

SERIE
LA SISTEMATIZACIÓN
COMO INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO
PARA TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar para *escribir, leer* y *hablar con sentido* *crítico y transformador*

UNA PROPUESTA DESDE LOS PROYECTOS
DE AULA EN EDUCACIÓN MEDIA

YOLIMA GUTIÉRREZ RÍOS, MIRLA BELTRÁN,
ADRIANA BENÍTEZ, CLEMENCIA PÁEZ,
MARTHA ARAGÓN, YOLANDA ROJAS,
JAIRO ANDRÉS BARRERA,
MILENA BARRIOS MARTÍNEZ,
PATRICIA NIÑO RODRÍGUEZ



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN
UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para
escribir, leer y hablar
con sentido crítico y
transformador

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN
UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

© Milena Barrios Martínez, Patricia Niño Rodríguez, Yolima Gutiérrez, editoras.

© Milena Barrios Martínez, Patricia Niño Rodríguez, Yolima Gutiérrez Ríos, Mirla Beltrán, Adriana Benítez, Clemencia Páez, Martha Aragón, Yolanda Rojas, Jairo Andrés Barrera.

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Primera edición 2009

ISBN: 978-958-716-353-7

Diseño y diagramación: Mabel Ayure – Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Director General	ÁLVARO MORENO DURÁN
Subdirector Académico	HERNAN SUÁREZ
Subdirector Administrativo y Financiero	GUSTAVO DÍAZ ESCOBAR
Supervisora del proyecto	ANA BEATRIZ SÁNCHEZ CH.

Pontificia Universidad Javeriana – Facultad de Educación

Grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la escritura

Coordinador del Proyecto: Mauricio Pérez Abril

Milena Barrios Martínez

Patricia Niño Rodríguez

Ángela Patricia Vargas González

Zulma Patricia Zuluaga Ocampo

Catalina Roa Casas

Maritza Mosquera

Esta investigación se realizó en el marco del Contrato No. 131 de 2008, entre la Pontificia Universidad Javeriana y el IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Av. El Dorado No. 66-63, piso 1 - Tel.: 3241000 ext. 9011 - Bogotá, D.C., Colombia

www.idep.edu.co - idep@edu.co

Contenido

Presentación de la serie “La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”.7

INTRODUCCIÓN.....9

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador9

CAPÍTULO I.....11

La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento.....11

El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización.....11

El enfoque.....12

La práctica reflexiva.....14

La sistematización como investigación.....15

Construcción metodológica.....17

Fase 1: proceso de selección.....17

Fase 2: recolección exhaustiva de la información.....19

Fase 3: organización, categorización y descripción de la información.....19

Fase 4: definición de los ejes de sistematización.....20

Fase 5: procesamiento y análisis de la información..... 22

Fase 6: producción de los materiales finales.....24

Ruta metodológica – construyendo el camino que lleva a conocer la experiencia.....26

CAPÍTULO III.....36

Preparándonos para hacer de la utopía un reto realizable - Marco conceptual y metodológico de la experiencia.....36

La didáctica como disciplina científica autónoma.....37

La investigación escolar y los procesos cognitivos, lingüísticos y discursivos implicados en ella.....39

La acción didáctica del profesor en la construcción del conocimiento escolar del estudiante: los proyectos de aula como una opción.....46

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

CAPÍTULO V.....	51
Formar estudiantes investigadores en educación media: utopía o reto - una mirada al interior del aula de clase.....	51
La propuesta didáctica.....	51
La exploración como un espacio para describir, sintetizar y definir.....	55
La contrastación una etapa que implica seleccionar, relacionar e interpretar.....	63
Escribir para comunicar los resultados de la investigación implica generalizar, explicar, y argumentar.....	68
La socialización de resultados de la investigación pone en escena la competencia discursiva oral de los estudiantes.....	74
Algunas conclusiones.....	79
Dificultades y proyecciones.....	83
 CAPÍTULO V.....	 88
Aportes a la reflexión didáctica luego de asumir el reto de formar jóvenes investigadores - De la experiencia a la construcción de saber didáctico sobre el lenguaje.....	88
Tejiendo relaciones, identificando configuraciones: lo que hace innovadora esta experiencia.....	88
Investigación, innovación, transformación. Bases para la formación del profesorado desde la perspectiva científica de la didáctica de la lengua y la literatura.....	92
 ANEXOS.....	 107
Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia “Formar jóvenes investigadores: utopía o reto”.....	107
Anexo N°2: Fragmento del Instrumento 2 organización y categorización de la información audiovisual de la experiencia “Formar jóvenes investigadores: utopía o reto” para la producción del video “ACCESS nuestra imagen: una ventana para que jóvenes investigadores den vida al lenguaje”.....	110

Presentación

La propuesta de esta investigación se enmarcó en las políticas establecidas en el Plan Sectorial de Educación del cuatrienio 2008 – 2012 en donde se promueve la *Educación de Calidad para Vivir Mejor*, orientado a constituir a Bogotá como una Ciudad de Derechos a través de la puesta en marcha de proyectos y estrategias que susciten la elevación de la calidad de la educación, por lo que el Instituto definió como objetivo prioritario el desarrollo de Investigaciones e Innovaciones para mejorar la Calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la educación. De la misma manera el plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 define como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad, el desarrollo de las herramientas para la vida. Dentro de estas herramientas se destaca la que se ha llamado: “Aprender a leer y escribir correctamente”, la cual les permitirá a los estudiantes obtener mayor capacidad interpretativa y crítica, mejor comprensión del mundo que los rodea y una interacción más adecuada con el medio ambiente en el que se desempeñan y realizan sus proyectos de vida. En este contexto y dada la necesidad de revisar los sentidos y orientaciones de la enseñanza en las instituciones educativas, así como las reflexiones de los maestros y las distintas alternativas pedagógicas que plantean, el IDEP ha venido generando espacios de investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, trabajo que se ve reflejado en experiencias cuyo eje articulador ha sido el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Dando continuidad al eje temático en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y con el ánimo de recoger, visibilizar y sistematizar experiencias en este campo, el IDEP se propuso *realizar una investigación que nos condujera a la identificación y sistematización de metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura adelantada en colegios oficiales y privados de Bogotá*, incluyendo aspectos como: estrategias metodológicas que se utilizan en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en las diferentes áreas y ciclos del conocimiento, diseño de recursos o materiales didácticos para la enseñanza de la lectura y escritura, la promoción de la lectura y la utilización de las bibliotecas escolares.

Este libro es el resultado de la sistematización de una de las experiencias que dan cuenta de la sistematización como investigación colaborativa, donde la reflexión y el análisis son pilares fundamentales para la construcción de un nuevo conocimiento y para la transformación de la

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

propia práctica pedagógica. Esta publicación, en conjunto con el video complementario, condensan la experiencia, resaltando, especialmente, los aspectos didácticos y metodológicos que sirven como referentes para otros docentes interesados en generar alternativas concretas para la enseñanza del lenguaje. En ambos (este texto y el video) se recogen múltiples voces que permiten comprender la configuración de la experiencia: la voz de el o los docentes que lideran la experiencia, las voces de los estudiantes, las voces de otros docentes y directivas, algunas voces de expertos, entre otros.

El Instituto espera que el contenido de este libro redunde en beneficio de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y así contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

Presentación de la serie *“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”*

Este libro presenta uno de los seis productos que recogen los resultados de un proceso de investigación adelantado por el Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana, para el IDEP, en el marco del contrato No. 131 de 2008. El proyecto se inscribe en la línea de trabajo que desde hace más de una década ha desarrollado el IDEP, orientada a promover entre los docentes y las comunidades académicas e investigativas de la ciudad y el país, procesos de investigación y sistematización que aporten conocimientos que contribuyan a la consolidación de la pedagogía y la didáctica como campos disciplinares con un estatus propio, y a las dinámicas de transformación de las prácticas pedagógicas que adelantan los docentes de la ciudad.

El proyecto consistió en identificar en Bogotá seis experiencias vigentes, que desde criterios como su consistencia interna, el reconocimiento por parte de la comunidad académica, los niveles de reflexión, fundamentación y difusión, así como la sistematicidad y rigurosidad que las constituyen, las señalan como experiencias destacadas. Para este efecto, se revisaron diversas fuentes como publicaciones, resultados de premios, convocatorias, presentaciones en congresos, la pertenencia a Redes y/o grupos de investigación o reflexión, entre otras. Desde esas fuentes se realizó la primera selección de un corpus de experiencias, cuyas producciones académicas fueron leídas y analizadas por el grupo de investigación, y por pares académicos, para seleccionar algunas, susceptibles de ser tomadas como objeto de sistematización.

Las experiencias seleccionadas fueron presentadas y debatidas colectivamente en dos coloquios, para avanzar en la escogencia de aquellas que finalmente se vincularon al proceso de sistematización.

Cabe señalar que de las más de 150 experiencias identificadas en la ciudad, fueron elegidas seis de ellas, hecho que implicó dejar de lado otras muy valiosas. Las seleccionadas se caracterizan por ser experiencias destacadas y reconocidas por diferentes colectivos, además de poseer una gran consistencia académica y pedagógica que las llevó a alcanzar logros concretos con sus estudiantes,

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

por consiguiente, se constituyen en propuestas pedagógicas y didácticas coherentes y suficientemente fundamentadas en estos dos niveles de reflexión.

El proceso se orientó desde un enfoque en el que se concibe la sistematización como investigación, en el marco del cual la práctica pedagógica es considerada como posible fuente de conocimientos y los docentes no sólo como actores de tales prácticas sino, además, como productores de saberes que, en diálogo con otro tipo de prácticas investigativas y otros saberes, producen nuevos saberes. Es decir, se trata de un enfoque en el que los conocimientos del docente del aula de educación básica y media, no se subordinan al saber proveniente de la comunidad de investigadores de la Universidad. Se trata más bien de consolidar dinámicas que construyan vínculos respetuosos y sólidos entre la universidad y la escuela. En este sentido, se trabaja desde una propuesta de investigación en colaboración entre la universidad y el docente que adelanta la experiencia. Esta perspectiva no implica, como se mencionó anteriormente, la subordinación de unos saberes y unas prácticas a otras, más bien, se entiende como un proceso de diálogo de saberes y prácticas, orientado desde un propósito compartido: la producción de conocimientos que sirvan como referentes para la transformación de las prácticas.

Para el desarrollo de este proyecto se conformaron subgrupos de investigación, integrados por investigadores del grupo, con trayectoria en este tipo de trabajos, que abordaron el análisis y sistematización de cada experiencia. Al respecto, cabe aclarar que estos subgrupos trabajaron de manera colegiada para la definición de las líneas conceptuales y metodológicas, lo que permite que el proyecto cuente con una unidad en cuanto a enfoques y metodologías.

De esta forma, consideramos que *“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”* constituye una serie que aporta a la construcción de alternativas para pensar la transformación de las prácticas y a la generación de saberes, desde la sistematización y la investigación. Igualmente, contribuye a la construcción de esa compleja, pero necesaria, relación entre escuela y universidad.

Introducción

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

Los proyectos de aula, entendidos como una forma de organización didáctica, han sido patrimonio casi exclusivo de la educación preescolar y primaria. Pensar su realización en la educación media, un nivel de escolaridad caracterizado por la independencia de las áreas de conocimiento y la rigidez de los horarios, parecía una utopía; sin embargo, para un grupo de docentes de la Normal Distrital Superior María Montessori se constituyó en un reto que valía la pena asumir.

Es desde esta perspectiva que se configura la experiencia pedagógica y didáctica: “Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador”, la cual se propone cualificar los procesos de lenguaje a través de la formación de estudiantes que se vinculan de manera activa con su entorno, lo interrogan y hacen propio. Así, se sumergen en un proceso de indagación que les lleva a sentir la necesidad de ampliar sus conocimientos, deben explorar diversas estrategias de lectura, y aprender a divulgar sus hallazgos por escrito y sustentarlos de manera oral.

Es así como la experiencia toma forma en el marco de un proyecto de aula liderado por el área de lengua castellana que, a través del tiempo, ha logrado permear otras asignaturas, lo que evidentemente se ve reflejado en un cambio de rol por parte del docente, quien pasa a ejercer también la investigación desde la reflexión de su propia práctica, reflexión que lo lleva a reunirse con otros e intercambiar, socializar y discutir sus experiencias.

El presente libro sistematiza una experiencia madura y reflexionada, poniéndola en interlocución con diferentes sujetos, quienes la valoran y analizan, resaltando sus fortalezas; así, se genera un espacio para nuevas interpretaciones de la misma que permiten seguir avanzando en su desarrollo y proyección desde una nueva perspectiva.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

Este proceso de sistematización se recoge en cinco capítulos de este libro: el primero define la concepción de sistematización asumida por el grupo, dando así un marco de referencia a la investigación realizada y describiendo a continuación la ruta metodológica que se siguió para la sistematización de esta experiencia en particular; el segundo capítulo expone el origen de los grupos de investigación y el recorrido histórico que cada uno ha tenido, exponiendo de manera detallada qué los ha mantenido en el tiempo.

Esta contextualización nos lleva al capítulo tres que presenta los referentes teóricos que configuran el marco conceptual sobre el cual los docentes líderes de esta experiencia fundamentan su práctica de enseñanza, abriendo paso al capítulo cuatro que se ocupa de la descripción de las actividades específicas que se desarrollan en el aula, es decir, del recorrido por la micro didáctica de la experiencia, explorando el cómo se concreta y los ejes temáticos que la caracterizan. Finalmente, en el capítulo seis, a manera de conclusión, se analiza en términos generales la experiencia, resaltando aquellos elementos que la hacen innovadora y presentando, por último, el análisis que la Doctora María del Pilar Núñez, especialista española en didáctica de la lengua oral, hace desde su óptica, al recorrer y analizar el potencial pedagógico y didáctico de la experiencia.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento

Mauricio Pérez Abril¹

Este apartado tiene como propósito presentar algunos de los planteamientos constitutivos del enfoque de sistematización como investigación que guía este proyecto. Nos interesa esbozar las líneas conceptuales básicas que soportan nuestra apuesta, para desde ellas describir la propuesta de análisis concreta, que se enuncia de forma esquemática y que se desarrolla más adelante, en función del proceso metodológico que se siguió para la sistematización de esta experiencia.

El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización

El enfoque de sistematización como investigación en colaboración que orienta este proyecto parte de la idea de que los investigadores universitarios, entendidos como los sujetos que tienen una responsabilidad social, y una dedicación intensiva a la actividad investigativa, por su rol y su lugar institucional, así como por sus vínculos con la comunidad académica de un campo disciplinar particular, realizan investigación conjunta con docentes de aula, cuyos tiempos de dedicación a la investigación y sus roles institucionales son más limitados, sin que esto signifique un déficit, subordinación o asimetría intelectual. En esta perspectiva, los saberes y prácticas del docente de educación básica tienen un valor y un lugar igualmente válidos que aquellos de quienes provienen del ámbito universitario, sin que por ello se asuma una posición demagógica.

Uno de los elementos claves de la sistematización como investigación, en una perspectiva interpretativa no causal, no lineal, la constituye el reconocimiento de las diferentes voces constitutivas de las prácticas, pero no sólo como fuentes de información, sino como sujetos de

¹ Coordinador del grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la Escritura. Pontificia Universidad Javeriana. Editor de esta serie.

análisis y como productoras de interpretaciones resultantes del diálogo con otras voces, en este caso de los miembros de un grupo de investigación de la universidad.

En otras palabras, se trata de juntar trayectorias diversas, alrededor de propósitos comunes, en este caso, sistematizar las experiencias destacadas en el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje. Se trata, igualmente, de articular experiencias de diverso tipo (la experiencia de las aulas de educación básica, más la reflexión sobre esa experiencia, más la experiencia de reflexión sistemática sobre un objeto de indagación, propia de un grupo de investigación) frente al reto común de construir alternativas consistentes para transformar, en y desde las aulas, prácticas de lectura, oralidad y escritura que promuevan, además del gusto por leer, hablar y escribir, la construcción de condiciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía, que a nuestro juicio es un horizonte central del trabajo sobre el lenguaje en la escuela.

De otro lado, cabe señalar que la propuesta de sistematización se orienta hacia una posición sobre la investigación en colaboración de carácter reflexivo, cuyo objeto es la propia práctica del docente. Además, es importante anotar que nuestra perspectiva sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, se inscriben en la tradición que concibe estos procesos como prácticas socioculturales, marcadas de modo fuerte por las condiciones socio - históricas de los grupos sociales que las desarrollan.

El enfoque

El enfoque de la sistematización es interpretativo, es decir, va más allá de la descripción, teniendo presente estar haciendo permanente y colectivamente, análisis e interpretaciones complejos (multicausales), a partir del reconocimiento de múltiples voces, objetivadas en artefactos (objetos del mundo material), enunciados (discursos, documentos, textos) y representaciones de los actores.

La sistematización implica, además del proceso de identificación, recolección, organización y procesamiento de información, ir describiendo y a la vez explicando las condiciones de ocurrencia de aquello que se describe: la práctica marcada por las preguntas que movieron al docente, las

trayectorias personales, académicas, de contexto, las políticas educativas, las regulaciones institucionales, el sistema de creencias, representaciones, los intereses pedagógicos, políticos y didácticos, entre otros aspectos, que inciden en la configuración de la práctica. La sistematización implica también reconocer las decisiones claves que se han tomado en la experiencia, los criterios, no sólo teóricos, desde los cuales se toman dichas decisiones. Todo esto con el fin de que el resultado no sea un texto plano, de corte meramente descriptivo / expositivo, sino que tome el tono de un texto analítico, interpretativo, ojalá con un componente crítico.

De otro lado, cabe indicar que en esta perspectiva, es importante identificar los obstáculos de la experiencia, las resistencias, no sólo institucionales y de contexto o aquellas relacionadas con los pares, y comunidad, sino también aquellas del mismo docente, con el fin de señalar cómo se asumen y/ o resuelven las mismas.

Consideramos clave en el proceso de sistematización que quien la realiza (en este caso un grupo de investigación en diálogo con los/las docentes de educación básica) tenga presente que debe ir tejiendo explicaciones multicausales. No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...”. Es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...”. Podríamos decir, que se trata de ir avanzando en la interpretación para reconstruir no sólo la experiencia y sus resultados, sino sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones.

La experiencia sistematizada de modo complejo, con perspectiva explicativa – crítica, la concebimos como un referente para otros docentes, como una matriz de análisis de la propia experiencia. No obstante, desde este enfoque consideramos que no es posible transferir una experiencia de un lugar a otro en forma mecánica. Podríamos decir que buscamos que el lector se vea retrospectivamente a través de las categorías (ventanas) de análisis de la experiencia de otro. Sabemos que cada experiencia toma forma no sólo en atención a una perspectiva disciplinar o didáctica sino que está determinada por múltiples factores. Las trayectorias del sujeto que la implementa, su vinculación a grupos, redes, espacios de conversación serán determinantes. La reconstrucción crítica de la experiencia, desde este enfoque de sistematización, no pretende dibujar

el camino de la réplica, busca ante todo, señalar las condiciones de su ocurrencia, condiciones que sirven de referencia para tensionar experiencias similares.

La práctica reflexiva

Consideramos que la propuesta de profesional reflexivo está encaminada a brindar herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar sobre lo que se hace en el espacio educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo. Nuestra apuesta sobre sistematización, entendida como investigación en colaboración, está relacionada con las líneas actuales que consideran que sólo un profesor reflexivo puede transformar su contexto inmediato. En este punto seguimos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004), quienes han propuesto maneras de acercarse a la investigación desde la reflexión en y sobre la acción.

Desde comienzos del siglo pasado John Dewey hizo contribuciones fundamentales en función de la práctica reflexiva y fue uno de los primeros teóricos que consideró a los maestros como profesionales de la educación con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de los programas educativos. Pero es Donald Schön quien desarrolló de modo más sistemático el concepto de profesional reflexivo. Para Schön (1992) la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica es una condición para su transformación. La reflexión implica considerar los diversos factores que constituyen una práctica, los elementos que la conforman, que la obstaculizan, que la limitan y la potencian. Igualmente, la reflexión, entendida como una actividad permanente de análisis implica una actitud de humildad para tomar la crítica que necesariamente hará parte constitutiva de dicho análisis (Freire, 1990).

De otro lado, la reflexión debe realizarse de modo cada vez más documentado y organizado, de tal forma que se avance desde una actitud crítica frente a la práctica, hacia un proceso investigativo que permita reconstruir detalladamente la experiencia para aprender de ella. Así, la experiencia se puede considerar como una fuente de conocimientos.

Es necesario reflexionar y observar con todos los medios posibles, puesto que nos hallamos en una fase inductiva, en una lógica de descubrimiento, por oposición a una lógica de verificación.

Una parte de los practicantes se deja atrapar por este juego y puede utilizar recursos que no deben nada a una formación metodológica específica, pero que reflejan sobre todo ciertas capacidades generales de observación, análisis, síntesis y argumentación (Perrenoud: 2004, p. 100).

La sistematización como investigación

Si consideramos la investigación como la actividad académica que conduce a la producción de conocimientos, y si tenemos en cuenta que esa actividad se realiza de manera sistemática y rigurosa a partir, en nuestro caso, del análisis de una práctica, en diálogo con ella, podemos considerar la sistematización como investigación si cuenta con ciertos niveles de sistematicidad y rigurosidad, y si es posible identificar en esos procesos las rutas que se siguieron para la producción de los conocimientos.

En esta perspectiva, la sistematización se puede considerar como un modo de investigar que parte de la reconstrucción de una práctica para identificar en ella sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia. El proceso de sistematización debe poderse documentar y comunicar de manera detallada para reconocer en él las rutas y decisiones metodológicas que lo orientaron y para poder saber de dónde surgen los conocimientos que se derivan del análisis de la experiencia.

En este sentido, en un proceso de sistematización orientado a la producción de saberes sobre una práctica, no basta con registrar y describir, se requiere diseñar construcciones metodológicas consistentes y rigurosas que posibiliten descomponer y recomponer la experiencia, para avanzar hacia la formulación de hipótesis y marcos interpretativos de los fenómenos que emergen de dichos análisis. Así, los conocimientos derivados de la sistematización no se quedarán en meras caracterizaciones o valoraciones, sean éstas críticas o positivas.

Esta perspectiva sobre sistematización como investigación coincide con lo señalado por Cendales (1998), para quien uno de los elementos principales de la sistematización es su potencial para generar conocimiento sobre las prácticas escolares. Cabe señalar que no basta con valorar el proceso de sistematización, resulta necesario asignarle un lugar al conocimiento generado por la sistematización. Es por esta razón que nos interesa posicionar una perspectiva sobre este proceso como una modalidad de **investigación en colaboración** con el estatus y el rigor de cualquier

modalidad investigativa. También es importante mostrar las cercanías y distancias de esta modalidad investigativa, con otros enfoques de investigación en ciencias sociales, con los que se comparte el carácter crítico y reflexivo.

En este sentido, señalamos que si en la sistematización se procede de manera rigurosa, es viable producir a partir de los procesos analíticos que operan sobre la información recogida, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que la sistematización retoma las voces y los análisis de los actores implicados en la experiencia, esas voces entran en diálogo con otras voces, otras fuentes documentales, otras experiencias y el resultado de esos diálogos será la construcción de una nueva perspectiva sobre la práctica desarrollada. Esa posibilidad de extrañarse, de distanciarse de la propia experiencia es un factor que consideramos clave, en la medida en que abre vías para la eventual transformación de la experiencia y le otorga un carácter dinámico al proceso de sistematización, que implicará estar construyendo de manera permanente marcos interpretativos cada vez más sólidos y pertinentes, en función de los intereses de transformación de esa práctica.

Por otra parte, es importante destacar que dado el carácter situado de la sistematización, ya que se ocupa de una experiencia particular, ubicada en unas coordenadas espacio temporales específicas, es esperable que los conocimientos que se produzcan a partir de la experiencia sean pertinentes sólo para el contexto de esa práctica, para esas condiciones concretas en las que la transcurre o ha transcurrido. En este sentido, podemos afirmar que la sistematización como investigación en colaboración produce conocimientos, teorías o explicaciones locales. Esa dimensión local de los conocimientos es importante, en tanto se trata de conocimiento situado y pertinente. Sin embargo, no es despreciable la posibilidad de extrapolar ciertos principios y criterios que constituyen las prácticas, no con el ánimo de transferirlos a otros contextos, sino más bien, para avanzar hacia teorizaciones un poco más generales, sin pretensiones de universalidad ni con un carácter prescriptivo, pues como dice Perrenoud (2004) hay rasgos comunes a ciertas prácticas, y es posible caracterizar familias de prácticas. De este modo, no se estará haciendo sólo ciencia de lo particular.

Dadas las características de la sistematización como investigación que soportan nuestra postura, ésta comparte elementos con otras perspectivas como la investigación-acción, la etnografía crítica y la recuperación de la memoria colectiva, pero a su vez, tiene su propia

identidad definida por su orientación explícita hacia la transformación, y no sólo como una alternativa de producción de conocimientos. Así, lo que tiene en común la sistematización con propuestas de investigación cualitativa “clásicas” no radica en su especificidad metodológica sino, más bien, en ese carácter crítico y comprometido con el cambio. De hecho, en atención a ciertas preguntas que guían la sistematización y en función de ciertos intereses analíticos, las construcciones metodológicas generalmente comparten procesos y técnicas investigativas provenientes de las ciencias sociales. Es el caso, por ejemplo, de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin: 2002), perspectiva de investigación muy potente en las ciencias sociales, en la que el conocimiento es una resultante del análisis de la información cualitativa, sin partir necesariamente de modelos teóricos previos para avanzar en el proceso investigativo.

En este marco de ideas se inscribe nuestra propuesta de sistematización como investigación en colaboración, que se ocupa de las prácticas de enseñanza del lenguaje y cuya finalidad última consiste en aportar conocimientos para la comprensión e interpretación y, especialmente, para la transformación de la enseñanza.

Construcción metodológica

Bajo este marco conceptual, a continuación describimos el proceso metodológico diseñado para la sistematización de las experiencias seleccionadas. Cabe aclarar, que aunque como grupo se diseñó una propuesta metodológica general en coherencia con nuestros presupuestos conceptuales sobre la sistematización, para cada experiencia se adaptaron dichos procesos atendiendo así su particularidad, sus dinámicas internas, sus objetivos y sus niveles de desarrollo. De este modo, primero se presentará el diseño metodológico general y luego se explicará la ruta que se siguió para la sistematización de esta experiencia en particular, llevada a cabo en la Normal Superior Distrital María Montessori e implementada específicamente por el grupo Artemis y reflexionada en conjunto con el grupo Prometeo.

Fase 1: proceso de selección

La búsqueda de experiencias se inició con una exploración en las siguientes fuentes: Premio Compartir al Maestro (Últimos 10 años), Premio Innovación Educativa Pedagógica de Bogotá,

Premio SANTILLANA, Laboratorio de pedagogía del IDEP, base de datos de COLCIENCIAS, experiencias publicadas en el portal del CERLALC (Centro Regional para el fomento del libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal), Nodo Centro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Libro Redes del Lenguaje en la acción educativa, de la Secretaría de Educación de Bogotá, y la base de datos del Navegador Pedagógico en el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Como resultado de esta búsqueda se identificaron alrededor de 596 experiencias que pasaron por los siguientes filtros:

1. A las 596 experiencias identificadas se les aplicó un primer filtro a partir de los siguientes criterios: a) experiencias destacadas (finalistas en los premios, para el caso de las publicaciones todas se consideraron destacadas), b) experiencias desarrolladas en el aula de clases y, c) desarrolladas o presentadas a partir el año 2006. Después de aplicar este primer filtro quedaron 102 experiencias que cumplían con los tres criterios.

2. A las 102 experiencias resultantes se les aplicó un nuevo filtro en el que se mantuvieron aquellas que habían ganado premios y las que tenían publicaciones. A partir de este filtro quedaron, aproximadamente, 50 experiencias.

3. Para la evaluación de las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, se construyó una matriz de criterios que se definieron a partir de los encontrados en cada una de las fuentes en las que se identificaron las experiencias. Con base en ella, se decidió que los siguientes eran pertinentes para la investigación:

- ✓ Tener una trayectoria en el tiempo de mínimo un año.
- ✓ Explicitar la metodología y estrategias desarrolladas.
- ✓ Haber sido socializada en espacios académicos.
- ✓ Mostrar resultados evidentes que se pudieran documentar.

De las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, 15 cumplían con estos cuatro criterios, de manera que, se consideraron finalistas.

Posteriormente, se convocó a los docentes que lideraban las 15 experiencias finalistas a una socialización con el propósito de que el grupo que estaba desarrollando la investigación las

conociera en mayor detalle y, que los docentes que las desarrollaban tuvieran la oportunidad de conocer las demás experiencias finalistas. Para dicho encuentro, cada docente (o grupo de docentes) preparó un escrito en el que contó en qué consistía su experiencia, haciendo énfasis en la propuesta didáctica que desarrolla en el aula de clases. En la socialización, algunos docentes leyeron el escrito mientras otros hicieron una presentación de la experiencia. Los documentos escritos fueron evaluados por pares expertos en los diferentes temas. A partir de los resultados de dicha evaluación se seleccionaron las 6 experiencias sistematizadas que constituyen la serie *La sistematización como investigación: Un camino para transformar la enseñanza*.

Fase 2: recolección exhaustiva de la información

Una vez se contó con las experiencias seleccionadas, el proceso de sistematización inició con un primer encuentro con los docentes en el que se presentó el propósito de la sistematización, las fases en las que se desarrollaría y los productos esperados; además, se habló con cada uno sobre sus expectativas frente al proceso y se acordó su nivel de colaboración en éste. Después de ese primer encuentro, se inició, por parte de los docentes, el proceso de entrega de información sobre ellos y su experiencia profesional, lo cual implicó encuentros posteriores para analizar esa información. De esta manera, se realizó durante un periodo de aproximadamente 2 meses, la recolección exhaustiva de información (registros de audio, video, ponencias, textos, artículos, planeaciones, diarios de campo, producciones y cuadernos de los estudiantes, fotos, etc.) con el propósito de reconstruir la experiencia con la que los docentes habían sido seleccionados, su trayectoria y su historia de vida personal.

Posteriormente se revisó exhaustivamente cada fuente de información y se determinó en conjunto qué de lo suministrado era pertinente para la investigación y que no para completar un corpus de información suficiente que permitiera caracterizar la experiencia.

Fase 3: organización, categorización y descripción de la información

Al finalizar la recolección de la información, ésta fue organizada en su totalidad en una rejilla con los siguientes datos: código, fuente, fecha, descripción de la fuente, contexto de producción y observaciones. Este instrumento se diseñó con el objetivo, primero, de tener un mapa general de la información recogida que permitiera analizarla y, segundo, para que cuando fuera necesario se pudiera acceder a fuentes específicas usando un código. Así, a cada fuente se le asignó un número.

Este número también se colocó en la fuente a manera de etiqueta. En la Figura N° 1, se presenta la rejilla.

Figura N° 1 – Rejilla de organización y categorización de la información

Código	Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones

Fase 4: definición de los ejes de sistematización

Una vez organizada y codificada la información en el instrumento anterior, el grupo de investigación se preguntó por las temáticas o problemáticas generales que estructurarían y orientarían la sistematización de las seis experiencias, teniendo en cuenta que los productos serían un libro y un material audiovisual, para cada una. Para este propósito, se organizaron algunas sesiones del grupo de investigación en las que, con base en el tipo de información recogida en las diferentes experiencias y a partir de una primera lectura a ésta, se discutieron los posibles ejes de sistematización comunes. Para esto el equipo de cada experiencia presentó como posibles ejes las fortalezas de la misma y los elementos que serían relevantes en su sistematización. Algunos de los ejes propuestos fueron:

1. Trayectoria docente
2. Historia de vida personal
3. Enfoque y concepciones
4. Micro didáctica
5. Pertenencia a grupos de reflexión
6. Otras experiencias desarrolladas en lenguaje

El grupo de investigación se propuso organizar tres ejes principales y comunes para todas las experiencias, que abordaran los propuestos anteriormente en respuesta a su pregunta por la estructura guía de las sistematizaciones. Los ejes definidos fueron:

Primer eje: pregunta por el sujeto: este eje se propuso con el fin de reconstruir la historia personal y profesional del docente (o grupo de docentes) que desarrollan la experiencia. Se formularon

algunas preguntas guía que son indicadores de aquella información que se proponía describir en este eje; ¿cuál es su historia de vida personal?, ¿cómo ha llegado a ser quién es?, ¿quién es en tanto sujeto?, ¿qué formación tiene?, ¿cuál es su trayectoria como docente?, ¿a qué logros y dificultades se ha enfrentado?, ¿pertenece a grupos de reflexión o redes?, ¿qué otras experiencias como docente ha desarrollado?, ¿cómo se ha transformado sus prácticas?, ¿a qué se deben esas transformaciones?, entre otras. La reconstrucción del docente como sujeto, tanto en lo personal como en lo profesional, se planteó como un eje fundamental en la medida en que permite identificar momentos claves de su trayectoria y las personas que han influido, para posteriormente establecer hipótesis sobre aquellos elementos que determinan quien es hoy y el tipo de propuestas que desarrolla en el aula de clases. A lo anterior se suma el interés del grupo de investigación por corroborar una hipótesis en relación con el hecho de que las buenas experiencias en el aula son desarrolladas por docentes que mantienen un mirada crítica sobre su propia práctica que les permite cuestionarse y atreverse a intentar nuevas propuestas, y que por tanto, están en una búsqueda constante del mejoramiento de su quehacer docente.

En un primer momento, se consideraron varias fuentes para obtener la información de este eje: relato de vida, entrevistas a los docentes y a personas cercanas a ellos, hoja de vida, entre otros. Cada grupo, en función de las particularidades de su experiencia, tomó decisiones sobre el camino para reconstruir este primer eje: la pregunta por el sujeto.

Segundo eje: enfoque y concepciones: en este eje se propone rastrear el enfoque y las concepciones (niño, lenguaje, docente, enseñanza, aprendizaje, etc.) que subyacen y fundamentan la experiencia que el docente desarrolla. Además, se describen otras experiencias que los docentes han desarrollado en lenguaje.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: el propósito de este eje es reconstruir la experiencia que desarrolla el docente en el aula de clase, explicitando la manera como ésta surgió, su planeación, los cambios que ha tenido, las decisiones que dieron lugar a esos cambios, las reflexiones a las que ha dado lugar, etc. Es fundamental dar cuenta de la manera como la experiencia se concreta en el aula de clases (la micro didáctica). El desarrollo de este eje pasa de un nivel descriptivo que permite conocer la experiencia, a otro interpretativo en el que se evidencia la posición de quienes sistematizan, los análisis y reflexiones que surgen en torno a ésta.

Además de una descripción general de la experiencia se definen fortalezas de ésta y aspectos que se quieren destacar para constituir los focos que tendrá la sistematización.

Fase 5: procesamiento y análisis de la información

La categorización y organización de la información en el instrumento permitió tener una mirada global sobre la experiencia y el docente que la desarrollaba, para así empezar a abordar cada uno de los ejes definidos por el grupo para la sistematización. Es importante resaltar que el procesamiento y el análisis que se hizo de la información fue diferente en cada eje. A continuación se explicitará el proceso de reconstrucción y análisis en cada uno.

Primer eje: pregunta por el sujeto: en un primer momento, se acudió al instrumento de organización de la información y a las fuentes específicas que dieran cuenta de la formación que el docente ha tenido y de su experiencia laboral. Esta primera revisión de la información en este eje, permitió identificar algunos elementos clave, principalmente en relación con su formación profesional, experiencias desarrolladas en otros colegios en el área de lenguaje y, su participación en eventos académicos de socialización. Para esto se llevaron a cabo entrevistas y se solicitó a los docentes la escritura de su historia de vida.

Segundo eje: enfoque y concepciones: un primer acercamiento al reconocimiento del enfoque desde el cual el docente desarrolla la propuesta, se dio a partir de la revisión de diferentes documentos de su autoría que hacían parte de la información recogida. Esa primera mirada a su perspectiva de trabajo, se complementó con una revisión teórica de autores que los docentes referencia en dichos escritos. En algunos casos, para la sistematización de este eje también se llevaron a cabo entrevistas.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: para el caso del tercer eje de sistematización se hizo una revisión de la información que el instrumento de organización y categorización brindaba en relación con la experiencia desarrollada por el docente. El propósito de dicha revisión fue identificar las fortalezas del trabajo que se realiza y a partir de allí, definir los focos o “zoom” de la sistematización. Proceso que se llevó a cabo en conjunto con los docentes, a partir de la escritura de informes preliminares del análisis de la información recolectada y de entrevistas. Este proceso

debía reflejarse, no sólo en el material escrito (este libro), sino también en un producto audiovisual, de tal forma, que se hizo necesario reconstruir la experiencia a través del uso de las siguientes herramientas:

- ✓ *Entrevistas:* el material audiovisual que constituía uno de los productos del proceso de sistematización para cada experiencia, y que complementa la información de este libro, fue construido a partir de la definición de un guión cuya estructura estuvo determinada por los ejes de profundización definidos. Para cada uno de los ejes de profundización se establecieron unos tópicos sobre los que se deseaba poner el énfasis. Esos tópicos se documentaron con la información recolectada, a partir de la realización de una serie de entrevistas que tenían como propósito definir los hilos narrativos del video, para cada uno de los ejes de profundización. Igualmente, se definió sobre qué aspectos se iba a centrar la valoración y conceptualización de la experiencia, con la claridad que impone la realización de un video cuya duración no podía exceder los 30 minutos.

El primer propósito para definir los hilos narrativos del video se desarrolló con la voz de los docentes, quienes en una entrevista explicitaron los elementos principales de cada uno de los ejes de la sistematización: la pregunta por el sujeto, el enfoque y otras experiencias y, los focos de la sistematización. El segundo propósito, relacionado con la valoración y el complemento de algunos aspectos de la experiencia, se planteó con entrevistas realizadas a personas cercanas a la experiencia o que participaron de ella, y otras voces de expertos que hablaran sobre algunos aspectos de la experiencia.

- ✓ *Grabaciones de imágenes:* adicional a las entrevistas se realizaron grabaciones de imágenes de apoyo con el propósito de ilustrar la narración de los docentes a lo largo del video y presentar las situaciones didácticas puntuales en el desarrollo de cada una de las propuestas que el docente lleva a cabo en el aula de clases. Para esto se grabaron algunas sesiones de clase.
- ✓ *Grabación de las valoraciones del equipo de sistematización:* una vez finalizó la grabación de las entrevistas y las imágenes de apoyo el equipo de sistematización realizó unas grabaciones en las que presentó su valoración frente a la experiencia resaltando los aprendizajes que la sistematización generó para el grupo, así como las fortalezas de la

experiencia que la sistematización permitió identificar. Además, se realizó una presentación breve de la perspectiva de sistematización desde la cual se desarrolló el proyecto.

Categorización de la información audiovisual

Al finalizar el proceso de grabación la empresa encargada de la producción de los videos, que cabe señalar trabajó de modo permanente en el proceso de sistematización, logrando una comprensión plena de los propósitos del proyecto, entregó a cada equipo de sistematización los DVDs que contenían dichas grabaciones. Con ese material se inició el proceso de selección de los segmentos de entrevistas y material de apoyo que se incluirían en el producto final, siguiendo la pauta de tópicos y definido en el guión audiovisual. Este proceso se llevó a cabo observando cada registro de las grabaciones y seleccionando los tiempos de los segmentos que se consideraron pertinentes para documentar cada aspecto. Dichos segmentos se organizaron en un cuadro, diseñado específicamente para este fin y que contaba con los siguientes datos: número del casete, los segmentos de video (espacios de tiempo) y la descripción del contenido. Este instrumento se puede observar en la Figura N° 2.

Figura N° 2 – Cuadro de organización y categorización de la información del material audiovisual

Video	Segmento	Descripción
Eje 1. Pregunta por el sujeto		
DVD 10	0:25:00 - 0:25:54	Yolanda habla de cómo nace Prometeo.
DVD 12 y 11 Cassette 11	0:40:45 - 0:43:41	Yolima habla de las transformaciones de los estudiantes en el proceso de investigación.

Fase 6: producción de los materiales finales

Producción de los videos: al tener organizados los segmentos de video seleccionados y distribuidos por ejes, se realizaron varias sesiones de trabajo, entre el equipo de sistematización y la persona encargada de la producción del video, para llevar a cabo el proceso de construcción de éste. En un

primero momento, se construyó la “macroestructura narrativa” del video organizando los tópicos que lo constituirían. Una vez definida esta estructura, se incluyeron las imágenes de apoyo y las segundas voces que complementaban, apoyaban e ilustraban la narración. Finalmente, se definieron títulos para separar los bloques temáticos y los focos de la sistematización.

El proceso de construcción del video se cerró con la inclusión de elementos gráficos en éste, durante este tiempo hubo revisiones y ajustes finales sobre cuatro versiones del material audiovisual.

Producción del libro: con base en el corpus de información recogida por los diferentes equipos de sistematización, el grupo de investigación se reunió, discutió, propuso y aprobó la siguiente estructura para los seis libros:

1. Nota Institucional: IDEP
2. Presentación del editor general de la serie.
3. Introducción.
4. Capítulo I: la sistematización como investigación: un camino posible para transformación de las prácticas y la generación de conocimiento Sistematización
5. Capítulo II: historia de vida: relato de la trayectoria y el devenir de la docente
6. Capítulo III: enfoque.
7. Capítulo IV: experiencia.
8. Capítulo V: voz de otros (opcional).

A partir de dicha estructura se inició con la producción del libro, la escritura fue un proceso colaborativo entre los miembros del equipo y los docentes que desarrollan la experiencia.

Ruta metodológica – construyendo el camino que lleva a conocer la experiencia

Milena Barrios Martínez²

Patricia Niño Rodríguez³

El proceso para la sistematización de esta experiencia en particular, estuvo caracterizado por dos elementos que le hicieron singular en relación con las otras cinco que hacen parte de esta serie. En primer lugar, encontramos una experiencia que no era desarrollada por un sólo maestro sino por un colectivo, lo que implicó variaciones en la construcción y análisis del apartado correspondiente al “sujeto”, en tanto que para este caso, el sujeto estaba constituido por varios docentes, nos interesaba, entonces, indagar por el nacimiento de este grupo, Artemis, como colectivo y su evolución en el tiempo. Al avanzar en la comprensión de este aspecto, encontramos que el surgimiento tanto de esta experiencia como del grupo docente, se originaba de las reflexiones que una de las maestras que lo constituía, había realizado por años con otro grupo de maestras al que pertenecía, Prometeo. Así, encontramos dos grupos de investigación que unidos bajo los mismos intereses, la formación de sus estudiantes y la cualificación de sus propias prácticas, se unen en un proceso de reflexión.

Estos dos aspectos, llevaron a la participación de los docentes de ambos grupos en el proceso de sistematización. Conformamos un equipo amplio constituido por nueve personas. En este marco, generamos un espacio de diálogo y reflexión en torno a los intereses, hipótesis y referentes que habían dado vida a la experiencia en la Montessori. Fue precisamente esta dinámica la que nos permitió comprenderla y re significarla.

Sobre la organización, categorización y descripción de la información

Al igual que los demás equipos de sistematización, iniciamos con la recopilación de la información existente sobre la experiencia: los escritos de los docentes, fotografías, grabaciones de clase, textos de los estudiantes, etc., que nos permitieran realizar un mapa de la experiencia e identificar aquellos elementos presentes y faltantes para la documentación y comprensión general

² Miembro permanente del grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura, Pontificia Universidad Javeriana.

³ Miembro permanente del grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura, Pontificia Universidad Javeriana.

de la misma. Esta información se organizó en una matriz diseñada por el grupo de investigación, en la que a cada fuente se le asignó un código y un número consecutivo, que permitió la organización de la misma y facilitó su posterior recuperación.

En el **Anexo N° 1**, que se encuentra al final del libro, se puede consultar la rejilla con la información de esta experiencia. Fue así como, a través de la lectura, recuperamos y configuramos una primera idea de los ejes centrales de la misma y, para el caso específico, la relación que creíamos había entre los dos grupos de investigación. Además, pudimos identificar los ejes temáticos que sustentaban la experiencia y la hacían única.

Sobre el encuentro con los sujetos

Con estas lecturas iniciales procedimos a realizar un encuentro con los docentes involucrados, el cual tuvo como propósito cotejar las hipótesis que habíamos generado y profundizar sobre los ejes de sistematización identificados, así como reconstruir las vivencias de los sujetos involucrados.

Para esto fue necesaria la programación y realización de encuentros presenciales con los maestros, que tomaron la forma de conversatorios y entrevistas semiestructuradas. En ellas se exploró: la historia de vida de las maestras y grupos de investigación (cómo se reunieron, cuáles fueron sus intereses y cómo lograron mantenerse en el tiempo); los orígenes de la experiencia, es decir, dónde surgió la idea de trabajar un proyecto de aula, en secundaria, que articulara la investigación centrada en el estudiante con el fortalecimiento de las prácticas lectoras, escritoras y orales; y cómo fue que esta propuesta fue madurando con el tiempo y particularizándose en la Normal Superior Distrital María Montessori.

En estos encuentros quedó claro que la experiencia tuvo su origen en las reflexiones que la docente Yolima Gutiérrez y el grupo Prometeo venían realizando desde hacía aproximadamente siete años, no obstante, también fue evidente que ésta adquirió unos matices distintos al incorporar las nuevas tecnologías y la investigación, como resultado de las reflexiones realizadas en la Montessori con los docentes Mirla Beltrán, Jairo Barrera y Adriana Benítez, miembros del grupo Artemis.

Teniendo claro el origen de los sujetos involucrados y de la experiencia, se pasó a indagar por aspectos específicos de los mismos, esto mediante entrevistas que fueron registradas en audio y video, con el objeto de complementar la información con la que ya se contaba. Así fue como empezaron a aparecer en el escenario otros espacios de reflexión que habían sido generados por los maestros líderes de la experiencia o en los que se habían inscrito, como programas de formación de postgrado, la adscripción a redes de maestros, como la Red para la transformación de la formación docente de lenguaje, etc., que hicieron que la pertenencia a colectivos docentes, se constituyera en otra de las fortalezas característica de esta experiencia.

Una vez ganadas estas claridades procedimos a determinar los elementos claves que harían parte del segundo capítulo del libro y el tono que éste debería tener; encontrando importante también explicitar la razón de los nombres de cada grupo. La escritura de este capítulo se llevó a cabo por los docentes con la constante retroalimentación de nosotras.

Sobre la definición de los ejes de sistematización

Al igual que el apartado anterior, la definición de los ejes de sistematización requirió de la realización de conversatorios y entrevistas semiestructuradas entre el subgrupo de la universidad y las maestras, al igual que la revisión del material que había sido recopilado. En estas reuniones se compartieron análisis mutuos sobre el desarrollo de la experiencia y su evolución, llegando, finalmente a la definición general de los ejes sobre los cuales se centró la sistematización de esta experiencia, siendo estos:

- a) El proyecto de aula como estrategia didáctica posible en educación media.
- b) Los proyectos de investigación como una estrategia para la construcción de conocimiento escolar significativo.
- c) El lenguaje como eje transversal a todo proceso de investigación.

La identificación de estos ejes y el trabajo sobre los mismos llevó a que fueran abordados tanto en el capítulo de enfoque conceptual como en el relacionado con la explicitación microdidáctica de la experiencia, pues las concepciones particulares, asociadas a estos aspectos llevaban a que hicieran presencia de manera singular en el marco de la experiencia. Al igual que el apartado anterior, la escritura de estos apartados estuvo sujeta a la lectura y retroalimentación del subgrupo de la universidad.

Finalmente, en conjunto con los maestros decidimos realizar un quinto capítulo que se constituyera en una mirada externa a la experiencia. Para ello nos basamos en las reflexiones que habíamos realizado a través del proceso con los grupos y consideramos importante poner en diálogo tanto la propuesta didáctica que estaba en juego, como la escritura que se estaba realizando de la misma. Dicha lectura fue realizada, por el subgrupo de la universidad y por María del Pilar Nuñez, especialista española en didáctica de la lengua.

Interpretar, comprender y resignificar: el paso a la escritura

Esta es la etapa de finalización del proceso, aquí los maestros asumieron el reto de escribir su experiencia de vida, pedagógica y didáctica, elaborando, como se ha mencionado, textos que recogieran los desarrollos y reflexiones sobre los puntos discutidos en los conversatorios y reuniones, logrando su resignificación. De este modo, se llevó a cabo un proceso de escritura, lectura, retroalimentación y reescritura, en el cual tanto maestros de los colegios como miembros del grupo de la universidad trabajaron de la mano, logrando un diálogo entre experiencias, sujetos y textos.

Posteriormente, se elaboró el video: “ACCESS *nuestra imagen: una ventana para que jóvenes investigadores den vida al lenguaje*”, que apoya la producción escrita y recoge de manera visual la experiencia, tratando de reconstruirla, pero, además, dando rostro a las palabras que se encuentran consignadas, siendo también un medio de reconocimiento, que busca generar una mayor apropiación de la experiencia por parte de los sujetos involucrados en ella.

Para la elaboración de este video, se realizaron varias grabaciones en la Normal Superior y entrevistas a los profesores involucrados, además de contar con la participación de estudiantes, docentes, padres y miembros del cuerpo directivo de la Normal. Además, se puso en diálogo la experiencia con varios expertos que la valoraron, entre ellos: *Fabio Jurado, Blanca Bojacá, Gladys Jaimes, Gloria Rincón, Ivoneth Lozano y María del Pilar Nuñez*, todos con amplia trayectoria docente e investigativa en las áreas de lenguaje y la didáctica.

Al igual que para la categorización y codificación de la información, para la producción del video se utilizó el cuadro diseñado para tal fin, en él se asignaba un código a cada material audiovisual y se explicitaba segmento a segmento la información que contenía, esto implicó que

tanto los docentes como nosotras viéramos en repetidas ocasiones los videos e identificáramos aquellos segmentos que podrían hacer parte del video final. Con esto en mente, procedimos a acordar la secuencia del video y el guión para la realización del mismo, esto se llevó a cabo entre el grupo de sistematización y el profesional encargado de la edición del vídeo.

Una vez acordado el guión, se procedió a la selección de aquellos segmentos que ejemplificarían de mejor manera las ideas fundamentales de la experiencia, igual que el proceso de escritura, la edición del vídeo requirió procesos constantes de revisión que verificarán que la idea que se estaba transmitiendo fuera la adecuada y que la manera de hacerlo fuera acorde con el tipo de recurso que se estaba haciendo. En el **Anexo 2** se encuentra la selección de segmentos que se abarcó para este trabajo.

Como se puede observar la sistematización, en este caso, fue más allá del registro de información y se convirtió en una forma de investigar, adquiriendo particularidades únicas, acordes a las características de la experiencia; en función de ésta se estructuraron los encuentros, instrumentos y categorías que dieron lugar al análisis de la práctica en toda su complejidad, actos, justificaciones y fundamentaciones. Lo anterior permitió describirla, explicarla, interpretarla y construir, sobre ella, un conocimiento didáctico que se espera contribuya a la transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje, en otras instituciones y espacios.

CAPITULO II

Confabulación en la academia del olimpo: *El colectivo como sujeto de la experiencia*

Grupo Prometeo

Clemencia Páez⁴

Martha Aragón⁵

Yolanda Rojas⁶

Grupo Artemis

Mirla Beltrán⁷

Adriana Benítez⁸

Jairo Andrés Barrera⁹

Yolima Gutiérrez¹⁰

Transcurría el año 2001 cuando la mirada obnubilada de cuatro rostros abatidos por el desencanto de la *παιδεία* (Paideia) moderna se hizo palabra, así escaparon a la primitiva individualidad y se inscribieron en la claridad creciente de la existencia colectiva. Una entidad emancipadora, iluminada por el fuego del dios Prometeo, cuya misión es avivar día tras día el espectro de la pregunta y renovar la palabra mediante su discernimiento.

Ante los embates de la era moderna que anulan las luchas por nuevas libertades, la imaginación prometeica convocó al colectivo de *παιδεία* a ver más allá del telón invisible que envuelve la

⁴ Profesora de Lengua Castellana y Literatura. INEM Tunal Santiago Pérez.

⁵ Profesora de Lengua Castellana y Literatura. I.E.D Rufino José Cuervo.

⁶ Profesora de Lengua Castellana y Literatura. I.E.D Arborizadora Alta.

⁷ Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

⁸ Profesora de Tecnología e Informática. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

⁹ Profesor de Lengua Castellana y Literatura. Participó como auxiliar de investigación en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori durante el año 2007 y se vinculó nuevamente como coinvestigador en el presente año (2009).

¹⁰ Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

formación de las nuevas generaciones. Es así como Yolima Gutiérrez y Yolanda Rojas, desde los dominios del saber del “Arborizadora Alta”, iniciaron la sempiterna lucha entre la convivencia y la violencia, el aislamiento y la solidaridad, la alienación y el pensamiento crítico, la cotidianidad y la trascendencia. A esta consigna se sumaron Martha Aragón y Clemencia Paéz, desde el “Rufino José Cuervo” y el “Inem Santiago Pérez”, sus respectivos territorios de saber.

Luego de largas discusiones y promovidos embates, derivados de la preocupación del titán, este colectivo de saber decidió asumir el reto de resignificar su labor pedagógica a partir de la acción heurística. De esta manera, interrogaron sus entornos, valoraron la vitalidad de su esencia, cuestionaron pronunciamientos y reflexionaron sobre el camino a seguir. Su objetivo: descubrir a través de la capacidad creadora, comunicativa, cognitiva, reflexiva y estética del lenguaje, mejores formas de existencia humana.

Inspiradas en la fundación de παιδεία acudieron, entonces, a la llama del lenguaje para iluminar el vínculo relacional entre su decir y hacer, esto las llevó a comprender que la acción humana posee un componente interpretativo que emerge del lenguaje. Enseguida orientaron la búsqueda hacia un espacio de formación que les proveyera de las herramientas necesarias para abordar la dialéctica entre teoría y práctica y así dar respuesta a algunas de las problemáticas que aquejaban sus territorios de saber.

Como respuesta a sus inquietudes pedagógicas el coloso “Francisco José de Caldas” las llevó por la arboleda especializada del Lenguaje y la Pedagogía de Proyectos, desde donde construyeron un espacio para interactuar, intercambiar, crear lazos, encontrar buenos aliados, cómplices y acompañantes en la deconstrucción. Y con el sueño común de avivar la luz del conocimiento, desarrollaron su primera tarea: construir un saber pedagógico y didáctico en colectivo para hacer de παιδεία un espacio creativo.

Gracias al cumplimiento de esta primera tarea, el lenguaje se constituyó en el medio de transformación de sus espíritus, emergiendo la voluntad consciente y la razón propia del dios Prometeo, quien legó su nombre a esta cuádrupla del saber. Fue así como emprendieron una segunda aventura cifrada en la misión de convocar a niños y jóvenes en la labor artesanal de la escritura capaz de generar la flama del conocimiento.

Conste pues, que en el territorio de saber “rufinense”, Martha planeó y desarrolló una serie de acciones didácticas encaminadas a re-crear el lenguaje a través de hiperhistorias, logrando concitar a un grupo de jóvenes interesados en navegar por el espacio virtual de la red en busca del tesoro sagrado, regido por leyes de arcano origen que los dotaría de saberes y destrezas para transformar su realidad y competir con acierto en la nueva era de la cibernética.

Asimismo, Yolima inquieta por el diálogo, la confrontación y el consenso, logró reunir en un mismo espacio a escritores, poetas, actores, periodistas, cuenteros, artistas y críticos, quienes con la magia de sus palabras sedujeron las inquietas mentes juveniles y les dejaron la impronta de su poética emancipadora. Esta polifonía de voces provocó la ruptura del “yo” individualista y la constitución del “yo” esencialmente social. Así sucedió una metamorfosis endógena que afloró con especial intensidad en el juego dramático cuyo potencial emocional y creativo fue artífice decisivo en la comprensión de la otredad de estos jóvenes que trajeron de suyo, el lenguaje teatral.

En el mismo territorio de saber, Yolanda también buscaba transformar la naturaleza intuitiva de las mentes infantiles en un pensamiento creativo que trascendería los límites cronotópicos. Realizaron un viaje por el mundo poético de la inspiración celeste sustraída de los dioses del Olimpo y trajeron consigo el odre inagotable de ideas, emociones, inquietudes y expectativas del mundo interior. La capacidad creadora del lenguaje hizo que aquellos niños trascendieran el juego retórico y construyeran universos de significación del mundo social.

Ergo, la riqueza heurística del mundo de la vida invitó a Clemencia y a sus jóvenes inemitas a pensar la sociedad desde una conciencia colectiva. Adviértase que, la esfera del mundo cotidiano y del sentido común se convirtió en objeto de reflexión sine qua non. Transitaron por el Lebenswelt, buscando a través de una secuencia de acciones didácticas, evidencias que les permitieran construir la realidad del mundo noticioso. De esta forma, encontraron en la capacidad comunicativa del lenguaje, una vía para comprender el imaginario social.

Con este acervo de conocimientos continuaron compartiendo la luz del conocimiento a pesar de la complejidad de los retos pedagógicos, didácticos e investigativos que *παιδεία* les planteaba. Aún así, nunca dejaron de asistir a los encuentros con otros colectivos de saber que también

transitaban por las redes del lenguaje. Indudablemente, aquel intercambio de voces, experiencias y conocimientos enriquecía enormemente la trashumante dinámica escolar.

Después de este largo viaje por los territorios del saber, la actividad prometeica del colectivo quiso probar otras conquistas y buscar nuevos aliados en su mítica aventura. Por lo que Yolima, cual Hermes, parte en busca de otros rumbos e ingresa con su hilo de Ariadna en la actividad montessoriana. Un nuevo territorio de saber donde emprende una significativa experiencia con los semilleros de investigación educativa que se preparan para enfrentar los retos del mundo posmoderno. Baste saber que, su trasegar reflexivo ha sido siempre iluminado por el colectivo de saber: Lenguaje, Cultura e Identidad quien habita el magno recinto de la Acrópolis Distrital.

Maravillada con la capacidad de inquirir, explorar y experimentar de los futuros consejeros, les propone afrontar la emergente sociedad del conocimiento e introducir cambios en su realidad sociocultural. Así, asumen el rol de investigadores desde el metalenguaje de la acción conjunta, basados en la premisa: La formación de jóvenes investigadores no es sólo una pretensión declarativa, es una opción válida y posible. Ante esta postura contrahegemónica frente al papel reproductor de la escuela, emprenden un viaje hacia la polis moderna como espacio generador de conocimiento.

A este odiseico viaje se unen maestros en formación inicial empeñados en experimentar la travesía que los acercará a la meta de aspirantes al título de profesores de lengua materna. Entre ellos, Mirla Beltrán y Jairo Barrera, quienes después de haber vivenciado una investigación conjunta, regresaron para unirse a este acontecimiento mítico. El desarrollo insoslayable de la polis moderna y los grandes cambios en la gestión del conocimiento hicieron que se sumara a este colectivo, el caleidoscópico e hipermedial mundo tecnológico de Adriana Benítez.

De este modo, prosigue la actividad reflexiva planteada por *παιδεία*, aún bajo la protección del dios Prometeo quién se sustrae al cortejo apasionado del Olimpo y delega en Artemis la misión de proteger y esparcir la semilla de su legado proteico. Artemis hija de Zeus y de Leto, le ayuda a ésta a dar a luz a su hermano Apolo, una acción solidaria que ilustra la labor del maestro en el aula como formador y cultor de vida. Así, Artemis embriaga a las nuevas generaciones con los artilugios del lenguaje, guiándolos hacia nuevas aventuras y proyectos confabulados en *παιδεία*.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

De entonces acá, la inspiración griega continúa fluyendo a través de las travesías que emprenden estos colectivos de saber, quiénes día tras día enfrentan las tensiones propias del espacio cibernético y de las nuevas formas de leer los mundos posibles, como también el gelatinoso universo de la escritura y la puesta en escena de la palabra a través del diálogo argumentado.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

Preparándonos para hacer de la utopía un reto realizable - Marco conceptual y metodológico de la experiencia

Yolima Gutiérrez Ríos¹¹

Pensar la formación de estudiantes investigadores en la escuela, y particularmente desde el aula de lengua castellana, implicó partir de la construcción de un referente teórico que intentaba establecer las relaciones complementarias entre investigación escolar, lenguaje y didáctica de la lengua. Este primer momento adoptó algunas categorías teóricas y analíticas¹² que fueron reafirmando y, en consecuencia, ampliándose a través de la intervención y sistematización de la experiencia, y otras que han ido emergiendo a través del proceso en espiral de obtención y análisis de información empírica.

Por tanto, se trata de una experiencia que encuentra su base en una investigación etnográfica cuya fundamentación teórica se resuelve durante el proceso de interpretación analítica, lo cual sugiere el desafío de superar una mirada prescriptiva y determinista del análisis, y a la vez evitar la mirada ausente que implica entrar al campo de estudio sin ningún marco teórico que insinúe el trabajo analítico. Desde esta lógica investigativa, nos situamos en el área del lenguaje y sus relaciones complejas con la didáctica de las lenguas, en este caso, la lengua Castellana como lengua materna. Siguiendo esta línea conceptual, es pertinente precisar algunos ejes temáticos sobre los cuáles se fundamenta esta experiencia pedagógica y didáctica.

¹¹ Profesora de Lengua Castellana y Literatura, gestora del proyecto y actualmente, asesora del mismo

¹² Las primeras se relacionan con el corpus de conocimientos que proviene de teorías formales; las segundas se refieren a la delimitación de la realidad que se estudia y de los sujetos implicados en ella.

La didáctica como disciplina científica autónoma

En el ámbito académico el empleo del término didáctica es relativamente reciente y se ha ido filtrando de manera natural en el discurso de quienes se ocupan de la acción educativa e incluso se traslapa en la acción social del individuo, aunque con un sentido teórico y práctico difuso. A pesar de los diversos aportes realizados por escuelas y grupos dedicados a dilucidar su trasfondo epistemológico y de discusiones recurrentes al interior de las instituciones encargadas de la formación docente, aún no se ha logrado enriquecer su noción y otorgarle el estatuto epistemológico propio de un campo disciplinar que posee unos objetos de estudio, unos principios, reglas e hipótesis y, en general, una gramática interna que legitima su carácter científico.

Si se reconoce la Didáctica como disciplina científica organizada por un conjunto de disciplinas, ciencias y problemas que delimitan su objeto (Zambrano, 2006), ello permitiría avanzar en la comprensión de su autonomía y en la concreción de su epistemología sustentada en la problematización de las relaciones que se establecen entre los saberes, los sujetos y las condiciones de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Zambrano (2006) sugiere entender la Didáctica como disciplina científica que adquiere su dimensión epistemológica a través del desarrollo de la investigación en campos relacionados directamente con el acto de aprender, de ahí que sea el eje de la actividad docente, en tanto que organiza y da coherencia a su actuación.

Se trata, entonces, de considerar los posibles sentidos y relaciones entre el carácter científico de esta Didáctica General y las didácticas de los campos disciplinares específicos. Al respecto Antonio Medina Revilla (citado por Zambrano, 2006) plantea la necesidad de diálogo entre las Facultades de Educación y los centros de formación docente en la perspectiva de construir intersecciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, orientadas a focalizar problemas de investigación relevantes a nivel epistemológico, conceptual y práctico.

Si cada Didáctica específica, llámese Matemáticas, Ciencias Sociales, Lenguaje, etc., decide acerca de los desarrollos, problemas, fines y contextos en los que se aplicará sin establecer relación con la Didáctica General, que a su vez se ocupa de la comprensión, explicación y cualificación de los procesos de enseñar y aprender, podrá llegar a formar estudiantes, maestros y expertos en la

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

especialización, adoleciendo de teorías, modelos y marcos de reflexión general. Así mismo, la Didáctica General necesita de los aportes de las Didácticas Especiales. Entonces, se propone continuar la discusión en cuanto a los modelos comprensivos y relacionales que puedan aportar bases para la transformación del saber didáctico.

Situados en este marco general de la Didáctica, entendemos el planteamiento de Bronckart (1985), Camps (2006), Núñez y Romero (2003) frente a la necesidad de abordar la Didáctica de las Lenguas como una disciplina científica autónoma que ha venido dotándose no sólo de principios, hipótesis, enfoques conceptuales, métodos y resultados propios del conocimiento científico, sino también de aportes investigativos que han dado lugar a unos fundamentos teóricos de gran solidez. Una didáctica informada por un objeto de estudio y un aparato conceptual que sustentan su autonomía con respecto a la pedagogía, la psicología, la lingüística, la sociología¹³ y a otras ciencias de referencia; sin que por ello se desconozca su naturaleza interdisciplinar, por cuanto en la construcción de su conocimiento recibe aportes sustantivos de las disciplinas mencionadas (Núñez y Romero, 2003).

Por tanto, es fundamental continuar avanzando en la renovación de la reflexión epistemológica sobre el método mismo de la enseñanza de la lengua materna, así como en la construcción de una relación sistémica entre teoría y práctica educativa en este marco científico de la Didáctica de las Lenguas. Un campo disciplinar que se actualiza a partir de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, siendo esta condición praxeológica *sine qua non* en la construcción de un conocimiento didáctico del saber lingüístico fundado en una cultura de la investigación para el desarrollo del conocimiento pedagógico y didáctico (Gutiérrez, 2009)

De ahí la necesidad de tomar conciencia sobre el papel de la investigación en Didáctica de las Lenguas en las instituciones que forman maestros y en el ejercicio profesional docente. Lo cual señala una ineludible relación dialéctica entre las instituciones de formación docente y las instituciones escolares, por cuanto es en la realidad escolar donde se produce y revierte el

¹³ La Didáctica de la Lengua como ámbito científico surge de la simbiosis entre diversas ciencias lingüísticas, psicológicas y sociales.

conocimiento que proporciona la investigación. Sin este vínculo sinérgico, realizable en condiciones de cooperación mutua y desde acciones sistemáticas y permanentes, la Didáctica de las Lenguas corre el riesgo de seguir siendo considerada como el proyecto, el acto de enseñanza, la técnica o los medios para enseñar mejor.

Lo anterior sustenta la pertinencia de esta investigación, situada en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana como lengua materna y específicamente en la construcción del saber lingüístico discursivo en la educación media, un nivel de escolaridad que representa la transición de los estudiantes a la educación superior o a la vida laboral y supone el logro de una competencia discursiva que le garantiza enfrentar los desafíos planteados por las dinámicas propias de estos contextos. En este cruce de contextos, desafíos y necesidades adquiere relevancia la perspectiva social de la acción conjunta que reconoce la actividad de los individuos en condiciones sociales dadas, por tanto, el sujeto sobrevive gracias a la relación activa que establece con el medio y que, a su vez, determina su actuación (Vygotsky, 1982) mediante factores culturales, signos, artefactos e instrumentos (materiales informativos, lingüísticos o psicológicos).

Bajo esta formulación sobre la actividad entendida como aquella que le permite al hombre relacionarse con el mundo para adaptarse a él para poder transformarlo (Leontiev, 1987), entendemos la actividad de enseñar y aprender a partir de un motivo o una necesidad objetivada que mueve al sujeto (o al grupo). Por ende, nuestro interés en el trabajo por proyectos basado en la investigación del estudiante plantea un cambio de roles en la realización de unas acciones transformadoras que dependen de unos objetivos o metas. En este punto, ponemos en interacción dos ejes más que nos interesa analizar: la implicación de los procesos cognitivos, lingüísticos y discursivos en la investigación escolar y la acción didáctica del profesor en la construcción del conocimiento escolar del estudiante basada en el proyecto de aula como opción didáctica.

La investigación escolar y los procesos cognitivos, lingüísticos y discursivos implicados en ella

Entendemos que los desarrollos logrados en la investigación educativa tienen estrecha relación con los progresos de la investigación científica y los avances a nivel de desarrollo económico y

social alcanzado por los países, estos avances han logrado situar el conocimiento académico como objeto de análisis, reflexión y acción. No obstante, los estudios sobre lo que se enseña y se aprende en la escuela no encuadran ni en el conocimiento científico, ni tampoco se quedan en el conocimiento escolar. Al parecer se trata de un conocimiento que emana de los libros de texto o de las transformaciones que hace el profesor de un tópico específico derivado de un campo disciplinar.

Al respecto, existe un consenso general en relación con el predominio de una transmisión y reproducción de ciertos contenidos que poco tienen en cuenta las ideas de los estudiantes y constituyen verdades absolutas que se imponen a través de una enseñanza memorística propia de la ideología dominante de nuestra sociedad. Este es el punto de partida de teóricos e investigadores (Cañal y Porlán, 1987; Cañal, 1988; Grupo de investigación en la escuela, 1991a; García y García, 1992; Rodrigo y Arnay, 1997; García, 1998, entre otros) que han estudiado el lugar del conocimiento en el contexto escolar desde el Proyecto IRES¹⁴.

Respecto al planteamiento anterior, García (1998) y Rodrigo y Arnay (1997) hacen una distinción entre tres tipos de conocimiento que transitan en la escuela: el conocimiento cotidiano, el conocimiento científico y el conocimiento escolar, que pasa por diversos análisis para llegar a plantear el suyo propio. Parten de considerar que para entender la relación entre estos tipos de conocimiento es necesario reconocer la necesidad de adoptar una posición contrahegemónica, lo cual supone deslegitimar el papel reproductor de la escuela y asumirla como un espacio para la reflexión crítica sobre el mundo y, en consecuencia, propicia planteamientos alternativos para la formación de ciudadanos críticos, autónomos y solidarios.

Desde esta perspectiva, Rodrigo y Arnay (1997) proponen entender el conocimiento cotidiano desde el modelo de las teorías implícitas que plantean considerarlo por sí mismo y no por su condición de previo o trivial. Esto quiere decir que posee un sustrato epistemológico¹⁵ distinto al del conocimiento escolar y al del conocimiento científico. Entonces, el conocimiento cotidiano representa todo aquello que compone nuestra experiencia sensible. Se trata pues, de un

¹⁴ Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES) (García, F., & Porlán R.,2000)

¹⁵ Es decir el qué, para qué y cómo se construye.

conocimiento experiencial contextualizado, que se construye en la acción y en la resolución de problemas prácticos y concretos.

Ahora bien, si es un conocimiento que se construye en la cotidianidad es evidente que sea estable y poco modificable. En este punto, nos preguntamos por las implicaciones del conocimiento cotidiano en la pretensión de lograr que los estudiantes construyan un conocimiento nuevo. Al respecto los estudios neovygotkianos plantean la inherencia del escenario sociocultural y la riqueza de las interacciones en la construcción de significados compartidos. Es decir, consideran el contexto como algo inseparable de las acciones humanas (y no como variable exterior), por tanto, la unidad de análisis es la **palabra**, mientras que para la teoría de Leontiev es la **actividad humana**.

En síntesis, la distinción entre conocimiento cotidiano y conocimiento escolar, es fundamentalmente pragmática, en cuanto el primero hace parte de la acción cotidiana y el segundo se produce en la acción educativa. Esto implica que el conocimiento escolar se construye en la acción conjunta, lo cual convoca a establecer nuevas relaciones entre la triada profesor, saber y estudiantes en la perspectiva de crear *situaciones didácticas* (Brousseau, 1993) orientadas a que los estudiantes se apropien del conocimiento que se quiere legitimar.

Por tanto, el escenario en que se construya el conocimiento es decisivo para comprender su esencia y significado. No es lo mismo un escenario sociocultural donde se negocian significados, por ejemplo, cuando los participantes están inmersos en una actividad lúdica, éste sigue siendo un escenario cotidiano, mientras que si en este escenario se plantea una motivación instrumental y se acuerda una meta instruccional, el formato cambia y estaríamos frente a un escenario escolar (Rodrigo y Arnay, 1997). Cabe agregar que no podemos desconocer que tanto el escenario cotidiano como el escolar están mediados por las representaciones individuales de los participantes.

Igual sucede con el escenario científico, donde se construye un conocimiento que se aproxima al mundo de forma más general y descontextualizada, describiendo los fenómenos propios del microcosmos y del macrocosmos. No obstante, aún no hemos logrado comprender de qué conocimiento científico se habla, si está disseminado en las disciplinas o si se trata de uno en

particular. De todas formas, reconocemos que la relación estrecha de estos conocimientos con los escenarios de construcción. Aunque el debate está más centrado en la forma como se puede trasladar el conocimiento científico al escolar o viceversa y por ello, se han formulado diversas hipótesis bien sea de sustitución de unos conocimientos por otros, de disyunción o separación, de coexistencia y de progresión.

De ahí que compartamos el planteamiento del Grupo IRES en relación con la necesidad de construir **el conocimiento escolar**, entendido éste como un sistema de ideas que se construye en el aula de manera procesual y dinámica (García, 1998) a partir de la puesta en interacción del **conocimiento científico – técnico** como aquel que se aproxima al mundo de forma más general y descontextualizada (Rodrigo, 1994a), **el conocimiento cotidiano** propio de la experiencia, ligado a la acción y a la resolución de problemas prácticos y concretos (Rodrigo, 1994a citado por García, 1998), **el conocimiento metadisciplinar**, referido a grandes conceptos estructurantes, grandes procedimientos, sistemas de valores básicos de referencia y otros conocimientos (filosófico, el mágico religioso...).

Se trata entonces de propiciar la transición de lo simple a lo complejo y no de reemplazar un tipo de conocimiento por otro como lo propone García (1998), de ahí que cuestione la posibilidad de transponer¹⁶ el conocimiento científico al contexto escolar. En todo caso, esta transición la consideramos necesaria y se orienta a construir un nuevo conocimiento y además, lo deseable es que sea un conocimiento interdisciplinar, lo cual implica la consideración de un conjunto de conocimientos y condiciones socio-culturales que posibiliten su elaboración. En consecuencia, la escuela debería proporcionar entornos de aprendizaje (escenarios o situaciones didácticas) que permitan construir de manera contextualizada el conocimiento escolar, en la perspectiva de romper con la concepción de una escuela anquilosada en la reproducción y transmisión de los conocimientos.

¹⁶ Desde la perspectiva de Chevallard (1991), la transposición didáctica indica que un contenido de saber que ha sido designado como contenido a enseñar, sufre transformaciones adaptativas que lo sitúan en el lugar de los *objetos de enseñanza*.

En suma, compartimos la propuesta del Grupo IRES con respecto a la construcción del conocimiento escolar apoyado en tres perspectivas teóricas: constructivista, crítica y compleja, las cuales son explicadas por Porlán, Rivero, Martín del Pozo (1997) de la siguiente manera: la **perspectiva constructivista** y evolucionista del conocimiento¹⁷ reconoce como punto de partida y coexistencia el conocimiento cotidiano y la incorporación de nuevos elementos y relaciones mediados por la interpretación, discusión, cuestionamiento, análisis, entre otros. La **perspectiva compleja** y sistémica (Morín 1997, citado por Porlán et al., 1997) de la realidad escolar y social atiende a las interacciones que se establecen y a los cambios que experimentan a través del tiempo, reflejados en la noción y el punto de vista del sujeto y del grupo, es decir nos ubica en la **perspectiva crítica**, que reconoce la relación íntima entre intereses y conocimientos y su estrecha vinculación con sistemas de poder y dominación que, desde nuestro punto de vista, debe articularse con el desarrollo personal y social del estudiante.

Nos encontramos entonces ante situaciones de aprendizaje que requieren decidir qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo (Apple, 1979, citado por Porlán et al., 1997). Así pues, situados en el escenario descrito nos adentramos en las lógicas de la investigación escolar, lo cual supone la formación de estudiantes con pensamiento epistémico, que logren pasar del conocimiento práctico a un conocimiento reflexivo y elaborado, en el sentido en que lo plantea Mario Testa: *El sujeto epistémico abandona la ambigüedad originaria del lenguaje cotidiano, y se ciñe a acepciones precisas a fin de construir su objeto de investigación* (1996:25). A esta pretensión le subyace un interés político y estratégico, orientado a formar estudiantes como sujetos sociales, transformadores y sobre todo, reflexivos¹⁸.

Cabe aclarar que en los fines de la educación colombiana (Ley 115/94 Art. 4) se proclama la tarea de formar el “espíritu investigativo” de los estudiantes a través de la *adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber*. Desafío que fue retomado en el Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía (IDEP, 2006), celebrado en

¹⁷ Reconocen como aportes fundamentales, la perspectiva psicológica de J. Piaget y la sociocultural del desarrollo de Vygotski.

¹⁸ Reflexivos, en tanto son capaces de apropiarse críticamente de las ideas, es decir, pensar su propio pensamiento.

Colombia, donde se propuso incentivar el “espíritu de la investigación” en los niños, niñas, jóvenes y maestros como una *herramienta de aprendizaje y desarrollo de las habilidades de pensamiento*.

No obstante, es necesario precisar a qué nos referimos cuando hablamos de formar el “espíritu investigativo”. Todos (maestros y estudiantes) hemos transitado los caminos de la investigación; sin embargo, no es lo mismo la investigación cotidiana de preguntarnos e indagar por situaciones, palabras, hechos, etc., ejercicio que comienza por la obtención de información y normalmente culmina con un informe o un trabajo para demostrar los aprendizajes logrados sobre un tema particular; que hacer investigación formal para darle explicación o solución a un problema que hemos identificado y sobre el cual nos hemos propuesto realizar un seguimiento, una confrontación y una sistematización. Es decir, abordar una actividad intelectual compleja, que involucra procesos de naturaleza lógica, epistemológica, cognitiva, formativa, ética y práctica.

Por tanto, la idea de promover o incentivar la investigación exige no sólo orientarla sino involucrarse en ella (un maestro que forma estudiantes investigadores debe ser también investigador) en términos procesuales y sistemáticos, que trasciendan la teoría y confronten la realidad, constituyéndose en una “práctica teorizante” conducente a la construcción de nuevos conocimientos, de conclusiones susceptibles de ser verificadas y del logro de un acercamiento a la certeza.

En consecuencia, proponemos hablar de formar¹⁹ estudiantes investigadores con un riguroso sentido crítico y una mentalidad abierta a los cambios y a las diversas maneras de abordar la realidad, lo cual implica orientarlos en el reconocimiento de sus propias ideas, necesidades y potencialidades, proporcionarles herramientas para que indaguen, profundicen, contrasten, analicen, sustenten y planteen posibles caminos o alternativas para construir nuevos conocimientos escolares que los sitúen en una comunidad de investigadores en formación (o de semilleros de investigación, investigadores novatos...) y los acerquen al fortalecimiento y relevo de la comunidad científica.

Por ello, nuestra adhesión a la propuesta que adelanta el IRES, quienes plantean considerar la investigación del alumno, no en la misma dimensión de la investigación científica, desde una

¹⁹ Formar ante todo es constituir una nueva visión de mundo, o por lo menos de una parcela de la realidad.

noción de investigación acorde con las formas de conocimiento propias de la actividad humana. Se trata de la “investigación de situaciones problémicas” relativas a las circunstancias y vivencias de los participantes, de su sociedad y, en general, del medio que los rodea.

Una metodología basada en la investigación del alumno, la cual consiste en el planteamiento y abordaje de problemas (García, 1998a) en el marco de unas condiciones didácticas y pedagógicas auspiciadas por el maestro, en el sentido que propone Quiñones y Vélez (2004:7) *la tarea del investigador docente es provocar y acompañar con el mayor respeto posible, asumiendo el efecto de poder que tienen sus acciones, sus palabras y sus silencios, sobre el sujeto en formación, de allí que su papel no se agota en la repetición del conjunto de procedimientos formales, demanda apertura y sensibilidad para acompañar y entender los efectos que el descentramiento de las condiciones socioculturales de los sujetos en formación, producen, ya que la necesaria configuración de un habitus investigativo es una tarea que reposa en una relación humana.*

Implica entonces que tanto el maestro como los estudiantes se involucren en un proceso de construcción de significados alrededor de problemas cotidianos relevantes. En este proceso deliberado también se van transformando de manera progresiva las ideas, comportamientos y valores que poseemos con respecto al sentido de enseñar y aprender, lo cual permite la planeación de diferentes niveles de formulación del conocimiento escolar deseable (de los estudiantes) y profesional (del maestro) en el marco de una perspectiva sistémica y compleja de la investigación (Morín, 1977; 1982; 1986; Porlán, 1993; García, 1995^a; 1995b, 1998).

En consecuencia, concebimos la formación de estudiantes investigadores como un proceso orientado a la construcción de conocimientos escolares. Este proceso no es otro que una construcción de significados involucrados en una progresión deseable y un mayor grado de complejidad acerca de la realidad. Así lo hemos entendido y en consecuencia proponemos avanzar hacia este cometido por etapas o episodios estrechamente relacionados, pero a la vez abiertos y flexibles a las particularidades de cada contexto escolar. Consideramos que formar al estudiante como investigador a partir de las etapas básicas de la investigación formal es una opción viable, en la medida en que los profesores podemos garantizar escenarios o situaciones didácticas para que los estudiantes en cada etapa potencien sus procesos cognitivos, lingüísticos y discursivos, y avancen hacia la elaboración de un conocimiento escolar.

La acción didáctica del profesor en la construcción del conocimiento escolar del estudiante: los proyectos de aula como una opción

Si estamos de acuerdo en dotar a los jóvenes de una visión del mundo que les permita comprender y actuar en la realidad en que viven. Esto implica, ofrecer unas condiciones pedagógicas y didácticas adecuadas que en este caso se sitúan en el marco de la **Pedagogía de Proyectos** y particularmente en la estrategia de **proyecto de aula**. La Pedagogía de Proyectos como una alternativa funcional y comunicativa de la enseñanza en cuanto facilita la globalización e interrelación de contenidos (Rodríguez Luna, 2001) y en esta investigación, permite establecer relaciones de complementariedad y convergencia entre la investigación escolar y la función heurística del lenguaje, representada en las actividades de hablar, escuchar, leer y escribir.

Si bien el trabajo por proyectos no es la única opción válida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, podemos dar cuenta de su impacto a través de nuestra experiencia como profesores de aula y formadores de futuros maestros, tanto en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, como en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital²⁰ (Gutiérrez, Cárdenas y Quitián, 2006b). Además, consideramos que es una alternativa acorde con la intención de secuenciar y complejizar tanto las actividades didácticas con el propósito de favorecer la complejización del conocimiento.

Dado que la enseñanza y el aprendizaje en el marco del trabajo por proyectos parte del consenso²¹ en torno a la necesidad de problematizar la realidad, proponemos que esta pretensión se fortalezca incorporando el aporte del grupo IRES en relación con centrarla a través de una orientación metodológica que inserte al estudiante en una práctica investigativa guiada por un conjunto de condiciones didácticas que el maestro provee. Pretendemos que esta alianza resuelva la tensión que hemos percibido sobre el impacto del proyecto de aula, cuando no logra un

²⁰ Durante los últimos seis años hemos trabajado en el grupo de práctica docente asumiendo la Pedagogía de Proyectos como alternativa de transformación de la práctica pedagógica, a partir del proyecto que construye el maestro en formación (proyecto pedagógico) y su propuesta de intervención (proyecto de aula).

²¹ Atendiendo al postulado constructivista de asumir el conocimiento como una construcción negociada socialmente. Es importante conocer lo que los sujetos piensan y significan respecto a un problema en estudio, (Berger Luckman, 1968).

equilibrio entre la construcción globalizada del conocimiento y la necesidad de enfocar aspectos lingüísticos y discursivos en profundidad.

Consideramos que al interrelacionar la estrategia didáctica²² del proyecto de aula en la clase de lengua materna con una orientación metodológica basada en la investigación del estudiante se hacen más visibles las dimensiones lingüística, discursiva y cognitiva del aprendizaje. En cuanto se parte de un propósito concreto: problematizar la realidad escolar y/o sociocultural particular, lo cual indica la puesta en escena de dimensiones comprensivas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir) que a su vez implican procesos cognitivos complejos que actúan como reguladores imprescindibles en la interacción social cotidiana y escolar. El lenguaje, justamente permite construir y reestructurar el conocimiento organizándolo en esquemas de conocimiento elaborados alrededor de temas concretos (Jorba, Gómez y Prat, 2000). Desde la concepción vygotskiana el lenguaje juega un rol fundamental en la elaboración de conceptos y definiciones, en la formulación de juicios, en la detección de contradicciones, en la validación de inferencias, en la ejemplificación y generalización, entre otros procedimientos intelectuales y por tanto, vitales en la formación de un pensamiento complejo y crítico (Sanjurjo y Rodríguez, 2003).

Ahora bien, si en la apropiación y aprendizaje progresivo mediado por el lenguaje intervienen procesos complejos que se visibilizan a través de la lengua oral o escrita, ¿cómo se concretan? Jorba, Gómez y Prat (2000) explican algunos de los procesos del sujeto involucrados en la lectura, por ejemplo, como actividad discursiva y sociocultural, ellos son: describir (producir enunciados que cualidades, propiedades o características de un fenómeno), resumir (realizar un proceso de selección y condensación de las ideas) y definir (expresar las características esenciales, necesarias y suficientes para que el concepto sea el que es y no otra cosa). También seleccionar y argumentar (producir razones para convencer), explicar (establecer relaciones entre las razones o argumentos que llevan a modificar un estado de conocimiento).

Esto significa que, tanto las dimensiones lingüísticas y discursivas, como la cognitiva hacen parte de la actividad formativa y, en último término, de la interacción humana. En tal sentido, el

²² Estrategia en su sentido amplio implica varias acciones articuladas entre sí, para alcanzar un objetivo.

lenguaje se asume en una doble dimensión: como objeto de conocimiento y como mediador de las relaciones entre los participantes en los procesos de formación.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, M. D. (1993/2006). La lengua oral en la enseñanza secundaria. En Lomas C. (Ed.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 159-179). Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, 3ª edición, Akal: Madrid.
- Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.
- Brousseau, G. (1993). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. En E. Sánchez y G. Zubieta *Didáctica de las matemáticas Escuela francesa*, (pp. 1-67). México: DME
- Camps, A. (2006). La didáctica de las lenguas un complejo espacio de investigación. En A. Camps (Comp.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 11-23). España: Graó.
- Cañal, P. & Porlán R. (1987). Un enfoque curricular basado en la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2), pp. 89-96.
- Cebrián, M. y Rios, J.M. (2000). Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación. Aljibe: Málaga.
- De Pablos, J. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Una vía para la innovación. En De Pablos, J. y Jiménez, J. (eds.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*, 49-70, Cedecs: Barcelona.
- García, E. (1998a). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García, E. (1998b). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En: Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (compiladores). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Piados. pp. 59-80.
- Gutiérrez, Y., Cárdenas., M., y Quitián, S. (2006). La Práctica Docente en la Formación de Maestros/as de Lengua Castellana. En *Revista Entre Maestros*, Universidad Pedagógica México, v. 5, p. 80-86.
- Gutiérrez, Y. (2008). El uso de las Tics en la promoción y análisis del discurso oral en el aula. *Revista Enunciación*, 13, 149-163.
- Gutiérrez, Y. (2009). Leer, escribir y hablar en la formación de estudiantes investigadores. *Revista Lectura y Vida*. No. 30, 58-70.
- Gutiérrez, Y. (2009). El sentido de la oralidad en la escuela contemporánea: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los docentes de lengua castellana acerca de la

- enseñanza de la lengua oral en la Educación Media de Bogotá – Colombia. En *Oralidad y Escritura en Contextos Diversos* (en prensa, aprobado 12 de noviembre de 2008).
- Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza y aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Morín, E. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Nuñez, M.^a P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Nuñez, M.^a P & Romero, A. (2003). *Investigación en Didáctica de la Lengua e Innovación Curricular*. España: Universidad de Granada.
- Palou, J., Bosch, C., Carreras, M., Castany M., Cela, J., Colomer A. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. España: Editorial Graó.
- Plane, S. & García–Debanc, C. (2004). L’enseignement de l’oral: enjeux et evolution. En Plane, S. y García–Debanc, C. (Coord.) *Comment enseigner l’oral á l’école primaire?* (pp. 7-23). Paris: Hatier Pedagogie.
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Rodrigo, M. J., & Arny, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. H. (1995). “Hablar” en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Revista Lectura y Vida*. No. 16, 1-11.
- Sanjurjo, L. & Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Testa, M. (1996). *Saber en Salud. La construcción del Conocimiento*. Editorial. Buenos Aires.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata: Madrid,
- Travé, G. (2003). ¿Qué sucede cuando los estudiantes de Magisterio utilizan “investigando actividades económicas”? En *Investigación en la Escuela*, 51, 101-114.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Colección Seminarium. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

CAPÍTULO V

Formar estudiantes investigadores en educación media: utopía o reto - una mirada al interior del aula de clase

“La utopía no supone una afirmación ingenua y optimista de un futuro ideal diseñado y programado desde el presente, sino la necesidad de indagar y proyectar más allá de las restricciones interesadas del status quo, incluso desde el propio desencanto que producen las insatisfacciones del presente. Utopía y desencanto, además de contraponerse, deben sostenerse y corregirse recíprocamente”.

Ángel Pérez Gómez

Mirla Beltrán²³

Adriana Benítez²⁴

Jairo Andrés Barrera²⁵

Yolima Gutiérrez Ríos²⁶

La propuesta didáctica

Formar estudiantes investigadores en educación media: utopía o reto, nace de la convicción de contribuir al fortalecimiento de las prácticas lectoras, escritoras y orales de los estudiantes de secundaria, particularmente de educación media, a partir de las condiciones pedagógicas y didácticas que plantea el trabajo por proyectos. De esta forma, reconocemos la pedagogía de proyectos como una opción válida y posible, no sólo para organizar y desarrollar el currículo escolar desde la

²³ Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Lideró la experiencia de aula durante los años 2008 y 2009.

²⁴ Profesora de Tecnología e Informática. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Ha participado en el desarrollo del proyecto del 2007 al 2009

²⁵ Profesor de Lengua Castellana y Literatura y asesor pedagógico de pruebas censales en colegios de Bogotá y Cundinamarca. Participó como auxiliar de esta investigación en el año 2007 y se vinculó al grupo ARTEMIS como coinvestigador en el presente año (2009).

²⁶ Profesora de Lengua Castellana y Literatura, gestora del proyecto y actualmente, asesora del mismo.

perspectiva de integrar los aprendizajes, sino también para aportar a la consolidación de la Didáctica de la Lengua como una disciplina científica autónoma.

Nuestra opción por el trabajo escolar centrado en proyectos se deriva del paso de un empirismo ingenuo cifrado en la instrumentalización del lenguaje a una mirada crítica que se va ampliando, en la medida en que sumamos experiencias investigativas que parten de la reflexión permanente sobre nuestra propia práctica pedagógica. Este propósito se concreta en la sistematización de experiencias centradas en la modalidad de proyectos de aula, un ejercicio metacognitivo y comunicativo complejo que hoy nos permite afirmar que no basta con que el profesor y los estudiantes se propongan unas metas y las alcancen a partir de unas acciones negociadas, sino que es necesario profundizar en los modos como los estudiantes construyen sus conocimientos mediante estrategias de aprendizaje contextualizadas y en qué medida estas estrategias garantizan, o no, su actuación asertiva frente a las demandas del contexto escolar y social contemporáneo.

Estos interrogantes surgen de la preocupación creciente por la mal entendida visión holística de los aprendizajes en el marco de la pedagogía de proyectos, es decir, si bien se plantea el desarrollo integral y global del educando, esto no implica atender a un sinnúmero de conocimientos, actitudes y valores y, en consecuencia, caer en la superficialidad de la enseñanza y el aprendizaje. Mediante la estrategia didáctica del proyecto de aula los estudiantes viven un proceso significativo de aprendizaje que supone la formación como sujetos críticos, autónomos, propositivos y conscientes de su realidad sociocultural. Sin embargo, notamos que esta pretensión se desdibuja cuando los estudiantes no logran mantener dicha actitud frente a las circunstancias cambiantes de las clases (otros profesores, otras prácticas de enseñanza y aprendizaje), circunstancias que terminan por modificar y declinar su actividad epistémica y su postura crítico-emancipatoria.

Por consiguiente, los avances logrados en la sistematización de nuestras prácticas de enseñanza en torno al trabajo por proyectos en la educación secundaria nos permiten plantear la siguiente hipótesis: el proyecto de aula como estrategia didáctica y experiencia auténtica de aprendizaje entra en tensión cuando no logra un equilibrio entre la construcción globalizada del conocimiento y la

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

necesidad de profundizar en aspectos relativos a la actividad lingüístico discursiva del estudiante, propia de su actuación en los diversos escenarios escolares y sociales.

Nos planteamos, entonces, corroborar el impacto del proyecto de aula como una estrategia didáctica capaz de interesar a los estudiantes en la construcción colectiva y globalizada del conocimiento y como una alternativa válida para la integración interdisciplinaria del currículo y el desarrollo de competencias profesionales de diverso tipo (Rodríguez, 2001; Rincón, 2007), a partir de la reflexión sistemática de diversas experiencias desarrolladas con estudiantes de secundaria (Gutiérrez, Aragón, Rojas & Páez, 2004, 2006a; Gutiérrez, Cárdenas, Quitián, 2006b), cuyos resultados dan cuenta de la necesidad de centrar la atención en la planificación, fundamentación, regulación y evaluación del proyecto de aula, en la perspectiva de ir reformulando y creando sobre la acción estrategias que realmente potencien los aprendizajes generales y específicos de la lengua, las actitudes, los valores, etc., que queremos formar en nuestros estudiantes.

Siguiendo con esta perspectiva, proponemos centrar los procesos de aprendizaje en la actividad de la investigación, como una estrategia básica de conocimiento y actuación del sujeto ante su realidad inmediata. Es decir, fortalecer la capacidad investigativa de los estudiantes, a través de la escritura y la oralidad como manifestaciones de lenguaje y actividades inherentes a la investigación. Lo anterior enmarcado en un proyecto de aula en el cual se logre un balance entre la construcción social del conocimiento y la construcción específica de una serie de conocimientos lingüísticos y discursivos, fundamentales en el aprendizaje de la lengua castellana como lengua materna.

En consecuencia, dentro del proyecto propuesto nos preguntamos por: ¿Qué condiciones pedagógicas y didácticas se requieren para formar estudiantes investigadores capaces de escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador?, y en esa medida, aportar a la construcción del conocimiento escolar.

Avanzar en la resolución de este interrogante nos ha comprometido en el ejercicio de acompañar a los estudiantes en el reconocimiento de sus propias ideas, necesidades y potencialidades, a partir de la organización e interrelación de una secuencia de actividades que se concreta en la creación de escenarios de aprendizaje mediados por estrategias didácticas que, a su vez, favorecen el desarrollo de procesos cognitivos y lingüísticos como: definir, describir,

contrastar, explicar, argumentar, entre otros. En este punto, pueden vislumbrarse posibles caminos o alternativas para construir nuevos conocimientos escolares que los sitúen en una comunidad de investigadores en formación (o de semilleros de investigación o investigadores novatos) y los acerquen al fortalecimiento y relevo de la comunidad científica. Es en este sentido en el que reconocemos el papel de los investigadores como ávidos lectores, escritores y hablantes que buscan en diversas fuentes las respuestas a los interrogantes que se han formulado.

En síntesis, planteamos la formación²⁷ de estudiantes investigadores desde un enfoque metodológico que atiende las demandas actuales de la sociedad, caracterizada por la globalización, flexibilidad e interculturalidad para afrontar la incertidumbre y promover la comprensión y el tratamiento de problemas (Testa, 1996; Morín, 2002; Travé, 2003). Nos referimos a una metodología basada en la investigación del alumno, la cual consiste en el planteamiento y abordaje de problemas (Cañal y Porlán, 1987; García, 1998a; García, 1998b) en el marco de unas condiciones didácticas y pedagógicas auspiciadas por el maestro.

Los anteriores planteamientos se convierten en el sustento de la propuesta didáctica para la formación de estudiantes investigadores, propuesta que se concreta en las etapas básicas de una investigación como lo son: exploración, contrastación, producción y socialización. Estas etapas adquieren una caracterización particular en esta experiencia, en razón a que para cada una proponemos una secuencia de actividades que exige la consideración de una situación y unas estrategias didácticas orientadas a la construcción progresiva del conocimiento escolar. Así pues, son etapas complementarias y flexibles y a través de su análisis sistemático damos cuenta de su impacto en la pretensión de formar estudiantes investigadores.

Cabe señalar que somos conscientes de la dificultad de extrapolar resultados de unos contextos educativos a otros, no obstante, consideramos que esta propuesta constituye una pauta para futuras adaptaciones y/o adecuaciones a otras situaciones escolares.

²⁷ Formar ante todo es constituir una nueva visión de mundo, o por lo menos de una parcela de la realidad.

La exploración como un espacio para describir, sintetizar y definir

La exploración, por ser la primera etapa del proceso investigativo de los estudiantes, es compleja y representa el mayor reto en relación con el hecho de lograr que éstos asuman el rol de estudiantes investigadores. Este objetivo didáctico se va fortaleciendo a medida que se establece un diálogo entre los intereses de la propuesta didáctica de las profesoras y los intereses, inquietudes e iniciativas del grupo. En este escenario dialógico los estudiantes de educación media van comprendiendo que hay nuevas y diferentes formas de pensar la clase y la idea de orientarla desde la construcción de proyectos de investigación es una estrategia que puede ser posible, siempre que se aclaren incertidumbres y se defina una ruta a seguir.

Luego de este momento de reflexión que busca la toma de conciencia sobre la necesidad de transformar los procesos de aprendizaje de la lengua materna y la literatura, les planteamos a los estudiantes iniciar una problematización de su entorno, para ello escogemos como contexto la ciudad de Bogotá²⁸. Así, surgen las primeras ideas alrededor de indagar sobre problemáticas sociales, culturales, escolares, políticas, etc. Este acercamiento actúa como “gatillador” que motiva y guía a los estudiantes a la conformación de grupos de investigación interesados en indagar sobre tópicos comunes, hecho que los lleva a la construcción de un anteproyecto de investigación, estructurado y sistemático.

En esta situación didáctica surge la pregunta por ¿cómo documentarnos para sustentar el problema de investigación que hemos planteado? En este punto, diseñamos una secuencia de actividades específicas que intentan dar respuesta a la pregunta formulada, por consiguiente, cada actividad se dinamiza mediante un taller que atiende a unos propósitos y estrategias didácticas específicas que, además, requieren de ciertas condiciones y recursos tecnológicos, tal como lo presentamos en la siguiente secuencia de actividades:

²⁸ Esta idea de acercarnos a la ciudad surge de los programas en torno a la construcción de una cultura ciudadana y específicamente, a la idea de reconocer y valorar la riqueza social y educativa de la ciudad. De ahí, propuestas como: Escuela-Ciudad- Escuela, entre otros.

Tabla N°3 - Secuencia de actividades de la etapa de exploración

Secuencia de actividades	Propósitos	Contenidos de aprendizaje	Estrategia Didáctica	Recursos
a. Pautas para construir un proyecto de investigación	Asesorar la definición y el planteamiento de un proyecto de investigación a partir de una problemática de interés colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto de investigación. 	Interacción intergrupala.	Libros de consulta y modelos de proyecto. Guías de trabajo.
b. Manejo de buscadores y bases de datos.	<p>Orientar la búsqueda de información en fuentes físicas y virtuales con la ayuda de motores de búsqueda.</p> <p>Brindar unas pautas para organizar y seleccionar el resultado de la búsqueda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La red mundial. • Operadores lógicos booleanos. • Exploradores y motores de búsqueda. • Instrumentos de organización de resultados de la búsqueda. 	Interacción gran-grupo y profesora de Informática.	<p>*Software: Explorador de Internet, motores de búsqueda, procesador de texto, bases de datos y correo electrónico.</p> <p>*Hardware: Computador, dispositivos de almacenamiento y conexión a Internet.</p>
c. Organización de la información mediante el portafolio de investigación.	Brindar pautas de organización de la información a través del portafolio de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipología textual • Normas ICONTEC. 	Interacción estudiante – profesora de Lengua Castellana.	<p>*Documentos compilados durante el proceso de búsqueda.</p> <p>*Material de diseño para el portafolio</p>
d. Estrategias para la comprensión de diversos textos.	Dinamizar la aplicación de estrategias lectoras con el fin de comprender la información encontrada.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de mapas conceptuales, reseñas, resúmenes, toma de apuntes, subrayado, notas al margen, etc. 	Interacción estudiante – profesora de Lengua Castellana.	<p>*Guías de trabajo.</p> <p>*Portafolio de investigación.</p>
e. La interacción verbal de los estudiantes en el foro virtual.	Proponer espacios para la interacción virtual entre estudiantes con el fin de acercarlos a una reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración y uso de blogs. • Contexto 	Interacción estudiante – estudiante. Interacción	<p>Informáticos:</p> <p>*Hardware: Aula Móvil, dispositivos</p>

Secuencia de actividades	Propósitos	Contenidos de aprendizaje	Estrategia Didáctica	Recursos
	interpretativa sobre su discurso.	sociocultural. <ul style="list-style-type: none"> • Elementos lingüísticos discursivos 	gran-grupo con profesoras de Lengua Castellana e Informática.	de almacenamiento y conexión a Internet.

De esta secuencia analizaremos la actividad correspondiente al punto b): manejo de motores de búsqueda y bases de datos, que parte, en este caso, de la siguiente consigna dada por la profesora de informática a los estudiantes de primer semestre de educación media (grado décimo, 2009):

P: *A continuación voy a ir presentando la organización general de la red mundial, luego paso a describir sus componentes, tales como: motores de búsqueda, portales, bases de datos, páginas web y páginas especializadas, cuando iniciemos esta descripción les daré un tiempo prudencial para que ustedes naveguen e intenten ubicar documentos que contengan información relacionada con su tema.*

La interacción entre los estudiantes, la profesora de tecnología y el objeto de saber que se pretende apropiar, va suscitando en los estudiantes una serie de preguntas que reflejan reformulaciones y elaboraciones progresivas y coherentes con un proceso de aprendizaje y, a la vez, dan cuenta del avance paulatino hacia el logro del propósito didáctico de la actividad:

Tabla N° 4 - Análisis de la actividad: Manejo de Motores de Búsqueda y Bases de Datos

Secuencia de Imágenes	Orientaciones de la Profesora	Comentarios e inquietudes de los estudiantes
	<p>P: En internet la información está organizada en diferentes sitios, y los motores son herramientas que facilitan la búsqueda de información. De acuerdo con esta información, señalen las páginas que conozcan.</p>	<p>E1: ¿Cuál es la diferencia entre un portal y una página especializada? E2: ¿Un sitio de compras qué es? E3: ¿La mayoría de páginas contienen espacios de búsqueda?</p>
	<p>P: En el diagrama están representadas algunas preguntas que facilitan el punto de partida del tema y les permitirán formular una frase corta que contenga estos elementos y así realizar la búsqueda. De acuerdo al siguiente esquema resuelvan las preguntas teniendo en cuenta el contexto de investigación y tema.</p>	<p>E4: ¿Por qué se refiere a sustentar el tema de investigación? E5: ¿Estas preguntas me pueden ayudar a formular la frase de búsqueda?</p>
	<p>P: Observen el listado de resultados de acuerdo a la frase propuesta en la caja de búsqueda. Clasifiquen la información encontrada de acuerdo con la fuente de consulta. Ejemplo: noticias, periódicos, wikis, emisoras, foros, videos, artículos etc.</p>	<p>E2: Entonces, ¿los resultados me llevan a sitios especializados? y si formulo una mejor frase los resultados serán más cercanos a lo que busco?</p>

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

	<p><i>P: Es preciso guardar los resultados que nos aporte la búsqueda, para esto puedo guardar el sitio como favorito o crear un esquema con los sitios de mayor interés para ser consultados más adelante.</i></p>	<p>E8: ¿Cierta profe que puedo iniciar la navegación desde el esquema?</p> <p>E3: Si y también podemos compartir el esquema con otros por medio de google doc</p>
<p>PROQUEST: Base de datos MULTIUSUARIO que contiene artículos de revistas en todas las áreas. Requiere contraseña para acceso remoto.</p> <p>Notifax: Boletín de noticias sobre legislación colombiana.</p> <p>ANIF: Base de Datos multiusuario sobre temas financieros y económicos de Colombia y de otros países como Argentina, Brasil, Chile, México, Perú, Ecuador, Venezuela, Japón Estados Unidos y Zona Euro.</p> <p>Bacex: Banco de datos de Comercio Exterior: Contiene información acerca de registros de importación por nit o razón social, posición arancelaria, país de compra, oficina Incomex, aduana, registro de importación, y tablas generales.</p> <p>E-LIBRO: Base de datos multiusuario de libros virtuales en todas las áreas.</p> <p>Biografías y vidas: Nuestra colección cuenta con miles de biografías de personajes famosos históricos y actuales.</p>	<p><i>P: Bueno muchachos, la última parte de esta sesión tiene que ver con un listado de bases de datos, que les servirán para continuar la búsqueda en casa.</i></p> <p><i>Algunas de estas bases de datos requieren registrarse y tener un usuario y una clave para poder acceder a ellas.</i></p> <p><i>Recuerden que a través de una base de datos pueden encontrar información organizada y clasificada.</i></p> <p><i>Por ejemplo, la Proquest contiene información sobre artículos y revistas en todas las áreas.</i></p> <p><i>Además, tengan en cuenta que los sitios en Internet son dinámicos y constantemente cambian, por lo tanto, es conveniente estar haciendo la actualización.</i></p> <p><i>Por último, les solicito que uno o varios de ustedes hagan un recuento de los aprendizajes que hemos construido hoy.</i></p>	<p>E4: Bueno algo que a mí me llamo la atención es que es clave utilizar los conectores lógicos. También me sorprendió que google ofrezca tantas herramientas.</p> <p>E11: Profe, en la clase leímos una ley que salió en nuestro país sobre los derechos de los usuarios de Internet. Entonces debemos tener en cuenta que no debemos apropiarnos de información que no sea nuestra o ponerla en comillas con el nombre del autor.</p>

Escribe el nombre y/o apellidos del personaje para encontrar rápidamente la biografía que buscas.

<http://www.biografiasyvidas.com>

Cibereduca.com: Portal dirigido a psicólogos, pedagogos y especialistas en didácticas. Recursos, información de eventos, publicaciones.

<http://www.cibereduca.com/>

Didáctica: historia

Portal dedicado a la didáctica de las ciencias sociales, tecnología educativa y psicología de la educación

<http://www.didacticahistoria.com/principal.htm>

Divulcat.com: Los portales de divulgación científica 100cia (www.100cia.com) y se han unido para el desarrollo de E-CIENCIA, un portal que une en un sólo espacio información, reflexión y divulgación sobre Ciencia y Tecnología (CyT).

<http://www.divulcat.com/>

¿Quién?

Esta actividad de búsqueda de información fue muy significativa para los participantes porque permitió ampliar e incluso cambiar las ideas que tenían acerca de buscar información en Internet, lo cual indica que Internet además de ser un espacio virtual motivante, es también un escenario para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se observa cómo los estudiantes logran, con cierta facilidad, realizar procesos cognitivos y lingüísticos, por ejemplo, describen los servicios y ventajas de un motor de búsqueda; logran clasificar y caracterizar la información que arroja una búsqueda, definen categorías o unidades de sentido que emergen de un proceso de construcción de significados y, al final, logran sintetizar los aprendizajes construidos.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

Esta negociación de significados da cuenta de una primera dimensión de la construcción de un conocimiento escolar, en la medida en que nos proponemos que el estudiante vaya construyendo gradualmente el conocimiento. La progresión que se proponga como deseable debe tener en cuenta este marco de referencia metadisciplinar (García, 1994a), es decir, la evolución del conocimiento escolar debe entenderse como el enriquecimiento del conocimiento que presentan los sujetos, mediante una formación que facilite una “aproximación a una visión más compleja y crítica del mundo, superadora de algunas de las limitaciones propias del conocimiento cotidiano”. En este sentido, se propone entender el conocimiento escolar como la transición de un pensamiento simple hacia uno complejo, transición asumida como un proceso de cambio que avanza mediante procesos metacognitivos y lingüísticos discursivos intencionados.

En actividades anteriores a ésta, cuando se les pide a los estudiantes consultar algún tema, normalmente, toman la primera información que encuentran sin analizar si el sitio de consulta es confiable o no, lo cual da origen a la preocupación generalizada de la escuela colombiana por la manera como los estudiantes usan la información, de ahí la necesidad de incluir en clase un trabajo de concientización y respeto a los derechos de autor (Ley, 1341, Julio 30 de 2009).

Por tanto, esta etapa de exploración es primordial para orientarlos sobre cómo evaluar la información que obtienen y cómo tratarla, ya que, aunque se cuenta con acceso a diferentes documentos, es importante enseñar a identificar su estructura, sus enlaces, su validez y utilidad. Además, concientizar sobre el tratamiento de la información, es decir, su uso ético y crítico y, en consecuencia, experimentar otros modos de hablar, leer y escribir. La indagación en Internet se convierte así en un aprendizaje que debemos construir, con el fin de lograr una toma de conciencia por parte de los estudiantes, frente a sus derechos, deberes y habilidades para la búsqueda, situación que nos convoca a repensar la formación de las nuevas generaciones (Gutiérrez, 2008).

La contrastación una etapa que implica seleccionar, relacionar e interpretar

Esta etapa del proyecto es conocida por los estudiantes que viven esta experiencia investigativa como *trabajo de campo*. En ella se propone el diseño y aplicación de algunos instrumentos etnográficos tendientes a la recopilación y análisis de datos (registros de campo en audio, video, fotografía, encuestas y entrevistas). De esta manera, los estudiantes avanzan en el estudio de su objeto de investigación desde una mirada holística e integral que pasa por procesos cognitivos y lingüístico discursivos, tales como: seleccionar la población que van a encuestar o entrevistar; desarrollar estrategias de recopilación de datos, sistematizar y analizar la información obtenida y así, llegar a comparar los resultados de la primera etapa de exploración con los de esta etapa de intervención o contrastación.

Estos procesos se concretan en actividades planificadas de manera intencional y secuenciada en el marco de la situación didáctica que parte de la siguiente afirmación metafórica: “salimos de viaje, entonces, será hacer maletas, ¿qué debemos llevar?, ¿cuáles son los elementos necesarios para afrontar esta travesía? y ¿por qué es importante registrarla?”

El trabajo de campo como característica relevante de la metodología etnográfica

Nos interesa aquí motivar a los estudiantes a asumir una actitud de indagación propia del oficio del etnógrafo, quien agudiza su mirada hacia el otro en un ejercicio de registro que puede adoptar diversas formas. De ahí que los estudiantes también acudan a recursos como la fotografía, en cuanto se considera un medio efectivo para registrar escenarios y personajes implicados en la acción investigativa y sustentar aspectos relativos al contexto social que se estudia. Así lo entienden los estudiantes, quienes no sólo la usan como dato sino también a través de galerías fotográficas, un ejercicio que nos permite aportar en la potenciación de su competencia estética.

En este proceso de registro de la información también se usan los medios pioneros de la era de la comunicación (grabadora, cámara de video), pues con ellos los estudiantes se sienten a gusto registrando la información obtenida, transcribiéndola y volviendo sobre ella para interpretarla. La realización de esta práctica, ya sea en audio o en video, los acerca a una indagación no

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

simplemente de comportamientos, sino de procesos sociales y culturales propios de los interlocutores.

Otro de los instrumentos que los estudiantes pueden seleccionar para conseguir información es la encuesta, destinada a obtener datos estadísticos de primera mano, a partir de la selección de una fracción representativa de individuos de una población, a la cual se acercan de manera virtual o presencial. La encuesta en la escuela no sólo sirve para proyectar resultados sobre una población general, sino que coadyuva en la formulación de explicaciones frente a los fenómenos investigados.

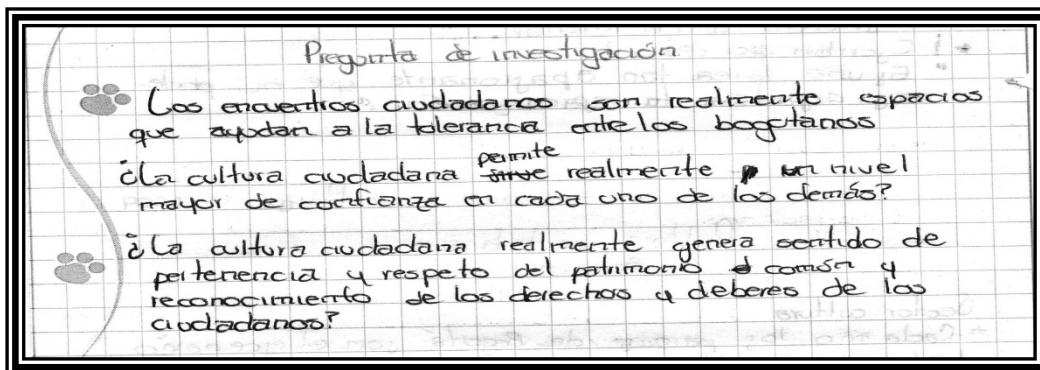
Para cerrar la descripción de esta etapa nos detendremos en el análisis de la entrevista, un instrumento *sine qua non* de la actividad investigativa. Para su diseño se dedican varias sesiones de clase orientadas a profundizar en el marco metodológico primordial para el desarrollo del pensamiento epistémico del estudiante. Es por esto que partimos de reflexionar en torno al papel de la pregunta: ¿qué se espera de la pregunta?, ¿se buscan respuestas con tendencias subjetivas u objetivas? y ¿requiere la pregunta respuestas de índole explicativa, argumentativa o narrativa?

Es así como esta actividad, fundamentalmente comunicativa, posibilita la interacción dentro y fuera del aula, y activa la función heurística del lenguaje cifrada en la formulación de preguntas motivadas por la comprensión de fenómenos socioculturales.

Todo viaje trae consigo múltiples preguntas...

Con los estudiantes de grado undécimo de la Escuela Normal (prom. 2009) partimos de entender que la pregunta es el eje fundante de todo proceso de conocimiento, una instancia representativa de realidades y núcleo primario de la actividad típica de la clase. Para el caso de la entrevista como acto de comunicación oral se establece el interrogante como medio para conocer la personalidad de alguien, obtener una información o una opinión y confrontar realidades comunes del mundo contemporáneo. Este ejercicio de estimulación del pensamiento reflexivo y provocación intelectual inicia desde la formulación de la pregunta de investigación que genera la búsqueda de la información, veamos un ejemplo:

Figura N° 1 - Pregunta de investigación



Esta pregunta de investigación indaga por una acción particular de la ciudad, donde determinadas interacciones suponen la construcción de una cultura ciudadana. El planteamiento que intenta hacer el estudiante entraña un núcleo problémico: realmente existe, o no, una cultura ciudadana. Su resolución señala un camino hacia la descripción, interpretación y explicación. Nos interesa aquí, hacerle ver al estudiante que su pregunta contiene en esencia un problema, luego orientamos su reformulación hacia una construcción gramatical adecuada. Ahora bien, las preguntas que luego formula para la entrevista atienden a:

Figura N° 2 - Pregunta de investigación

1. ¿Qué es la cultura ciudadana? 2. ¿Cuál es el significado de los deportes urbanos para los ciudadanos? 3. ¿Cómo es el comportamiento de la mayoría de ciudadanos en la calle?

Vemos otro tipo de interpelación, la segunda del listado ausenta los sistemas y sugiere afirmar una referencia subjetiva; parte de la premisa de generar una opinión que se evalúa y resuelve con hechos, definiciones, o los dos. En general, el contenido de las preguntas supone un conocimiento en construcción y una conciencia clara sobre el objeto que estudia este estudiante investigador, que además interroga el saber del informante:

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

Figura N° 3 - Pregunta de investigación

4. ¿Qué opina de la política ciudadana del actual gobierno? 5. ¿Qué conoce acerca de las convocatorias del Ministerio de Cultura? 6. ¿Cómo ve la formación ciudadana desde la Escuela Normal?

En síntesis, estas preguntas surgen de confrontaciones y razonamientos intencionales que ayudan en la delimitación y formulación final de la pregunta. Es un proceso metacognitivo que se orienta desde el binomio dialéctico pregunta- respuesta, el análisis de modelos de pregunta acordes con una tipología prevista para llegar a la estructura cognitiva, lógica y formal de la pregunta, tal como se ilustra en la Figura N°3.

Este proceso de asesoramiento en la formulación de las preguntas de la entrevista es decisivo para cada una de las investigaciones de los grupos de estudiantes y los conduce a otorgarle sentido a la entrevista en un proceso investigativo como el que adelantan y ésta se convierte en la bitácora de viaje para el encuentro con los entornos físicos de la investigación.

Figura N° 4 - Función epistémica y estructura de la pregunta



La aplicación y sistematización de la entrevista demanda un tiempo y unos esfuerzos considerables, los cuales motivamos a partir de la consigna, *“dime de qué hablas y te diré que sabes y de paso confirmas lo que haces”*, (adaptación de un dicho popular). Veamos un ejemplo de una interpretación de los datos recopilados a partir de una entrevista:

Tabla N°5 - Interpretación de los datos

INTERPRETACION PARCIAL DE LA ENTREVISTA

Basándome en las respuestas que me dieron las dos entrevistadas, teniendo en cuenta el factor educativo y edad, me pude dar cuenta:

La profesora tenía muy claro lo que es cultura ciudadana y el graffiti, y es de suponerse por ser ella socióloga. Sus respuestas fueron muy claras y argumentadas. Reconoce que el graffiti es una forma de expresión artística, que no sólo es de jóvenes sino también de gente adulta.

La niña no entendió muy bien las preguntas y se contrariaba en las respuestas. A esto me refiero a que en una pregunta ella contestó que el graffiti no servía para nada, pero en otras reconoce que en algunos graffiti hay sentido educativo. Ella se basa, no en lo que ella piensa sino en lo que la gente dice, quizás el ambiente de ella, hay personas con esos tipos de comentarios. En la pregunta 4, ella demostró no tener claro el concepto de cultura ciudadana en su casa como norma, creo que en los colegios deberían implementar actividades de reconocimiento a los estudiantes para que nosotros reconozcamos claramente lo que significa este término y lo que acarrea al implementarlo en nuestras actividades diarias como ciudadanos, sería magnífico que desde el grado primaria, los niños tuvieran acceso a estos conocimientos para formar a unos futuros ciudadanos con una cultura ciudadana y que no sea un término ajeno a los niños y jóvenes y exclusivo de universitarios o personas adultas.

En general, consideramos que la sistematización de los datos si bien es un proceso complejo, lleva a los estudiantes a pensar en la organización e interpretación de la información, para lo cual transcriben las grabaciones, las revisan y complementan con notas de campo, además, algunos usan aplicaciones informáticas para este procesamiento. Cabe resaltar que durante el proceso de análisis e interpretación de los datos, los estudiantes identifican categorías, temas o patrones. De ahí que la categorización constituya un mecanismo esencial en la delimitación de la información recolectada.

De otra parte, en esta etapa se propicia una interacción con personas o instituciones externas, para lo cual los estudiantes ponen en escena competencias comunicativas, estéticas, discursivas, éticas y pedagógicas que permiten construir un ambiente dialógico entre los interlocutores, en la perspectiva de dilucidar sentidos de la investigación.

En suma, la etapa de exploración a través del trabajo etnográfico constituye el eje potenciador de las dinámicas de clase y deja al descubierto su valor utilitario en cuanto genera atención, reflexión e interacción entre los participantes. Lo cual corrobora que el aula puede oficiar como laboratorio de observación, proyección y análisis de la realidad social y cultural. En este escenario nuevamente emerge el papel mediador del lenguaje, cuya función heurística se refleja en las discusiones, reformulaciones y contrastaciones que realizan los estudiantes. Por ende, la pregunta activa la actitud de indagar del estudiante y lo sitúa como artífice de su propio conocimiento, es decir, toda pregunta funciona como punto de partida para el desarrollo de la actuación cognoscitiva, en tanto se erige un desafío intelectual que precisa de solución (Elder y Paul, 2002; Izaguirre, González y Rivera, 2005).

Escribir para comunicar los resultados de la investigación implica generalizar, explicar, y argumentar

La etapa de producción textual es la más compleja del proceso investigativo que adelantan los estudiantes, ya que se trata de comunicar el resultado de la investigación mediante la escritura de un género discursivo particular (argumentativo, expositivo e informativo, entre otros)²⁹ de su preferencia. En el caso de la experiencia vivida con los estudiantes de primer semestre de educación media (grado décimo, 2008), el texto predominante fue el ensayo, en cuanto consideraron que les permite asumir una postura crítica y/o propositiva frente al tema de investigación adelantado.

Para el desarrollo de esta etapa se parte de reflexionar sobre el papel de la escritura en la sociedad, las concepciones predominantes y la necesidad de entenderla como un proceso de

²⁹ Cabe aclarar que en cada experiencia seleccionamos unos géneros discursivos, teniendo en cuenta la diversidad de textos que se publican en las secciones de la revista digital.

construcción sociocultural que demanda rigurosidad y, en consecuencia, se propone experimentar diferentes momentos de la escritura, tales como: planeación, textualización, revisión y reescritura, ampliamente sustentados por teóricos y pedagogos de la lengua (Cassany, 1993).

Para cada uno de estos momentos proponemos una serie de estrategias didácticas e instrumentos que les facilitan a los estudiantes la construcción de un texto argumentativo con una estructura básica y fundamentada. De los momentos mencionados haremos referencia al de revisión textual, puesto que es el que genera mayores angustias y en algunos casos, el abandono de la investigación, razón por la cual nos hemos preguntado por las condiciones didácticas necesarias para orientar la elaboración de una producción argumentativa que le permita al estudiante dar cuenta del resultado de su investigación.

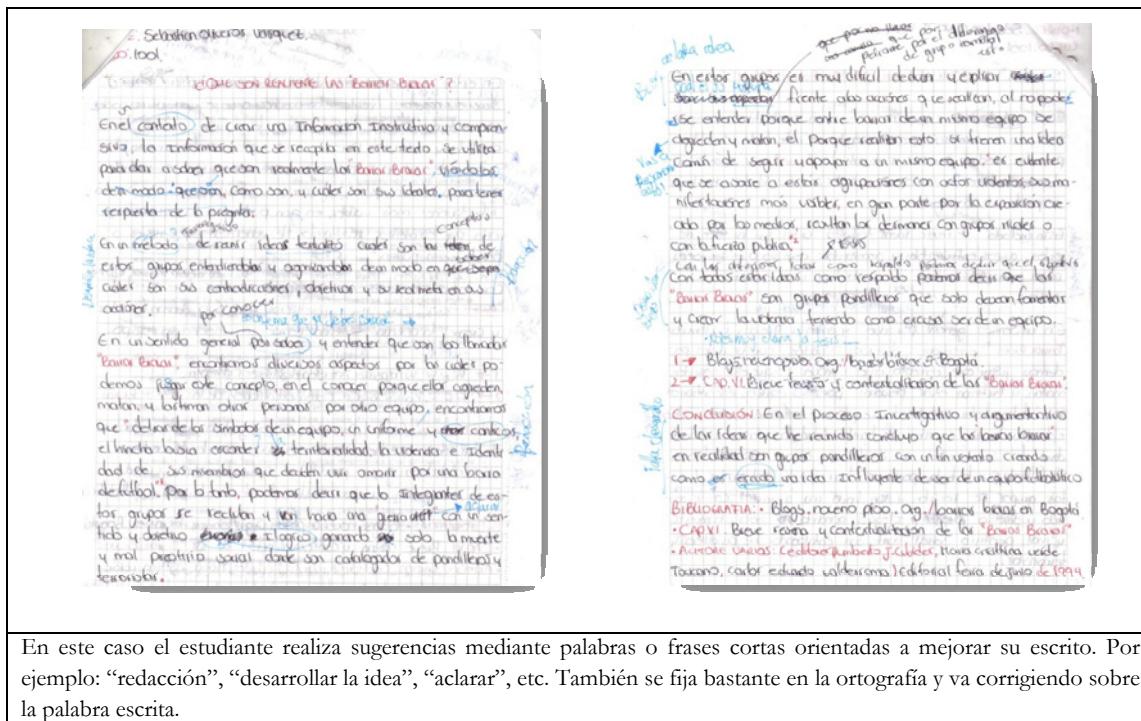
De esta manera, los estudiantes inician su proceso de producción escrita con una planeación que parte de su pregunta de investigación que los conduce a la formulación de una tesis en el marco de una situación comunicativa real (qué escribo, a quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué). No obstante, este momento exige un acompañamiento constante ya que es indispensable entender que de una planificación textual asertiva depende el desarrollo de un efectivo proceso escritor.

Es así como los estudiantes logran elaborar un primer borrador del ensayo, utilizando, además, del esquema de planeación sugerido por el docente, el portafolio de investigación, como un insumo primordial para tener a la mano y de manera organizada la información y los análisis construidos durante las dos etapas anteriores de investigación. Este primer borrador es revisado en clase por el mismo autor a partir de una lectura silenciosa y desde criterios que los mismos estudiantes consideran pertinentes, de tal forma que este ejercicio inicial conlleve a la elaboración de un segundo borrador, éste se constituye en el punto de partida para la revisión textual dirigida.

Esta primera revisión evidencia una concepción de escritura de los estudiantes que prioriza aspectos formales de la lengua escrita (letra legible, ortografía, organización sintáctica), lo cual indica una formación lingüística precedente centrada en lo gramatical. De igual forma, el estudiante centra su atención en lo que necesita mejorar y pierde de vista las fortalezas del ensayo.

Partir de esta situación a-didáctica³⁰, nos permite construir sentido en torno a la idea de asumir un proceso escritor mediado por la rejilla de revisión, un instrumento que al mismo tiempo que acerca al estudiante a la actividad epistémica de la escritura, lo aleja de su supuesta incompetencia para escribir, desmotivación, separación de la musa inspiradora o su concepción sobre la escritura como un producto acabado. Veamos algunos episodios relevantes del momento en que el estudiante se enfrenta sólo a la revisión de su escrito, sin ninguna pauta de valoración:

Figura N° 5 - Revisión individual del primer borrador del ensayo



En este caso el estudiante realiza sugerencias mediante palabras o frases cortas orientadas a mejorar su escrito. Por ejemplo: “redacción”, “desarrollar la idea”, “aclarar”, etc. También se fija bastante en la ortografía y va corrigiendo sobre la palabra escrita.

³⁰ Como la plantea Brousseau (1993) donde si bien, el profesor ha puesto al estudiante en situación de construir conocimiento, plantea deliberadamente algunos momentos que rompen con la situación prescriptiva de la clase y le concede al estudiante la posibilidad de hacer uso de sus conocimientos previos y sus capacidades de resolución.

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

Así, pues, diseñamos una rejilla para la evaluación de textos argumentativos como el ensayo, cuya configuración gráfica interrelaciona los criterios que guían la comprensión y valoración de este tipo de texto. Esta ayuda no sólo facilita la revisión de la superestructura del texto argumentativo, sino también da sentido a la función de los elementos lingüísticos y discursivos y, por ende, a la necesidad de reescribir. Este momento se concreta mediante la siguiente consigna:

***P:** Luego de la planeación y escritura del primer borrador del ensayo, hoy pasamos al tercer momento que consiste en realizar una revisión de la estructura de este tipo de texto, para esto nos vamos a reunir por parejas, intercambiamos y leemos cada texto y de acuerdo con los criterios propuestos en la rejilla de revisión, escribimos notas al margen en el ensayo de nuestro compañero o compañera.*

Cabe aclarar que la rejilla de revisión fue diseñada para que actúe como mediadora en dos momentos, el primero, bajo la estrategia de pares lectores los estudiantes analizan elementos relacionados con la superestructura del texto y proceden a la cualificación del mismo, luego, a través de la estrategia gran-grupo-profesora, se profundiza en aspectos relacionados con la cohesión y la coherencia del ensayo. Los dos momentos apelan a indicadores que han sido motivo de reflexión previa:

Tabla N°6 - Rejilla para la revisión del ensayo como texto argumentativo

Estructura del Ensayo	Valoración		Cohesión y Coherencia del Ensayo	Valoración	
	Si	No		Si	No
1. REVISION ENTRE PARES			2. REVISION GRAN GRUPO – PROFESORA		
1.1 El ensayo presenta y desarrolla una tesis formulada por el autor.			2.1 Usa diversos tipos de conectores acordes con las necesidades argumentativas del texto.		
1.2 El autor sustenta su tesis mediante diversos argumentos.			2.2 Hace uso consciente de los déicticos personales y temporales para dar claridad al texto.		
1.3 El autor establece relaciones lógicas entre los			2.3 Sustenta la tesis del ensayo mediante distintos tipos de		

tópicos tratados en el texto, de tal forma que logra realizar deducciones o asumir una postura crítica y/o propositiva.			argumentos (Ejemplificación, autoridad, contrastación, entre otros)		
1.4 El título da cuenta de la idea central que se sustenta en el ensayo.			2.4 Demuestra una progresión temática en el desarrollo de la tesis.		
1.5 El ensayo se apoya en una bibliografía diversa y actualizada.			2.5 Se expresa con claridad y pertinencia, de tal forma que el ensayo logra su propósito comunicativo.		

El momento relativo a la revisión textual por pares, nos ha permitido confirmar que si brindamos a los estudiantes unas pautas para la lectura evaluativa del texto, logran identificar y describir aspectos de la superestructura, en este caso. Además, es importante considerar la interlocución que se genera entre los estudiantes y que representa una motivación para continuar con el proceso de reescritura.

Una vez se cuenta con el tercer borrador del ensayo, este es revisado por el docente y todos los estudiantes del curso. Para esto, solicitamos previamente a uno de los estudiantes su texto, el cual es escaneado para que todos puedan visualizarlo. Nuevamente hacemos uso de la rejilla que hemos diseñado para revisar aspectos relacionados con la cohesión y coherencia del ensayo. Iniciamos entonces, un análisis detallado de la organización sintáctica y semántica del texto, el cual permite al profesor centrar la atención de los estudiantes en aspectos lingüísticos y discursivos que ayudan a la elaboración de saberes específicos y pragmáticos.

Tabla N°7 - Revisión del tercer borrador del ensayo

<p>Tercer borrador de un ensayo Estrategia: interacción gran-grupo – profesora</p>	<p>Comentarios y reflexiones de los participantes (E: Estudiante; P: Profesora)</p>
<p style="text-align: center;">Ensayo</p> <p>Temas: las cirugías plásticas</p> <p>¿Por qué las mujeres y hombres toman la decisión de practicarse alguna cirugía plástica?</p> <p>La sociedad colombiana por medio de programas de televisión, incide en la belleza. Rápidamente se ha convertido en el tema más importante en las mujeres y en los hombres. ¿Por qué?</p> <p>Hoy en día en Colombia los medios de comunicación muestran las cirugías plásticas como el mejor modo de programar la televisión, las revistas, los periódicos, las cuentas de las mujeres por su falta de belleza. Un ejemplo claro es "en la noche no hay paz", la cual es una revista en donde los protagonistas viven en un mundo perfecto.</p> <p>En Colombia han crecido muchas cosas relacionadas a las mujeres y hombres que por su físico creen que no tienen oportunidades o se sienten rechazados por sus rasgos. Un ejemplo claro es el caso de las cirugías plásticas, el cual es un negocio muy rentable. En Colombia, más de 100 mil personas se someten a cirugías plásticas, mostrando que aún lo mejor y con esto se puede ser feliz.</p> <p>En la revista "El tiempo" dice que el 50% de las mujeres en Colombia se someten a cirugías plásticas, mostrando que aún lo mejor y con esto se puede ser feliz.</p> <p>La belleza es un concepto en constante evolución y la mujer se ha sometido por lo tanto, ya sea que la gente la respalde o no, a ser sometida a cirugías plásticas en los medios de comunicación. Los cuales muestran el concepto de mujer como objeto de belleza, como en el mundo físico.</p> <p>Un ejemplo claro son las presentaciones de televisión las cuales son todo lo contrario de las mujeres y se muestran como lo ideal del género femenino; por tener cuerpos perfectos o ser grandes para la mayoría es tan complicado como practicar una cirugía plástica.</p> <p>Se puede afirmar que en Colombia y más en el siglo XXI se ha tratado de no mostrar el cuerpo como un objeto de belleza, sino como un objeto de belleza por sí mismo. Pero en Colombia las mujeres van a tener un cuerpo perfecto.</p> <p>Haciendo un recorrido en Colombia al momento mundial "Belle" la mujer una necesidad de la cual depende la vida de una mujer. Las mujeres se someten a cirugías plásticas para mejorar su apariencia física. En Colombia, más de 100 mil personas se someten a cirugías plásticas como aumento de busto y dicen que se sienten influenciadas por los medios de comunicación.</p> <p>Según la "Sociedad Internacional de Cirugía Plástica (SISAPS)", el 50% de las mujeres de cirugía plástica mundial son mujeres entre 37 y 47 años, pero las mujeres más que practican más cirugías plásticas son las adolescentes. Según el último estudio realizado en Colombia dice de cada 10 personas que se someten a cirugías plásticas, 5 de ellas son adolescentes y 5 de ellas son mujeres. Esto gracias a que los medios influyen en ellas para mostrar un espejismo de lo que ellas quieren, por que si no es como el concepto de mujer y hombre que ellas se ofrecen no es nada aquí, donde lo único que importa es la belleza y el dinero.</p> <p>Se puede decir que el 50% de la población colombiana se siente influenciada por los medios de comunicación y quieren practicar alguna cirugía plástica, a un 50% de las que practican en una cirugía plástica, a un 50% de las que practican el quince.</p> <p>Según el estudio de Belle la cirugía más practicada en la mujer es la liposucción o modelaje corporal, seguida por el aumento de mama y la independencia o cirugía de abdomen. En el hombre, la operación de nariz o rinoplastia (en cinco personas), el implante de pelo (a partir de los 30), la independencia de la parte de los 20 y la ginecomastia o reducción de la acumulación de grasa en la mama (a partir de los 50).</p> <p>Para concluir hoy en día las mujeres y los hombres deben pensar en tener la vida de Argentina, John y el resto de Brad Pitt para tener un lugar en la sociedad. En lo único que hay que pensar es en tener el cuerpo y en tener la apariencia que se quiere. En Colombia dice de cada 10 personas que se someten a cirugías plásticas, 5 de ellas son adolescentes y 5 de ellas son mujeres. Esto gracias a que los medios influyen en ellas para mostrar un espejismo de lo que ellas quieren, por que si no es como el concepto de mujer y hombre que ellas se ofrecen no es nada aquí, donde lo único que importa es la belleza y el dinero.</p> <p><small>1. El contenido está en línea. Fuente: El tiempo (2018) 2. Sociedad Internacional de Cirugía Plástica (SISAPS), es la sociedad internacional que representa a los cirujanos de cirugía plástica.</small></p>	<p>P: El día de hoy les traigo uno de los ensayos escritos por ustedes para que entre todos lo revisemos. Como en el anterior borrador ustedes enfocaron su atención en las partes del ensayo, esta vez vamos a centrarnos en la coherencia y cohesión del escrito; entonces, ¿qué entienden ustedes por coherencia?</p> <p>E1: es lo que hace que se entienda algo.</p> <p>P: pero, ¿a qué te refieres con algo?</p> <p>E1: pues el ensayo profe, que se entienda el ensayo.</p> <p>P: La coherencia es la propiedad por la cual se organiza el sentido global de un texto, por tal razón su coherencia es muy difícil que hagamos entender efectivamente nuestras ideas. ¿Qué elementos necesitamos para dar coherencia en los textos?</p> <p>E2: Que tenga lo que aparece en la rejilla de revisión.</p> <p>P: exactamente, debe tener conectores, deícticos, distintos tipos de argumentos, relaciones lógicas entre los tópicos tratados en el texto, entre otros. Ahora voy a proyectar uno de sus ensayos y ustedes mismos se van a encargar de encontrar si hay o no coherencia y cohesión.</p> <p>E3: profe, en el primer párrafo hay una redundancia porque repite la palabra televisión dos veces.</p> <p>E1: Y también repite la palabra feo, fea, feos.</p> <p>P: muy bien, pero la coherencia va más allá de las redundancias, para evitar éste problema es necesario buscar sinónimos cuando necesitamos repetir un concepto; pero ahora busquemos otros elementos que nos sirvan para dar coherencia y cohesión al texto.</p> <p>E2: pues el texto utiliza pocos conectores, además que se repite mucho el de “se puede decir que”; ella puede utilizar otros como además, por ejemplo, sin embargo y otros.</p> <p>P: sí, pero esos no son los únicos elementos que aparecen en la rejilla, recuerden que habíamos dicho que nos íbamos a basar en esta para revisar la coherencia.</p>

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

de investigación. En cuanto a la explicación y argumentación, es evidente que el estudiante se enfrenta a una actividad intelectual exigente que le demanda un ejercicio metacognitivo que también depende de la apropiación del tipo de texto que escribe y de las razones que sustenta en torno a los hallazgos de la investigación.

El último filtro por el cual pasa el texto para ser divulgado en la revista estudiantil, es el comité editorial, conformado por un equipo de estudiantes que da un concepto sobre el texto de acuerdo con las normas de publicación de la revista. Con ello los estudiantes llegan a la publicación de los resultados de su investigación en una de las secciones de la revista *ACCESS nuestra imagen*³¹, la cual se puede visitar en:

http://www.escuelanormalsuperiormariamontessori.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=40

De aquí se desprende que una de las evidencias más claras de construcción del conocimiento escolar es la escritura. Es decir, no sólo escribimos para informar o dar cuenta de un conocimiento, sino también para demostrar la apropiación que hemos logrado sobre este conocimiento (generalizar), la manera como lo hemos redituado (explicar) y nuestra posición frente al mismo (argumentar), Así lo ratifica Arnay (1997, p. 54) cuando señala que la consolidación del proceso de indagación debe llevar a una ordenación personal y colectiva del conocimiento que incluya la nueva información, y que le permita al sujeto construir una teoría explícita, individual y colectivamente, más elaborada sobre el objeto de estudio.

La socialización de resultados de la investigación pone en escena la competencia discursiva oral de los estudiantes

En esta última etapa se busca que los estudiantes promuevan espacios de encuentro e interacción oral y escrita con la comunidad académica, con el fin de que divulguen los resultados

³¹Cabe anotar, que si bien la revista surge en el marco de esta experiencia fue proyectada como un espacio de divulgación para todos los estudiantes, por ello, cada número cuenta con aportes de estudiantes de ciclo inicial hasta ciclo complementario, quiénes en su mayoría reciben el apoyo de sus profesores en la revisión final de los textos.

de investigación generados en el marco del proyecto de *Formación de Estudiantes Investigadores en Educación Media*. Para alcanzar este objetivo didáctico general, partimos de la siguiente planeación, desarrollo y evaluación de actividades secuenciales e interrelacionadas, que a su vez, consideran unos propósitos y contenidos de aprendizaje específicos, cuya concreción se realiza mediante unas estrategias y recursos didácticos claramente definidos:

Tabla N°8 - Planificación de la etapa de socialización

Propósitos de aprendizaje	Secuencia de Actividades	Contenidos de Aprendizaje	Estrategias Didácticas	Recursos y condiciones espacio-temporales
1. Realizar un proceso reflexivo sobre la exposición escrita y oral. 2. Analizar situaciones de uso oral de la lengua mediante pautas de coherencia, pertinencia y cortesía.	Preparación y presentación de los resultados de la investigación a través de: a. Publicación en revista virtual. b. Exposición oral pública.	*Normas de publicación y adecuación del texto. *Pautas para oralizar la escritura. *Aspectos formales de la exposición oral como género discursivo.	*Interacción entre grupos de investigación. *Interacción gran grupo- profesor. *Interacción grupos de investigación-profesor.	*Portafolio de investigación. *Acceso a página Web institucional y a revista estudiantil virtual. *Video cámara. *Video bean.

Simulación de la exposición (interacción intergrupala)

Del anterior plan de actividades, analizaremos la situación didáctica referida a la exposición oral pública, (pues ya se han expuesto situaciones de lectura y escritura), la cual tiene su origen en la pregunta: ¿cómo presentar a la comunidad académica los resultados de cada investigación mediante una exposición oral? Para resolver este interrogante con los estudiantes de grado undécimo del año 2007, se trabajó desde la siguiente premisa que a su vez encierra una consigna:

P: *Si bien la exposición oral es un ejercicio habitual en la escuela, no basta con que tengamos una información para comunicarla a otros, sino que debemos atender a un complejo proceso de preparación de una situación comunicativa pública que implica dirigirnos a un grupo de personas con unas características particulares. Por tanto, debemos tener en cuenta: ¿qué queremos decirles?, ¿cómo queremos decirlo?, ¿en qué orden y con qué intención? De*

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

acuerdo con esta premisa y bajo una situación de simulación, preparen y expongan los resultados de su investigación ante uno de los grupos. Esta actuación será registrada través de la videocámara.

Cabe señalar que la consigna fue planeada y propuesta de manera intencional con el objetivo de que los estudiantes consideren, tanto las condiciones del expositor como las del contenido de la exposición. Por ello, se orienta una discusión previa alrededor de la relevancia de planear la exposición oral y así entender la importancia de la situación de simulación que se plantea. Este análisis tiene como soporte una ficha de reflexión, propuesta en los siguientes términos:

Tabla Nº 9 - Pauta de reflexión y valoración de la exposición oral

PAUTA DE REFLEXIÓN Y VALORACIÓN SOBRE LA EXPOSICIÓN ORAL	Si	No	Algunas veces
1. PLANEACIÓN			
1.1 Esboza un plan de exposición a partir de la situación comunicativa prevista (propósito, auditorio, cronotopo, contenido, elementos lingüísticos, paralingüísticos e intertextuales, formulas de cortesía y elementos retóricos).			
1.2 Selecciona la información relevante a partir del texto que contiene el resultado de la investigación.			
1.3 Organiza la información de manera relacional (causa-efecto, comparación, enumeración) y progresiva (Introducción, desarrollo y conclusiones).			
1.4 Diseña ayudas visuales, cuyo contenido complemente, amplíe y aclare aspectos relacionados con los tópicos de la investigación.			
1.5 Realiza ensayos previos cuidando la relación, progresión, claridad y solidez de las ideas y su enriquecimiento mediante elementos paralingüísticos (entonación, énfasis) y proxémicos (gestos, movimientos corporales).			
2. DESARROLLO			
2.1 Adecua su discurso a la situación comunicativa.			
2.2 Describe y plantea el tema de investigación.			
2.3 Sustenta los hallazgos y conocimientos construidos.			
2.4 Realiza un balance y unas conclusiones relativas a la investigación.			
2.5 Usa apoyos visuales para explicar y mantener el hilo del discurso.			
2.6 Domina los contenidos de la exposición.			
2.7 Describe, argumenta, ejemplifica, explica y relaciona las ideas que expone.			

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

2.8 Logra una relación asertiva entre su discurso oral y elementos paralingüísticos y proxémicos.

Esta ficha constituye una ayuda en dos sentidos, de una parte le permite a cada grupo proyectar y preparar la exposición oral de sus resultados de investigación y de otra, actúa como instrumento de escucha y comprensión de la exposición por parte de los grupos y la profesora.

Análisis de la puesta en situación oral a partir del video (interacción gran grupo- profesora)

El acercamiento a la exposición oral pública a partir de una situación simulada, además de constituir una actividad de diagnóstico sobre el estado inicial del grupo frente a su habilidad para exponer, también es un insumo para realizar un análisis lingüístico discursivo de cada exposición. De ahí la necesidad de contar con grabaciones de video que permitan llevar a cabo un análisis detallado de situaciones de comunicación oral como ésta, y a la vez, contribuir a una toma de conciencia sobre la apropiación del uso formal de la lengua.

Una vez realizadas y grabadas las exposiciones orales simuladas, les proponemos a los estudiantes analizar el video de una de ellas, la cual ha sido seleccionada y transcrita previamente. A continuación presentaremos un fragmento de dicha transcripción, junto con algunas reflexiones simultáneas que surgieron:

Tabla N° 10 - Transcripción y análisis de la primera parte de una exposición oral

Transcripción de la exposición oral (Introducción)	Comentarios y reflexiones de los participantes (E: Estudiante; P: Profesora)
<p><i>X- Buenos días, la investigación que realizó nuestro grupo se centró en algunas problemáticas de la educación colombiana. Ehm, les voy a... uno de los problemas que aquejan a la educación en Colombia y que se ve con mas claridad en una institución de carácter pedagógico como la nuestra es la vinculación a la carrera docente de profesionales sin formación pedagógica. Por tanto, nos preguntamos por las ventajas y las desventajas reales que tiene una disposición como ésta.</i></p>	<p>P: Es importante que relacionemos la primera parte de esta exposición con los criterios de la ficha de valoración correspondientes al desarrollo de la exposición.</p> <p>E1: Pues, yo creo que X cumple con la parte de las normas de cortesía porque saluda y además nos hace sentir que todos sabemos del tema que investigó.</p> <p>P: Así es, X inicia con el saludo al auditorio como una</p>

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

Transcripción de la exposición oral (Introducción)	Comentarios y reflexiones de los participantes (E: Estudiante; P: Profesora)
<p><i>Muchos nos hemos dado cuenta de que la calidad de la educación ha recibido distintos golpes a partir de leyes o decretos que han dado paso al declive de la formación de niños, niñas y jóvenes de nuestra ciudad y nuestro país ¿cierto?</i></p> <p><i>También, muchas personas dicen que para enseñar una ciencia solamente se necesita saberla, lo que resulta contradictorio es que enseñar es una ciencia y es un proceso muy complejo que aún no han aprendido estos aspirantes a profesores.</i></p> <p><i>Ahora les voy a presentar los resultados de una encuesta que realizamos aquí en la Normal Montessori donde se logró evidenciar que...</i></p>	<p>fórmula habitual de cortesía, pero también usa dos recursos retóricos, uno, realiza una pregunta cuando dice ¿cierto? de la que seguramente no espera respuesta, dos, usa la tercera persona del verbo para involucrar al auditorio; ¿cómo en qué casos?</p> <p>E2: Ah sí, cuando dice que muchos de nosotros conocemos la problemática.</p> <p>E3: Pero eso está bien, porque intentó meternos en el tema.</p> <p>P: El problema que se presenta aquí es que estamos hablando del tratamiento de un tema de investigación a través de un género discursivo que es eminentemente académico, por tanto suele expresarse de forma impersonal y genérica o se puede usar un pronombre explícito para que no haya lugar a ambigüedades, por ejemplo: ustedes saben que... y así puede interpretarse como una fórmula de cortesía.</p> <p>E2: Además, no es bueno que diga que muchos saben el tema, es mejor que diga cuántos, pues si hizo una encuesta ahí se ve.</p> <p>E4: En cuanto a las leyes y decretos, no dice cuáles y sería bueno que lo dijera porque eso le da seriedad a la investigación...</p> <p>E5: Me parecen muy bien las diapositivas y la manera como las usa...</p>

Podemos observar cómo a pesar de ser una actividad de introducción general al tema que fue objeto de investigación, los estudiantes logran identificar diversos usos lingüísticos y analizar, si son pertinentes o no, en esta situación de comunicación oral. Es evidente el valor que otorgan a las señales de cortesía como un recurso formal importante en este tipo de situación comunicativa, de ahí que Núñez (2003) sugiera formular y alcanzar objetivos relacionados con la cortesía no sólo a partir de fórmulas verbales (saludos, despedidas, tratamientos apelativos...), sino también desde actitudes no verbales (actitud corporal, gestos, miradas). Esta conjunción denota el grado de interés, acuerdo o desacuerdo de los participantes frente al tema en cuestión.

Situaciones didácticas como está, nos han convocado a una toma de conciencia sobre la pertinencia de una didáctica de la lengua oral en todos los niveles de escolaridad, incluso en la educación superior. Así pues, en este marco de referencia comprendemos el planteamiento de teóricos e investigadores de la enseñanza de la lengua materna, pertenecientes especialmente a los ámbitos francófono y español (Abascal 1993; Rodríguez, 1995; Nuñez, 2003; Plane & García – Debanc, 2004; Vilá, Ballesteros, Castellá, Cros, Grau y Palou, 2005; entre otros) quienes hacen énfasis en el valor de la reflexión sobre el uso oral de la lengua en situaciones de actuación social, una perspectiva que relaciona el saber comunicativo con el saber lingüístico, y que avanza de una tendencia prescriptiva de decirle al estudiante lo que es correcto o no, a una dimensión reflexiva de la lengua que permita mostrarle distintas vías hacia la adecuación de su discurso oral en contextos comunicativos específicos.

A la luz de lo expuesto y de otras reflexiones e indagaciones alrededor del lugar que ocupa la palabra oral en las aulas, se derivó una investigación que pone de relieve la urgencia de considerar la lengua oral como objeto de enseñanza reflexiva y sistemática en la escuela colombiana (Gutiérrez, 2009). De ahí que compartamos el planteamiento del grupo de pedagogos lingüistas y teóricos (mencionados arriba) frente a la necesidad de distinción entre los usos espontáneos dados a la lengua oral respecto a la consideración de su uso formal en situaciones que así lo demanden.

Sobre todo, en el escenario global actual donde las acciones del sujeto posmoderno están determinadas por un juego de fuerzas en tensión entre el poder y la riqueza del lenguaje; tornándose frágil e indefenso cuando no cuenta con cierto desarrollo de su competencia discursiva oral, quedando expuesto según Bourdieu (2001) a la marginación y exclusión, en razón a que su propio capital verbal y comunicativo no tiene valor en los mercados oficiales (escolar, político, administrativo, etc.) o en los espacios donde esté comprometida su voz.

Algunas conclusiones

Las reflexiones que recoge esta propuesta didáctica se nutren del trabajo por proyectos basado en la investigación del estudiante, el cual se deriva de la trayectoria de un grupo de docentes

interesados en reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza en la educación secundaria. Es por esto que a continuación se exponen conclusiones relacionadas con la actividad investigativa de los docentes y de los estudiantes:

De la autoformación a la formación de formadores

Las actividades de investigación e innovación del grupo Prometeo conformado por cuatro docentes de lengua castellana que laboramos en distintos colegios públicos de Bogotá, parten de un proceso de autoformación fundado en el diálogo de saberes y experiencias que se han ido fortaleciendo a través de las redes de maestros, espacios privilegiados para la interacción entre pares interesados en poner en relación sus expectativas, intereses y necesidades para avanzar en la profundización de metodologías y saberes disciplinares y transversales con proyección reflexiva y transformadora, en consecuencia, son espacios que han significado para nuestro grupo una formación en la acción.

Esta auto y co-construcción ha suscitado nuevas expectativas en nuestro grupo relacionadas con la intervención cotidiana en los distintos contextos escolares, por tanto, nos proponemos, de un lado, potenciar nuestras competencias profesionales a nivel disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo a través de la formación postgradual y de otro, aportar en la idea de establecer relaciones entre la Escuela y la Universidad, desde una práctica investigativa y reflexiva conjunta con profesores en formación inicial (futuros licenciados en lengua materna). Fruto de esta alianza, surge el grupo Artemis, quien a partir de los resultados de esta experiencia particular, contribuye a delimitar la problemática relacionada con la necesidad de profundizar en aspectos relativos a la actividad cognitiva y lingüístico discursiva del estudiante.

De esta manera, incorporamos al trabajo por proyectos un componente metodológico cifrado en la investigación del estudiante, con el propósito de trascender la reflexión sobre problemas cotidianos que implican actividades de búsqueda e indagación y orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de procesos sistemáticos de investigación acción que le aporten en su formación autónoma, crítica y propositiva y le brinden herramientas para la construcción real de conocimientos escolares.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

Se trata entonces, de desmitificar y democratizar la actividad intelectual de la investigación que tradicionalmente ha sido legada al ámbito universitario o a los centros de investigación³², y entenderla como una práctica cultural, cuyo propósito es la formación de un sujeto histórico que a través de la construcción de sentidos incide en su contexto social (Bonilla, 1998). Sin que con ello, desconozcamos los alcances de la investigación científica. De ahí que, apoyándonos en la experiencia de formar futuros bachilleres pedagógicos, planteamos la necesidad de impulsar proyectos de investigación de carácter social que contribuyan a su formación como ciudadano y lo preparen para desarrollar proyectos investigativos de transformación pedagógica durante su formación y posterior ejercicio como normalista o le garanticen cierto nivel de desempeño en otros espacios académicos o laborales.

La formación de jóvenes investigadores

La formación de jóvenes investigadores no es sólo una pretensión declarativa, es una opción válida y posible. Esta afirmación se sustenta en la sistematización permanente de la experiencia referida y desarrollada en los últimos cuatro años, cuyos resultados evidencian una serie de dificultades propias de este desafío y la vez, muestran el inmenso potencial pedagógico y didáctico de esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Se promueve el aprendizaje como un acontecimiento, donde el mismo estudiante siente que su aporte es importante en determinado campo y sus modos de ver, decir y actuar, son esenciales, tanto para la resignificación del objeto de estudio como en su formación personal, social e intelectual. Desde este punto de vista, la investigación de problemas relevantes para un grupo de estudiantes resulta ser una estrategia didáctica adecuada para favorecer el desarrollo y evolución del conocimiento de estudiantes y profesores (Gutiérrez, 2009:68).

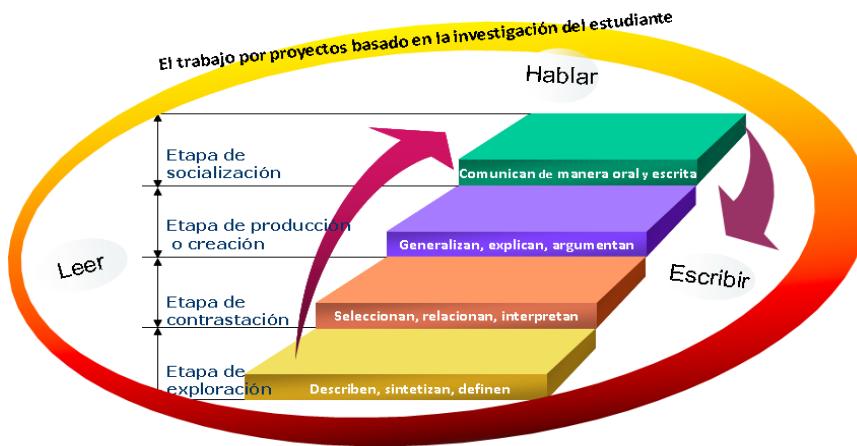
La formación de estudiantes investigadores desde las clases de lengua castellana y tecnología e informática, se asume como una actividad inherente al propósito general de construir un saber lingüístico discursivo. En este sentido los estudiantes de educación media de la Escuela Normal logran vivenciar la actividad investigativa a partir del planteamiento y resolución de problemas

³² Y que además nos ha llevado como bien plantea Bonilla (1998:3) a convertirnos en consumidores pasivos de los resultados de investigación que otros producen a sabiendas del potencial de las nuevas generaciones que buscan un cambio en las estructuras académicas tradicionales.

sociales y culturales de su entorno y así, ser parte de la comunidad de semilleros de investigación. Un contexto que además posibilita, un acercamiento teórico-práctico manifiesto en el desarrollo de unas etapas de investigación orientadas a que los estudiantes construyan aprendizajes mediados por el lenguaje en sus diversas manifestaciones: la escritura, la oralidad, la imagen, los medios de comunicación electrónica, etc.

De esta manera, cada etapa de la investigación dio cuenta de las implicaciones y significaciones de la actividad epistémica de investigar. De tal forma que en cada etapa se potencian unos procesos cognitivos y lingüístico discursivos básicos para la construcción de los aprendizajes. Por ejemplo, el ejercicio de publicar y socializar los resultados de la investigación incentiva notablemente a los estudiantes que viven esta experiencia y genera expectativas futuras, en las cuales el potencial epistémico de la escritura posibilita descubrir ideas, comunicar hallazgos y sustentarlos mediante razones o argumentos sólidos. En la siguiente imagen se ilustra el diseño didáctico de esta propuesta:

Figura N° 5 - Propuesta didáctica: investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador



En esta medida evidenciamos la existencia de una relación dinámica dada, en este caso, por una situación didáctica fundada en la investigación, que potencialmente es portadora de los saberes y no el profesor, como tradicionalmente se ha entendido. Una situación didáctica que se construye intencionalmente con el fin de que los estudiantes se apropien de un saber constituido o en vías de constitución (Brousseau, 1993)

Por todo lo anterior, el trabajo por proyectos implica la construcción de nuevas formas de significación de la enseñanza y aprendizaje y de relación con los artefactos culturales del mundo contemporáneo. De ahí que reconozcamos el carácter mediador de las herramientas que proporciona la red virtual y la necesidad de incluirlas en nuestras prácticas de enseñanza. En todo caso, la aparición de otros modos de hablar, escribir y leer, nuestra realidad nos convoca a relacionarnos de otra manera con las presentes y futuras generaciones, fuente de transformación de la cultura.

Dificultades y proyecciones

Una de las dificultades más reiterativas a lo largo de los cuatro años de desarrollo del proyecto que nos ocupa, radica en lograr que los estudiantes planeen, revisen, editen y publiquen un documento que integre el contexto conceptual logrado a través de la indagación y los “hallazgos” del trabajo de campo; sumado a esto, la necesidad de dar cuenta de una “nueva” perspectiva frente al fenómeno estudiado, que implique una postura crítica y propositiva por parte del autor (el estudiante). Con respecto a la construcción del conocimiento escolar, es en la producción final (artículo, ensayo, noticia...) donde realmente se explicita. Estas son algunas apreciaciones recogidas en el lanzamiento de la revista estudiantil digital:

-“La dificultad más notoria la vivimos en la etapa de producción, fue el momento en que nos enfrentamos a escribir, ya que escribir un artículo requiere del trabajo de investigación que hicimos al comienzo (la documentación y la contrastación) para poder hablar con propiedad sobre el tema elegido y lograr una producción escrita de calidad”

-“No fue fácil asumir la escritura como un proceso que requiere de varios borradores y revisiones hasta llegar a la versión final. Claro que dar a conocer lo que hacemos a todo el mundo, lo vale todo.

-“Lo más impactante fue realizar un trabajo que nunca habíamos hecho y que hoy sentimos que nos va a servir mucho en la universidad y en el rumbo que cada uno tome” Promoción 2006

En este contexto académico, la enseñanza de la escritura y la oralidad por parte del profesorado, pocas veces surge de un esfuerzo colectivo. De ahí la preocupación legítima por orientar prácticas significativas de escritura que motiven a los estudiantes a su construcción social, lo cual nos reitera la importancia de la situación de producción y función de la escritura en la escuela.

Por otra parte, contar con los tiempos necesarios para la labor docente de evaluar y orientar las tareas de escritura y lectura, implica un conocimiento y elección autónomos. De igual forma, la sistematización de la experiencia de aula, es una tarea reciente, por tanto se realiza fuera del horario laboral y con escaso apoyo institucional. Así, construir una cultura de la escritura es un obstáculo visible que en la actualidad se enfrenta desde múltiples programas de formación y propuestas didácticas. Una de ellas, puede ser la esencia misma de esta experiencia relacionada con el trabajo por proyectos.

Avanzar en la construcción de un proyecto común de escritura, es decir de unas pautas que guíen la acción educativa, la cual indudablemente, debe partir de unos acuerdos institucionales que permitan a los docentes y estudiantes contar con unos criterios claros para asumir las tareas de escritura y de oralidad. Sobre todo, esta última donde está todo por hacer, ya que tradicionalmente ha sido subsidiaria de la escritura, por tanto no se considera como una actividad discursiva posible de ser cualificada y abordada desde un trabajo sistemático y secuencial. Esta pretensión, implica entre otras decisiones:

- a. Desde qué problemáticas se construye un proyecto alrededor de la escritura y la oralidad en una institución educativa interesada en enfrentar de manera conjunta la adquisición y cualificación de estas actividades discursivas.
- b. Con qué conocimientos sobre escritura y oralidad debe contar un maestro de una asignatura diferente a la de lengua.
- c. Cómo integrar los procesos escritos y orales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin que estas tareas sigan siendo delegadas únicamente al profesor de lengua.

- d. Qué contenidos específicos sobre la producción escritura y oral pueden ser objeto de enseñanza desde cada asignatura escolar.
- e. Qué estrategias posibilitan el apoyo mutuo entre el profesorado en torno a las tareas de escritura y oralidad en la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, M. D. (1993/2006). La lengua oral en la enseñanza secundaria. En Lomas C. (Ed.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 159-179). Barcelona: Paidós.
- Bonilla, E. (1998). Formación de investigadores jóvenes y desarrollo del reto para un país al filo de la oportunidad. En E. Bonilla-Castro (Ed.), *Formación de investigadores: Estudios sociales y propuestas de futuro*, (pp. 3-10). Santafé de Bogotá: Colciencias-Tercer Mundo.
- Bourdieu, P. (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, 3ª edición, Akal: Madrid.
- Brousseau, G. (1993). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. En E. Sánchez y G. Zubieta *Didáctica de las matemáticas Escuela francesa*, (pp. 1-67). México: DME
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cañal, P. & Porlán R. (1987). Un enfoque curricular basado en la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2), pp. 89-96.
- Cebrián, M. y Rios, J.M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Aljibe: Málaga.
- De Pablos, J. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Una vía para la innovación. En De Pablos, J. y Jiménez, J. (eds.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*, 49-70, Cedecs: Barcelona.
- Elder, L. & Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales. Fundación para el pensamiento crítico*. Extraído el 13 de marzo de 2006, <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- García, E. (1998a). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García, E. (1998b). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En: Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (compiladores). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós. pp. 59-80.
- Gutiérrez, Y., Aragón, M., Rojas, Y., Páez, C. (2006a). Grupo Prometeo. En: *Redes del lenguaje en la acción educativa*, Secretaría de Educación Distrital, pp.67-72. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Gutiérrez, Y., Aragón, M., Rojas, Y., Páez, C. (2004). Convivir en la diversidad para transformar la escuela. En: *La Didáctica de la Lengua Materna. Estado de la discusión en Colombia*, v. 1, pp. 223-234. Colombia: Icfes - Universidad del Valle.
- Gutiérrez, Y., Cárdenas, M., y Quitián, S. (2006b). La Práctica Docente en la Formación de Maestros/as de Lengua Castellana. En: *Revista Entre Maestros*, Universidad Pedagógica México, v. 5, pp. 80-86.
- Gutiérrez, Y. (2008). El uso de las Tics en la promoción y análisis del discurso oral en el aula. *Revista Enunciación*, 13, 149-163.
- Gutiérrez, Y. (2009). Leer, escribir y hablar en la formación de estudiantes investigadores. *Revista Lectura y Vida*. No. 30, 58-70.
- Gutiérrez, Y. (2009). El sentido de la oralidad en la escuela contemporánea: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los docentes de lengua castellana acerca de la enseñanza de la lengua oral en la Educación Media de Bogotá – Colombia. En *Oralidad y Escritura en Contextos Diversos* (en prensa, aprobado 12 de noviembre de 2008)
- Izaguirre, R., González, F. & Rivera, R. (2005). *Significación y papel de las preguntas como constructos didácticos*. Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial. Extraído el 13 de marzo de 2006, <http://193.251.218.9/datas/revista/numeros/volumen%202/numeros2/significa.pdf>
- Morín, E. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Nuñez, M.^a P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Palou, J., Bosch, C., Carreras, M., Castany M., Cela, J., Colomer A. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. España: Editorial Graó.
- Plane, S. & García–Debanc, C. (2004). L'enseignement de l'oral: enjeux et evolution. En Plane, S. y García–Debanc, C. (Coord.) *Comment enseigner l'oral á l'école primaire?* (pp. 7-23). Paris: Hatier Pedagogie.
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las Teorías Implícitas. En Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (Compiladores). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós. pp. 177-191.

- Rodríguez, M. H. (1995). “Hablar” en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Revista Lectura y Vida*. No. 16, 1-11.
- Testa, M. (1996). *Saber en Salud. La construcción del Conocimiento*. Editorial. Buenos Aires.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata: Madrid,
- Travé, G. (2003). ¿Qué sucede cuando los estudiantes de Magisterio utilizan “investigando actividades económicas”? En *Investigación en la Escuela*, 51, 101-114.

Aportes a la reflexión didáctica luego de asumir el reto de formar jóvenes investigadores - *De la experiencia a la construcción de saber didáctico sobre el lenguaje*

Milena Barrios Martínez
Patricia Niño Rodríguez

Este capítulo se ocupará de analizar la experiencia desde afuera, con la mirada de aquellos que no estamos involucrados en su desarrollo, pero que identificamos en ella los elementos importantes que aporta a la renovación de las prácticas de enseñanza en el área de lenguaje, tratando así de complementar la descripción y análisis presentados en los capítulos anteriores; pretende, pues, mezclar las voces de varios actores, en pro de la construcción de un conocimiento didáctico, recuperando así el saber de una práctica que se pone en circulación.

Este capítulo se divide en dos apartados: el primero de ellos analiza, de manera general, los principales elementos innovadores y constitutivos de la experiencia y, el segundo, recoge la voz de la doctora María del Pilar Núñez, quien hace una reflexión acerca de la didáctica del lenguaje, fundamentada en la reflexión teórica sobre la misma, partiendo de la experiencia aquí descrita.

Tejiendo relaciones, identificando configuraciones: lo que hace innovadora esta experiencia³³

Cuando nos enfrentamos a la tarea de sistematizar la experiencia pedagógica y didáctica “*Formar investigadores en educación media: utopía o reto*”, observamos una práctica compleja, en la cual no sólo estaban presentes una serie de actividades intencionadas y sistemáticas con objetivos de formación claros y delimitados, sino también unos sujetos comprometidos con su labor, que

³³ Las citas que aquí se presentan fueron tomadas de las entrevistas realizadas a diferentes actores educativos, en el marco del proceso de sistematización.

reflexionaban constantemente sobre su práctica y para los cuales la sistematización no era un ejercicio nuevo.

La sistematización en el contexto de esta experiencia, se convirtió en un instrumento didáctico, que permitió a los docentes involucrados revisar sus concepciones, actualizar sus conocimientos y proponer estrategias innovadoras para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, se trató de avanzar hacia la construcción de sentido, con miras a la apropiación de las construcciones teóricas y prácticas, su ampliación y superación (De Souza: 2008)

Entendida la sistematización desde esta perspectiva, la sumimos como una herramienta que contribuye a la consolidación de la didáctica como una disciplina científica, pues se convierte en una forma de investigación que aporta a la consolidación de las apuestas y prácticas de los docentes que en ella intervienen. En tanto permite el diálogo, reflexión y explicitación de los conocimientos y experiencias de los maestros, en el marco de un colectivo que brinda aportes a la didáctica, al permitir la comprensión de las configuraciones que realizan los docentes y, en esta medida, su retroalimentación y transformación.

El colectivo de docentes que intervienen en esta experiencia ha asumido de esta forma la sistematización, tratando de construir conocimientos a partir de las acciones que desarrollan en el aula, tomando como base el trabajo y la reflexión en grupo, conformando comunidades de aprendizaje, que según Jurado (2009) son necesarias en el ámbito docente, pues permiten el intercambio de saberes y la confrontación de los mismos, en medio de un espíritu cooperativo, que propende por la formación permanente de los docentes, a la vez que aporta a la consolidación de equipos de maestros que reflexionan y transforman sus propias prácticas.

Esta relación nos lleva a analizar otro elemento fundamental en esta experiencia, la **autoformación**, entendida como un proceso autónomo en el cual el docente realiza un ejercicio de introspección que lo lleva a identificar sus carencias y necesidades, para trabajar sobre ellas y cualificar su práctica, convirtiéndose en el sistema de apoyo y mediador entre el conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Jaimes: 2009). Esta autoformación se ve reflejada en el permanente interés de los docentes por participar en grupos, socializar sus experiencias y

someterse al arbitraje de sus pares académicos, lo cual los lleva también a identificar nuevos intereses.

Es precisamente en este marco que cobra vida la experiencia de formar investigadores en una Escuela Normal. Los docentes del grupo Artemis, reconocen la necesidad de formar docentes investigadores que cuestionen el ámbito educativo al que se tienen que enfrentar y que adquieran la capacidad de poner en relación el mundo de la escuela y el mundo de afuera (Jurado, 2009) y cuestionando todas aquellas prácticas que en el ámbito educativo se hacen presentes. Se hace, entonces, necesario guiar a los estudiantes a una actitud investigadora, en la que se cuestionen el por qué, para qué y cómo de las acciones, pues, como lo afirma Núñez (2009), esta es la única vía para que los nuevos docentes no reiteren las prácticas con las que ellos fueron formados. No obstante, Artemis, se enfrenta a una dificultad común en el ámbito educativo de nuestro país, el desinterés de los estudiantes frente a las propuestas que realizan los docentes, aparece allí el interés de configurar la práctica en el marco de los proyectos de aula.

El desarrollo de *proyectos de aula*, en la educación secundaria es, tal vez, uno de los elementos más innovadores con los que cuenta la experiencia objeto de esta sistematización, ya que logra consolidar una propuesta válida, seria, en la cual los maestros de media afrontan los problemas de tiempo, especialidad disciplinaria y exigencias curriculares, para involucrarse en un proyecto de transformación de la escuela en el cual se genera un diálogo entre las disciplinas y la integración de los conocimientos (Bojacá: 2009), esto, mediado por los procesos de lenguaje, que aparecen como ejes transversales que permiten acercarse a la realidad circundante, participar de procesos de negociación, construcción de sentido y significado, además, de producción de conocimiento.

Así, el proyecto de aula integra los procesos de lenguaje en el marco de situaciones reales que cobran sentido en los intereses de los estudiantes por comprender sus contextos más cercanos. Se lee para comprender, para conocer, para explorar; se escribe para dar a conocer las indagaciones, para compartir con otros aquella realidad descubierta, para que exista, para dejar huella y se habla para ganar un espacio en la sociedad, para ejercer la democracia y ciudadanía de la que somos actores.

En el marco de un proyecto de investigación la lectura aparece como un conocimiento necesario para poder acercarse al tema que interesa, saber sobre él e interpretarlo, la escritura se hace indispensable para consignar los hallazgos encontrados y además producir un texto que comunique los mismos, aquí escribir es una práctica inserta en una “cultura de la investigación”. De otra parte hablar, constituye una práctica reflexionada, susceptible de ser abordada en el aula como objeto de estudio; un estudiante que habla para establecer contacto con otro, pero que también lo hace para sustentar su trabajo, valorar el de otros y dar su opinión.

Es así que se proporcionan las condiciones necesarias para llevar a cabo un proceso de *formación en investigación*, objetivo de la experiencia, apoyado en la necesidad de un mundo globalizado que insiste en formar profesionales investigadores que sean capaces de cuestionar su realidad y transfórmala. De esta manera, proyecto de aula e investigación, forman una estrategia didáctica que lleva a los estudiantes a involucrarse de forma diferente con sus procesos de aprendizaje, como ellos mismos lo mencionan es “*cambiar las clases donde nada importa, para trabajar por cosas que nos interesan y aprender de ellas*”.

Así, *formar investigadores en educación media: utopía o reto*, logra involucrar a los estudiantes en un proceso de investigación y además en un proyecto editorial, ya que aparte de ser jóvenes investigadores, son productores de textos, de imágenes y videos, otras formas de lenguaje, que les permiten interpretar la realidad y darla a conocer a través de ACCESS la revista de la Normal Superior, una publicación institucional elaborada por los estudiantes, quienes se organizan y trabajan en pro de mantener un medio de comunicación masivo en el cual puedan poner en circulación los resultados de sus investigaciones.

De esta forma se avanza de la enseñanza instrumental y técnica del lenguaje, que genera en los estudiantes concepciones estáticas y erróneas de lo significa leer y escribir, a un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico, dónde se construye una nueva forma de ver la lectura y la escritura, como prácticas socio culturales, de las cuales los estudiantes son usuarios activos, que utilizan el lenguaje con fines concretos, que van más allá de la “tarea escolar”, para convertirse en actividades indispensables para ser parte de una cultura. De otro lado, maestros y estudiantes integran una comunidad de aprendizaje, ya que el profesor asume también una actitud permanente

de interrogación e investigación, estableciendo una relación de intercambio de saberes que contribuyen de diversas maneras en la formación de cada uno.

A propósito de estas reflexiones suscitadas del análisis de la experiencia objeto de esta sistematización, el siguiente apartado escrito por la doctora Pilar Núñez, se ocupa de hacer una reflexión teórica acerca de la Didáctica de la lengua y como esta se debe pensar desde su especificidad, para así complementar y cerrar este proceso de sistematización. Dialogando con una voz experta, que, además, es una de los autores referenciados por los maestros líderes de esta experiencia.

Investigación, innovación, transformación. Bases para la formación del profesorado desde la perspectiva científica de la didáctica de la lengua y la literatura

Dra. M.^a Pilar Núñez Delgado
Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Directora del Grupo de Investigación “Etimo”
Universidad del Granada (España)

1. La Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina científica: objeto y método

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) es una disciplina científica de aparición relativamente reciente que se ocupa de la multitud de aspectos —psicológicos, sociológicos, pedagógicos, estéticos— implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la(s) lengua(s) y la(s) literatura(s) desde una triple proyección: teórico-práctica, investigadora y profesionalizadora. Estamos ante una ciencia con sustantividad propia y no ante un campo meramente interdisciplinar (entendido éste como espacio común a varias ciencias pero que no constituye una ciencia por sí mismo) sino ante un ámbito de estudio donde ese espacio común se transforma y genera su propio objeto, que no es ni el de la Didáctica General, ni el de la Psicología del Aprendizaje, ni el de la Lingüística o la Teoría de la Literatura. Se trata más bien de un ámbito transdisciplinar en tanto que, por un lado, nace de la intersección o convergencia de otras ciencias, por otro, surge de la concurrencia de una teoría científica con una teoría práctica y, además, es complementario y

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

específico respecto a las disciplinas matrices, de forma que el nuevo campo de estudio difiere del de las ciencias originales, lo complementa y no puede ser suplantado por ellas. El estatus científico de la DLL radica precisamente en el equilibrio que establece entre los distintos elementos que confluyen en ella, tal y como lo expresa Romero (1999: 85):

Las ciencias matrices de la Didáctica de la Lengua y la Literatura no cabe duda de que son la Didáctica General y la Lingüística (tanto teórica como aplicada), por un lado, y, por otro, la Teoría de la Literatura; sin embargo, y a pesar de la denominación de esta nueva disciplina científica como ‘Didáctica de la Lengua y la Literatura’, no cabe entender que su sustantividad deba recaer ni sobre lo didáctico ni sobre lo lingüístico o literario, sino que, por constituir un espacio propio de reflexión científica y de actuación docente, no han de entenderse sus componentes nominales ni como subordinantes ni como subordinados, sino como un sintagma unitario y con sustantividad propia, toda vez que, independientemente, ni la Didáctica General da respuesta satisfactoria a la enseñanza específica de la lengua y la literatura, ni la Lingüística o la Teoría de la Literatura son capaces de responder a los principios teóricos sobre los que debe basarse la enseñanza.

Este origen determina que la DLL, tanto en su proyección docente como en la investigadora, tiene en consideración múltiples elementos que son objeto de estudio de otras ciencias (el sistema de la lengua, el funcionamiento de la lengua en distintas situaciones comunicativas, la adquisición y el desarrollo del lenguaje en las personas, los factores sociolingüísticos que intervienen en la comunicación, la metodología más idónea para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, etc.), pero siempre resaltando la peculiaridad de esta didáctica frente a otras, que radica en el hecho de que su objeto de estudio es la vez instrumento y vehículo de la enseñanza-aprendizaje lo que la define como una ciencia compleja, transitoria, socialmente responsable y, sobre todo, reflexiva (Guillén, 1999).

De este modo, los grandes objetivos de la DLL se sintetizan en tres:

- 1) Formar al profesorado de los distintos niveles educativos para que conozca y pueda aplicar de manera práctica las últimas tendencias de la DLL.
- 2) Innovar en todo lo relacionado con la enseñanza de la Lengua y la Literatura, no intuitivamente, sino desde las líneas pedagógicas que la sustentan.

- 3) Investigar en todos los ámbitos referentes a la enseñanza-aprendizaje de la(s) lengua(s) y la(s) literatura(s).

Éstos, a su vez, y de manera más concreta, se pueden estructurar en otros tantos núcleos que se desglosan así (Mendoza y López Valero, 2000):

1) *Objetivos genéricos:*

- a) Analizar y valorar las aportaciones de las Ciencias del Lenguaje y de las Ciencias de la Educación para elaborar modelos y propuestas de aplicación.
- b) Adaptar a la práctica los supuestos teóricos de las disciplinas base.
- c) Concretar enfoques, definir y perfeccionar metodologías específicas y coherentes para tratar los contenidos de esta área.
- d) Diseñar y aplicar recursos técnicos de intervención didáctica en relación con objetivos curriculares concretos.

2) *Objetivos referidos al contexto pragmático del currículum y del aula:*

- a) Atender a la repercusión cognitiva que tiene el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el conjunto del currículum escolar.
- b) Analizar los recursos comunicativos presentes dentro de su contexto comunicativo.
 - i. Hacer del aula un espacio de interacción (comprensión/expresión cooperante).
 - ii. Matizar el tratamiento de las actitudes de relación verbo-social.
 - iii. Destacar los fines formativos y socio culturales de la comunicación.
- c) Concretar los amplios objetivos de la Lengua y la Literatura como materia curricular, y especificar su implicación en las distintas áreas.
- d) Desarrollar recursos para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas.
- e) Iniciar la reflexión sobre los rasgos formales, semánticos y pragmáticos, implicados en los usos verbales y no verbales.
- f) Formar y adiestrar en el uso de los recursos receptivos y productivos del sistema de la lengua.
- g) Facilitar a los educandos el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de todo tipo de enunciados lingüísticos necesarios para comunicar conocimientos y experiencias.
- h) Observar y analizar las condiciones de enseñanza.

- i) Observar el proceso de aprendizaje en cada alumno, con especial atención al análisis de variables individuales y sociales que repercuten en su desarrollo lingüístico.
 - j) Intervenir en la construcción del uso del lenguaje por parte del aprendiz.
 - k) Afianzar las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado para su uso en la interacción social.
 - l) Iniciar la reflexión sobre los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales.
- 3) *Objetivos respecto a la formación inicial del profesorado:*
- a) Definir los objetivos de formación de profesores en el área de DLL.
 - b) Definir las necesidades de formación inicial y continuada del profesorado.
 - c) Definir el marco científico de referencia desde el que se justifiquen los diferentes bloques de contenido que compondrán la formación inicial del profesorado.
 - d) Concretar programas y módulos de formación.

Si nos centramos en el examen de cuál puede ser el método de la DLL como ciencia, el terreno propio de la innovación en DLL es el aula, pero la innovación no puede constituir una acción intuitiva y parcial, tiene que partir de la descripción e interpretación de las realidades según un determinado modelo y proponer intervenciones razonadas para mejorar la práctica en su contexto. Además de al aula, las innovaciones deben extenderse al centro o estar en consonancia con las decisiones que se tomen para el centro. Todo esto supone, aunque las estructuras educativas no favorezcan la investigación, que la investigación-acción, es decir, la investigación sobre la propia práctica para aprender de ella y mejorar, es el modelo de innovación que mejor responde a estas necesidades pues en él los docentes, además de planificar y hacer, deben comprender lo que hacen y lo que hacen sus alumnos.

2. *La formación del profesorado como agente de innovación y transformación*

Una formación sólida y actualizada del profesorado, que debe ser al mismo tiempo un derecho y un deber, constituye sin duda la mejor garantía para una enseñanza de calidad. Esta formación ha de capacitar al docente para convertir su actuación en objeto de reflexión e investigación, en fuente de construcción de conocimiento didáctico innovador y, en coherencia, en un impulso de transformación dirigido a la mejora de los individuos y de la sociedad; por este

motivo, en el caso del profesorado de Lengua y Literatura, ha de situarse necesariamente en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Desde la perspectiva en la que concebimos el objeto y el método de esta ciencia, la formación del profesorado se presenta como un largo proceso que ha de partir del objetivo de crear en los futuros docentes el convencimiento de que disponer de una fundamentación teórica sólida les servirá de andamiaje conceptual sobre el que desarrollar mejor su práctica en el aula. Y es que todos los profesores son expertos en contenidos entendidos de la forma tradicional, pero no se puede decir lo mismo en relación con los procedimientos para la enseñanza y evaluación de esos contenidos. Si es cierto que la teoría que no repercute en la práctica resulta estéril, también lo es que la mera práctica, sin sustento teórico, resulta ciega. La labor docente es una tarea que se vuelve progresivamente más compleja conforme de la actividad diaria surgen preguntas relativas a las decisiones que se toman y a la forma en que se trabaja, lo cual significa que experto será el profesor que posea los dos tipos de conocimiento, el de la disciplina que enseña y el de los criterios y procedimientos de programación, indagación y puesta en práctica de actividades de enseñanza-aprendizaje.

En relación con estos fines, hay que destacar el importante papel que en su definición y consecución adquiere el lenguaje en sus múltiples facetas. La lengua es el medio por excelencia para establecer y ampliar las posibilidades humanas de comunicación, es también instrumento de representación con el que se organiza el pensamiento y se analiza la realidad y, por supuesto, es objeto de estudio en sí misma. Si a esto unimos la estrecha conexión que se observa entre dificultades de lenguaje y fracaso escolar, quizá no haga falta añadir nada más para poner de manifiesto la importancia de detenerse a reflexionar sobre el papel del lenguaje en la educación y, más específicamente, sobre cómo determinadas concepciones de la educación lingüística y literaria contribuyen a lograr esos fines de desarrollo ético, social y cultural asignados actualmente a la educación escolar.

En efecto, la enseñanza de la lengua y la literatura no puede olvidar la gran complejidad de las manifestaciones lingüístico-literarias y, sobre todo, la estrecha relación de la formación lingüística con la formación de los individuos como personas que, como tales, emplean su lengua y hacen cosas con ella en los múltiples contextos en que se desenvuelven. Dar respuesta a estas

necesidades exige un profesorado altamente capacitado que pueda orientar sus actuaciones hacia la consecución de unos objetivos que, sin despreciar los aspectos formales de la lengua, contemplen también los aspectos socio-pragmáticos, culturales e incluso éticos de la cultura lingüística. La adquisición de estas capacidades por parte de los docentes se presenta como un largo y complejo proceso de formación que incluye muchos elementos pero que, en gran medida, pasa por crearles el convencimiento de que disponer de una fundamentación científica sólida les servirá de andamiaje conceptual sobre el que desarrollar mejor su práctica en el aula (Vez, 2001) para avanzar así en un camino de innovación y cambio.

El perfil de profesional docente que se deriva del campo de la DLL concebida como disciplina que busca la acción transformadora y crítica, según establece Schön (1992), constituye el conocimiento sistemático en que se basa cualquier profesión y tiene, a su juicio, cuatro propiedades fundamentales: es *especializado*, *fírmemente establecido*, *científico* y *estandarizado*, lo que implica que la competencia profesional ha de sostenerse por necesidad sobre los pilares de una actividad científica que, a su vez, ha de estar vinculada con una actividad investigadora.

De este modo, pese a que cuando hablamos de *formación* estamos ante un concepto muy utilizado en la literatura didáctica y pedagógica actual, hemos de admitir que éste adquiere significados distintos según el punto de vista adoptado sobre la educación y sobre el papel del profesorado y por esto nos parece importante delimitar el concepto de *formación* frente a otros fronterizos como los de *preparación* o *reciclaje* que también suelen aparecer en la bibliografía sobre el tema.

Así, queremos dejar constancia de la diferencia que establece H. G. Widdowson (1998) — desde las bases epistemológicas de su modelo de mediación pedagógica en el que se considera la DLL como una disciplina profesional y al profesor como elemento del proceso de mediación pragmática—, entre “preparación metodológica del profesorado” y “formación del profesorado”, a propósito de la cual se pregunta este autor en qué ha de consistir la formación de los maestros, y cómo difiere conceptualmente de la preparación metodológica.

La distinción entre *formación* y *preparación metodológica* la formula el profesor Widdowson de manera claramente diferenciada. En cuanto a la preparación metodológica, entiende que ésta es un proceso que pretende obtener una serie de resultados previamente especificados, que este proceso

lleva consigo la consecución de una conducta supeditada a un objetivo determinado y que tal conducta pretende de este modo proporcionar soluciones a un conjunto de problemas previsibles. En consecuencia, en la preparación se valora mucho la pericia lograda sin reflexión y se asume que las situaciones futuras son réplicas previsibles de las situaciones del pasado.

La formación, en cambio, pretende resolver situaciones que no se definen por su previsibilidad, por lo que no se trata de potenciar la aplicación automática de técnicas resolutivas, sino de formar para la comprensión crítica de la relación entre los problemas y las soluciones, entendida esta comprensión como un estudio permanente y una práctica adaptable. En este mismo terreno, conviene deslindar también el concepto de *formación* del de *reciclaje* en el sentido que Atienza (1997) adjudica al término. Mientras la formación exige un cambio en el estatus del profesor que le permita combinar teoría y práctica, el reciclaje no precisa cambio de estatus, sino la mera sustitución de unas prácticas por otras. La formación auspicia el diálogo y asegura el cambio desde abajo y desde dentro; el reciclaje es un cambio impuesto desde arriba y desde fuera. Mientras la formación inicia al profesor en una dinámica de cambio en profundidad y le da medios para criticar los valores dominantes, el reciclaje se contenta con cambios superficiales y mecánicos y asegura la permanencia de esos valores.

En los procesos formativos los docentes se responsabilizan de su propia práctica, de su interpretación y de su reorientación, tal y como demandan los presupuestos del modelo de la investigación en la acción por el que nos decantamos como paradigma de investigación, frente al mantenimiento que supone el reciclaje de un modelo técnico de profesor como mero ejecutor de los planes de la administración o de los teóricos del saber.

La formación sostiene la primacía de los prácticos sobre los teóricos y está al servicio de los problemas reales —surgidos de la práctica— de la comunidad educativa; en el reciclaje el profesor utiliza el saber del experto para resolver problemas de su propia práctica, pero sin cuestionarse la validez de las propuestas de éste.

En suma, en una formación que sea tal el profesor es el motor de la innovación y no un mero apéndice, lo cual implica que recoge y analiza los problemas que le presenta la práctica y elabora su propia teoría y sus propios materiales sin contentarse con utilizar acríticamente

materiales de otros. Se trata, como podemos ver, de un perfil ciertamente poliédrico que supera la visión tradicional, puesto que el papel del profesor viene determinado no sólo por el método de enseñanza de lenguas elegido, sino también por factores sociológicos, políticos y éticos asociados al modelo de sistema educativo vigente, a las concepciones sobre la función social de la educación, a las normas que rigen las relaciones entre los individuos y los grupos, a los procedimientos de acceso a la cultura, etc. Es decir, tal y como hace notar Vez (1998), enseñar bien una lengua es un arte complejo y exigente que requiere una profunda comprensión de la naturaleza del lenguaje y de la forma en que se adquiere y se desarrolla, así como amplios conocimientos sobre la vasta gama de propósitos para los que lo necesitamos y usamos.

3. *El sentido de la formación del profesorado y el conocimiento didáctico*

En la consecución de estos propósitos son muchas las disciplinas que pueden aportar conocimientos y datos, pero todos ellos deben adquirir coherencia y sentido en el ámbito científico de la DLL, precisamente porque los fines y objetivos de la misma atienden a la innovación en la práctica educativa de los docentes, para lo cual hay que dar respuesta a una serie de interrogantes sobre la enseñanza de la misma, así como justificar y adaptar los supuestos teóricos de las ciencias del lenguaje y de los estudios literarios para ver su aplicabilidad en el ámbito escolar. A esta adaptación debe seguir su validación a través de investigaciones basadas en el paradigma cualitativo de observación en el aula. A partir de esta validación empírica, la función del profesor consiste en garantizar que el alumno realice su propio aprendizaje, concebidos la enseñanza y el aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, con lo que el campo disciplinar de la DLL será el punto de encuentro necesario entre las construcciones teóricas, las investigaciones científicas y la reflexión, también generadora de teoría, sobre la práctica del aula.

Sólo por esta vía podrá producirse una verdadera transformación en la enseñanza escolar de las lenguas y las literaturas, pues es así como podrá superarse la rémora que más la lastraba hasta ahora y la convertía en una materia árida y difícil: el flagrante divorcio que tradicionalmente se ha producido entre la lengua viva y creadora que los alumnos necesitan para comunicarse y su enseñanza.

En las aulas, la lengua y la literatura suelen ser objeto de análisis más que fuente de emoción, y ciertamente esto se contradice radicalmente con las aspiraciones que docentes y didactas declaran sobre ellas. Para solucionar esta paradoja es necesario partir de una obviedad: la de que la didáctica de cualquier objeto o sistema no es un hecho aislado y al margen del objeto mismo; muy al contrario, la forma en que el objeto permite ser aprehendido constituye parte de su naturaleza, de su especial manera de ser, de la índole de los conceptos que estructura, y hasta de su particular forma de integrarse en los sistemas de pensamiento humano. Dicho de otra manera: por la naturaleza de su objeto y por su valor formativo para estructurar las capacidades cognitivas y, sobre todo, para contribuir al desarrollo integral de la persona, la Didáctica de la Lengua y la Literatura participa —tiene que participar— en una proporción importante del hecho específico y fundamental que en las sociedades humanas constituye la lengua. La naturaleza de ésta, su capacidad de nombrar, de mostrar, de demostrar, de interpelar, de hacer..., su papel decisivo en la construcción y estructuración de los grupos sociales, su condición de herramienta para el pensamiento y la abstracción, de materia prima en la invención de universos y emociones, de sustancia con que están hechos los conflictos y la urdimbre ética de las personas, condicionan de manera decisiva el proceso de planificación e intervención didáctica, que no puede construirse al margen de ella ni de lo que ella misma supone (Núñez y Vera, 2002).

Así pues, un programa de Didáctica de la Lengua y la Literatura en un curso de formación de profesores debe atender sobre todo tres cuestiones: reflexión sobre el currículum del área y sobre las fuentes en que se fundamenta, análisis de estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje y orientaciones para el desarrollo curricular dentro del área y, de manera específica, sobre el diseño de unidades didácticas (Silva, 1998). El desarrollo de estos núcleos deberá capacitar a los futuros enseñantes para cumplir varios objetivos: i) conocer la situación de partida: marco legal y contexto de actuación en que se mueve; ii) desarrollar el diseño curricular que han programado adaptándolo al contexto; iii) diseñar situaciones de aprendizaje; iv) conocer las técnicas de trabajo en el aula que les permitan poner en práctica su propio diseño; v) evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y vi) permitir que los noveles no se limiten a asumir roles preestablecidos (Mendoza, López Valero y Martos, 1996).

En consonancia con los objetivos, los contenidos que han de integrar la formación del profesorado de lenguas y literaturas deben incluir un amplio fondo de conocimientos científicos

sobre varios ámbitos que confluyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura y que conforman las bases teóricas de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (M.^a P. Núñez, 2003 y 2003a).

1) Conocimiento sobre las ciencias del lenguaje y de la literatura. Es irrenunciable un conocimiento profundo y sistematizado de las bases epistemológicas de la DLL. Es decir, los docentes deben tener una formación actualizada sobre las nuevas ciencias del lenguaje y de la literatura que les permita superar definitivamente el gramaticalismo y el historicismo.

La inclusión de estos contenidos en la formación del profesorado ha de quedar claramente justificada, insistiendo en que servirán de fundamento a una práctica coherente basada en la indagación y en el cuestionamiento crítico de las prácticas tradicionales. Queremos señalar el hecho de que una formación lingüística para la docencia debe tener en cuenta que los conocimientos teóricos acerca del lenguaje y de la literatura son asunto del profesorado y no objeto de transmisión directa al alumnado (Chevallard, 1991).

2) Conocimientos históricos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. En cierto modo, muchos de los problemas que surgen a la hora de introducir cambios o innovaciones en la enseñanza tienen que ver con que no se ha prestado la suficiente consideración a la evidencia de que los conocimientos escolares tienen su propia historia, como la tiene la organización de las disciplinas lingüísticas y literarias, y a que durante demasiado tiempo se ha ignorado la rica tradición retórica de enseñanza de la lengua y la literatura, aceptando el modelo historicista y gramaticalista como el mejor de los posibles.

Reivindicamos así la necesidad de que también la información sobre aspectos históricos relativos a la enseñanza en general y a la enseñanza de la lengua y la literatura en particular sea parte integrante de la formación de profesores y profesoras, y esto por dos motivos. Uno de ellos radica en el hecho de que conocer la tradición hace tomar conciencia del origen de los hábitos disciplinares y metodológicos, y de cómo se ha aceptado casi como inamovible un único modelo de enseñanza de la lengua y la literatura que es fruto de una larga evolución bastante desconocida. Nos resulta también un motivo de suficiente peso la comprobación de que, a poco que se inicie la andadura en esta línea histórica, salta ante los ojos la evidencia de que la enseñanza obligatoria no

ha estado bien definida hasta hace muy poco y que en ella se han cruzado prácticas y fines diversos que han condicionado tanto la selección de las materias que se impartían, los contenidos y métodos de las mismas, como la formación de los profesores a menudo como meros agentes reproductores de lo establecido.

3) Conocimientos sobre Psicología. Las aportaciones que la Psicología puede hacer a la enseñanza de la lengua constituyen también un núcleo importante de conocimientos que han de incluirse en la formación del profesorado, pues la Psicología no sólo aporta información sobre los procesos de aprendizaje del alumno, también hay que tener en cuenta que la lengua es de por sí una actividad psicológica. Estas aportaciones derivan de dos campos:

a. De la Psicología de la Educación interesa el conocimiento de los modelos psicológicos que fundamentan la teoría y la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura, pero desde una visión amplia y ecléctica que evite suplantaciones radicales de unos modelos psicopedagógicos por otros y permita extraer de cada uno lo que puede ser de utilidad en la tarea docente.

b. De la Psicología Evolutiva interesa al profesorado tener clara noción de las etapas de desarrollo del intelecto, de la personalidad y del lenguaje y, asimismo de los factores intrapersonales, socioambientales e interpersonales que influyen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El papel de la Psicología en relación con la educación debe consistir en ayudar a conceptualizar, planificar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero teniendo en consideración los contenidos concretos que se van a enseñar y a aprender, ya que, de lo contrario, no es posible comprender dichos procesos en su totalidad.

4) Conocimientos sobre las Ciencias de la Educación. La función básica del profesor de Lengua y Literatura consiste en convertir el saber académico en conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido, por lo que la formación pedagógica debe incidir en los principios y las estrategias que se requieren para este proceso. La profesión de enseñar exige, además de saber contenidos, saber enseñarlos, es decir, convertirlos en contenido enseñable y aprendible (Chevallard, 1991), programar y poner en práctica las técnicas y estrategias didácticas necesarias dentro de un marco teórico sistematizado que dé coherencia a la práctica y a la teoría.

Los cambios de perspectiva sobre el alumno como sujeto que aprende, sobre el papel del profesor, sobre los materiales o sobre las relaciones de comunicación en el aula han sido hitos en la evolución de la Pedagogía, de la Psicología de la Educación y de la Didáctica que tienen evidentes repercusiones en la forma en que ha evolucionado y se ha fundamentado la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

5) Conocimientos profesionalizadores. Por último, otro aspecto irrenunciable de la formación del profesorado, sobre todo de la inicial, lo constituye lo que podemos llamar *dimensión profesionalizadora*. No hay que olvidar que la formación del profesorado es una formación orientada al ejercicio de una profesión. Es por esto por lo que en esta dimensión radica ese equilibrio entre aportaciones teóricas distintas y entre teoría y práctica que debe ser la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a proporcionar al alumnado una educación lingüística y literaria coherente y valiosa en lo social y en lo individual.

Para Widdowson (1998), la formación inicial del profesorado debe acercar a los estudiantes a la actividad profesional en dos aspectos básicos: los relacionados con la gestión de la clase (organización, actividades, recursos, etc.), dirigidos a dotarlos de la necesaria confianza cuando hayan de enfrentarse a una situación nueva, y la relación con sus colegas maestros en cuyo grupo habrán de integrarse por medio de la asunción de actitudes y de prácticas convencionales.

Es decir, los contenidos de esta dimensión deben ser aquéllos que permitan a los profesores realizar la transferencia del conocimiento académico a la práctica de la intervención profesional en los marcos problemáticos de la realidad educativa por medio de la investigación según unos principios de rigor y cientificidad para que ésta se convierta en una práctica habitual en su ejercicio: investigar para comprender y mejorar; investigar para generar teoría a partir de la práctica. Sin embargo, la dimensión profesionalizadora de la formación de los especialistas en lengua no abarcará sólo el conocimiento de recursos práctico-metodológicos, requiere también una comprensión profunda de las relaciones de comunicación y de sus funciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de los factores sociales que influyen en los usos lingüísticos que se potencian o se sancionan en las aulas.

De la complejidad de estas tareas se deriva que el profesor de Lengua y Literatura no debe ser un simple aplicador de técnicas o un simple facilitador, sino, en palabras de Álvarez Méndez (1996: 31), “un profesional de la docencia que enseña responsablemente algo valioso”. Para ello el profesorado debe estar en constante desarrollo e innovación para evitar el anquilosamiento en los hábitos adquiridos en la formación inicial y permanente. La tarea del profesor de esta materia se concibe así como una mediación para que la actividad del alumno resulte siempre significativa y lo estimule al trabajo personal y colaborativo, y también como una difusión de valores culturales, presentados y justificados de forma interdisciplinar y socializadora. Este profesor es, pues, un estimulador del saber a través de una selección adecuada de contenidos; es también consultor y animador de la participación y, por tanto, de la interacción verbal. Además de organizador de la materia, de los medios, actividades y recursos en una programación coherente y flexible, es observador y evaluador, gestor de la clase y, en fin, un investigador para la innovación.

Estamos, pues, como sostiene Álvarez Méndez (1996), ante una concepción del trabajo docente presidida por el intento de aunar el desarrollo de la escuela, el desarrollo del currículum y el desarrollo del docente, dado que los tres se implican mutuamente. En ella —no puede ser de otra manera— el papel del lenguaje como instrumento de comunicación y representación, como mediador didáctico, como herramienta del pensamiento y como objeto de estudio es fundamental en una proyección de la educación lingüística y literaria que va más allá del currículum y se orienta a la apertura, a la interdisciplinariedad, a la multiculturalidad... a la dimensión ética inherente al compromiso crítico de los docentes de investigar para innovar y de innovar para transformar.

Y es que proporcionar a alguien los medios y las ocasiones para mejorar su dominio del lenguaje es abrirle puertas al mundo, ampliar su pensamiento, enriquecer su conocimiento, educarle para la democracia, facilitar su inserción sociocultural y, por lo tanto, mejorar su vida. La preparación con la que pueda contar un docente para esta tarea inmensa nunca será suficiente ni definitiva, y siempre tendrá que alimentarse de la investigación constante y, sobre todo, del entusiasmo incansable, los dos requisitos previos que han de poseer quienes estén dispuestos a abordar la tarea de construir una educación lingüística y literaria a la medida de este mundo fascinante que nos ha tocado vivir.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J.M. (1996): “La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de reforma”, en *Investigación en la Escuela* 30: 27-40.
- Atienza, J.L. (1997): “Formación del profesorado: la dimensión olvidada”, en *Signos*, 22: 86-93.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Guillén, C. (1999): “El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica”, en *Lenguaje y Textos*, 13: 11-27.
- Mendoza, A.; López Valero, A.; Martos, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, Akal.
- Mendoza, A.; López Valero, A. (2000): “Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas”, en RICO, L.; Madrid, D. (Coords.): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Núñez, M.^aP.; VERA, M. (2002): “Lengua y enseñanza de la lengua en la Educación Secundaria: reflexiones sobre un desencuentro”, en *Kikirikí* 64: 32-37.
- Núñez, M.^a P. (2003): “La formación del profesorado de lengua y literatura: el difícil camino de la innovación”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33: pp. 79-103.
- Núñez, M.^a P. (2003a): “Teoría y práctica en la formación inicial del profesorado de lengua y literatura: el inevitable camino hacia la didáctica”. En *El prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación. Actas de las I Jornadas sobre formación inicial del profesorado en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Romero, A. (1998): “Didáctica de la Lengua y la Literatura,” en FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, C. (eds): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Schön, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza*. Barcelona: MEC-Paidós.
- Silva, B. (1998): “La formación de profesores de Educación Secundaria. Consideraciones desde el área de Lengua y Literatura”, en FERNÁNDEZ CRUZ, M.; MORAL, C. (eds): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Vez, J.M. (1998): “Enseñanza y aprendizaje de las lenguas”, en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Vez, J. M. (2001): “Repensar la formación de maestros en DLL para la cultura de la profesionalización”, en PERALES, F.J. *et alii* (eds): *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Widdowson, H.G. (1998): “Aspectos de la enseñanza del lenguaje”, en MENDOZA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona-Horsori.

ANEXOS

Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia “Formar jóvenes investigadores: utopía o reto”

Código	Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones
M01	CD	2006, 2007, 2008, 2009.	Programa de área y planes de aula de los profesores responsables del proyecto.	Plan de estudios y diagnóstico del grupo de estudiantes	Se anexa copia impresa.
M02	CD	2007, 2008, 2009.	Planes de trabajo de docentes practicantes vinculados a la experiencia.	Plan de trabajo elaborado en medio el marco del convenio interinstitucional con la Universidad Distrital.	
M03	Cinco carpetas de trabajo de los estudiantes	2007, 2008, 2009.	Material de trabajo de los estudiantes que recoge los documentos consultados, los textos producidos y los talleres realizados.	Material de los estudiantes.	Presenta el registro de las etapas del proyecto, desde el trabajo de los estudiantes.
M04	CD	2006, 2007, 2008, 2009.	Compilación de las producciones escritas de los estudiantes, algunas cuentas con los borradores previos.	Material de los estudiantes.	Presenta el registro de la última etapa del proyecto.
M05	ACCESS	2006, 2007, 2008, 2009.	Recopilación impresa de la revista digital, además acompañada de una ponencia presentada por Yolima Gutiérrez en la cual explica el proyecto.		

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

Código	Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones
M06	Carpeta del docente	2006, 2007, 2008, 2009.	Documentos de trabajo de los maestros, notas de encuentros de socialización y reflexión.	Material del docente, registra sus actividades.	
M07	CD con los Instrumentos de evaluación	2006, 2007, 2008, 2009.	Compilación de las rejillas propuestas y diseñadas para la evaluación de los textos elaborados por los estudiantes.		
M08	CD con presentaciones en Power Point	2006, 2007, 2008, 2009.	Compilación de algunas de las presentaciones elaboradas por los estudiantes para la socialización de sus proyectos de investigación.	Trabajo de clase.	Cuenta con varias fotografías que dan cuenta del proceso.
M09	CD con videos	2006, 2007, 2008, 2009.	Compilación de algunos de los videos elaborados por los estudiantes para la socialización de sus proyectos de investigación.	Trabajo de clase.	
M10	CD	2006, 2007, 2008, 2009.	Compilación de algunos documentos de sistematización, elaborados por los docentes involucrados en el proyecto.	Trabajo docente de sistematización.	
M11	3 Diarios de campo	2008, 2009.	Diarios de campo elaborados por los docentes practicantes de la Universidad Distrital.		Recupera la mirada de un agente externo, sobre la experiencia.

Código	Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones
M12	CD	2008, 2009.	Recopilación de material visual utilizado para la producción de ACESS (revista digital)		
M13	CD	2006, 2007, 2008, 2009.	Compilación de ponencias y publicaciones relacionadas con el proyecto.		Registros previos de sistematización.
M14	Archivos digitales		Hojas de vida de las docentes de la Normal Superior María Montessori.		
M15	Carpeta de trayectoria		Compilación de documentos del grupo “Prometeo”, sobre su conformación y trayectoria.		
M16	3 VHS		Muestran experiencias desarrolladas por las maestras del grupo Prometeo, evidenciando el trabajo por proyectos de aula.		

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

Anexo N°2: Fragmento del Instrumento 2 organización y categorización de la información audiovisual de la experiencia “Formar jóvenes investigadores: utopía o reto” para la producción del video “ACESS nuestra imagen: una ventana para que jóvenes investigadores den vida al lenguaje”

EJE	CONCEPTO	VIDEO	INICI	FIN	DESCRIPCIÓN
LA VOZ DE OTROS					
		DVD 19	0:23:15	0:23:54	Gladys Jaimes habla sobre la importancia de los procesos de autoformación docente.
	Sobre la autoformación	DVD 19	0:26:43	0:27:35	Gladys Jaimes habla sobre el valor particular de esta experiencia como muestra de autoformación.
	Sobre los proyectos de aula	DVD 19	0:32:26	4:38:23	Gloria Rincon habla sobre los proyectos de aula en secundaria)
	Sobre los proyectos de aula	DVD 19	0:44:55	8:56:15	Blanca Bojaca habla sobre los proyectos de aula en secundaria como opción válida.
	Sobre los proyectos de aula	DVD 11	0:03:54	6:52:26	Fabio Jurado habla sobre los proyectos como una estrategia que da horizonte, se plantea preguntas y fomenta el espíritu científico)
	Sobre la formación de redes y grupos De la socialización y la Sistematización	DVD 10	0:36:12:	0:37:33	Fabio Jurado habla de la necesidad de pertenecer a grupos y redes, como comunidades de aprendizaje.
	Sobre la formación de redes y grupos De la socialización y la Sistematización	DVD 10	0:38:11:	0:39:04	Fabio Jurado habla de la importancia de conformar redes.
	Sobre la formación de redes y grupos De la socialización y la Sistematización	DVD 19	0:34:58:	0:37:21	Gloria Rincon habla de la importancia de sistematizar las experiencias docentes, pues se pregunta y se escribe.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

	Sobre la formación de redes y grupos De la socialización y la Sistematización	DVD 11	0:15:28:	0:17:11	Fabio Jurado habla de la importancia de socializar dentro de la red de lenguaje (Voz en off)
	Sobre los proyectos de aula	DVD 12 y 11 Cassette 11	0:52:05:	0:53:40	Un practicante habla de cómo fue observar y sistematizar la experiencia de Yolima.
	VALORACIÓN DE OTROS SOBRE LA EXPERIENCIA	VIDEO 9	10:36:00	11:06:00	coordinadora expone la importancia del proyecto
		VIDEO 9	11:02:00	11:50:00	Coordinadora expone características del proyecto
		VIDEO 9	12:14:00	12:30:00	Coordinadora
	IMPACTO	VIDEO 9	20:10:00	20:19:00	explica que actualmente tiene estuđinates que participaron en el proyecto
		VIDEO 9	20:25:00	20:48:00	Describe a los estudiantes que han pasado por el proyecto
	PROYECTO DE AULA	VIDEO 9	21:11:00	21:38:00	relacion entre el trabajo por proyecto sy el lenguaje
	MIRADA DE OTROS (ESTUDIANTES)	VIDEO 9	32:06:00	32:27:00	Estudiante 1
		VIDEO 9	33:05:00	33:25:00	Estudiante 1
		VIDEO 9	33:58:00	34:15:00	Estudiantes explican las dificultades en torno a la investigación y la escritura
		VIDEO 9	34:25:00	34:55:00	
		VIDEO 9	35:11:00	35:29:00	
	AUTOFORMACION	VIDEO 12	1:36:00	1:56:00	Relacion entre didáctica y profesor investigador (2:45)
		VIDEO 12	3:39:00	3:48:00	
		VIDEO 12	3:04:00	3:27:00	
	FUNDAMENTACION	VIDEO 12	4:41:00	4:48:00	lenguale
		VIDEO	5:10:00	5:23:00	didactica

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

		12			
		VIDEO 12	5:25:00	5:49:00	lenguaje
		VIDEO 12	6:10:00	6:18:00	investigacion y lenguaje
		VIDEO 12	6:24:00	6:33:00	investigacion y lenguaje
	PROYECTO DE AULA	VIDEO 12	7:37:00	7:51:00	Proyecto de aula como opcion metodológica
	MIRADA DE OTROS PROYECTO DE AULA	VIDEO 18	0:56:00	1:06:00	logros del proyecto
		VIDEO 18	1:10:00	1:23:00	logros del proyecto
		VIDEO 18	2:24:00	2:40:00	involucra a los padres
		VIDEO 18	2:52:00	3:04:00	Acompañamiento de los profesores al trabajo de los estudiantes
	MIRADA DE OTROS	VIDEO 18	4:10:00	4:20:00	El objeto del proyecto es fortalecer la lectoescritura
		VIDEO 18	4:37:00	4:49:00	Formar jovenes investigadores
	AUTOFORMACION	VIDEO 18	5:12:00	5:24:00	hace que los profesores revisen sus prácticas y los mejoren permanentemente
	MIRADA DE OTROS	VIDEO 18	7:00:00	7:18:00	Aportes de la investigacion a los estudiantes
	MIRADA INSTTUCIONAL	VIDEO 18	7:25:00	7:40:00	Necesidad de apoyo de los directivos
		VIDEO 18	8:04:00	8:10:00	hay que dar recursos
		VIDEO 18	8:18:00	8:34:00	Aportes del proyecto a los estudiantes y docentes
		VIDEO 18	9:32:00	9:47:00	Obligacion de que los directivos apoyen

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Investigar
para escribir,
leer
y hablar
con sentido
crítico y
transformador

LA EXPERIENCIA

	Sobre los proyectos de aula	DVD 12 y 11 Cassette 12	0:23:00	4:59:27	Yolima habla del origen de su interés por los proyectos de aula en secundaria.
	Sobre la opción de formar estudiantes investigadores	DVD 12 y 11 Cassette 12	0:28:36:	0:29:46	Yolima habla de la necesidad de formar investigadores en educación media.
	Sobre el proyecto en particular	DVD 12 y 11 Cassette 12	0:31:03:	0:32:14	Yolima habla de las particularidades de la lectura, la escritura y la investigación.
	Sobre el proyecto en particular	DVD 12 y 11 Cassette 12	0:35:39:	0:36:35	Yolima habla de fortalecer y comprometer.
	Sobre el proyecto en particular	DVD 12 y 11 Cassette 12	0:37:28:	0:38:31	Yolima habla sobre como se potencian los procesos de lenguaje a través del proyecto.
	Sobre el proyecto en particular	DVD 12 y 11 Cassette 12	0:39:13:	0:41:01	Yolima explica porque se decide realizar una revista como producto comunicativo que recoga las producciones de los estudiantes.
	Sobre el proyecto en particular	DVD 12 y 11 Cassette 12	0:43:37:	0:44:33	Yolima habla de las proyecciones del proyecto y como se quiere vinculara más personas de la institución educativa.
	Sobre el proyecto en particular	DVD 12 y 11 Cassette 11	0:38:09:	0:39:14	Yolima habla sobre el porque socializar el proyecto de aula y de cómo la socialización es una etapa importante del mismo.
	Sobre el proyecto en particular	DVD 12 y 11 Cassette 11	0:25:11:	0:30:56	Mirla habla de las actividades propias de lenguaje dentro del proyecto, especialmente las de comprensión lectora.
	Sobre el proyecto en	DVD 12 y	0:30:11:	0:30:56	Mirla habla sobre las

	particular	11 Cassete 11			proyecciones del proyecto.
	Sobre el proyecto en particular	DVD 12 y 11 Cassete 11	0:53:51:	0:54:38	Adriana habla del papel de la tecnología en el proyecto.
	Sobre el proyecto en particular	DVD 12 y 11 Cassete 11	0:56:03:	0:56:38	Adriana habla de las proyecciones del proyecto.
	PRODUCCIÓN	VIDEO 8	23:30:00	24:27:00	clase sobre la corrección del texto
		VIDEO 8	25:12:00	25:33:00	
		VIDEO 8	26:00:00	26:27:00	DESCRIPCION PARTES DEL TEXTO
		VIDEO 8	27:21:00	27:32:00	Explicación del trabajo a realizar
		VIDEO 8	28:18:00	28:30:00	Estudiantes corrigiendose entre ellos
		VIDEO 8	29:35:00	29:45:00	
		VIDEO 8	30:36:00	30:51:00	
		VIDEO 8	31:00:00	31:08:00	trabajo
		VIDEO 8	31:39:00	31:55:00	una estudiante explica su trabajo a otra
		VIDEO 8	32:22:00	32:45:00	Estudiante haciendo sugerencias
		VIDEO 8	33:37:00	33:50:00	Aclaracion de la profe sobre la citacion
		VIDEO 8	34:50:00	35:20:00	Pregunta de la profe sobre relacion del trabajo con la encuesta
		VIDEO 8	36:14:00	36:37:00	Dialogo entre estudiantes sobre uno de los temas de investigación: subsidio del gobierno
		VIDEO 8	37:25:00	37:49:00	Solicitud de socializacion de los escritos
		VIDEO 8	41:19:00	41:30:00	estudiante propone su texto

		VIDEO 8	41:33:00	41:52:00	Lectura de la introduccion de uno de los escritos
		VIDEO 8	44:02:00	44:16:00	Lectura de otro texto sobre desplazamiento
	CONTRASTACIÓN	VIDEO 8	52:51:00	53:25:00	Explicacion sobre la importancia de la contrastación
	SOCIALIZACIÓN	VIDEO 8	53:29:00	53:47:00	Finalización de organización del foro
	EXPLORACION	VIDEO 8	54:18:00	54:56:00	Estudiantes hacen retrospeccion del proyecto
		VIDEO 8	54:39:00	54:56:00	tema de un proyecto
	IMPACTO	VIDEO 8	55:38:00	55:57:00	cómo ha aportado el proyecto
	EXPLORACION	VIDEO 8	57:03:00	57:20:00	temas abordados
		VIDEO 8	59:20:00	59:42:00	Contraargumento a la pobreza
	SOCIALIZACION	VIDEO 9	3:06:00	3:46:00	Final de la discusión grupal
	EXPLORACION	VIDEO 9	7:45:00	8:11:00	importancia de asistir a la biblioteca
		VIDEO 9	8:43:00	8:48:00	ejemplo del trabajo que se hace en la biblioteca
	EXPLORACION	VIDEO 9	21:53:00	22:10:00	trabajo en aula de tic
		VIDEO 9	23:07:00	23:13:00	se presentan indicaciones para el trabajo de los estudiantes
		VIDEO 9	23:39:00	23:59:00	Busqueda en paginas especializadas
		VIDEO 9	24:28:00	24:46:00	busqueda de estudiantes en google
		VIDEO 9	25:45:00	26:00:00	indicacion bogotá
		VIDEO 9	28:03:00	28:07:00	seguimiento de la profesora a las busquedas
	CONTRASTACION	VIDEO 9	28:53:00	29:20:00	Revisión de instrumentos
		VIDEO 9	29:41:00	30:26:00	Estudiante muestra su encuesta
		VIDEO 9	31:00:00	31:18:00	Estudiante muestra encuesta y datos recogidos
	EXPLORACION Y	VIDEO 9	36:15:00	36:30:00	Cómo escribir

PRODUCCION	VIDEO 9	39:20:00	39:42:00	egresados
	VIDEO 9	39:50:00	39:58:00	
	VIDEO 9	40:41:00	41:12:00	
	VIDEO 9	41:40:00	42:32:00	
	VIDEO 9	43:10:00	43:27:00	
EXPLORACION	VIDEO 9	45:38:00	46:05:00	estudiante cuenta cómo inicia el proyecto con la posibilidad de que los estudiantes elijan el tema
LENGUAJE	VIDEO 9	46:22:00	46:55:00	hablan sobre la lectura y la reescritura
PROYECTO	VIDEO 9	47:00:00	47:50:00	Estudiante explica en que consisten las tres etapas
EXPLORACION	VIDEO 9	49:08:00	49:17:00	lectura desde el subrayado
	VIDEO 9	49:46:00	49:48:00	formas de leer
	VIDEO 9	49:20:00	49:26:00	organización de las ideas en mapa conceptual
	VIDEO 9	50:15:00	50:20:00	Otros recursos complementarios a la lectura
EXPLORACION E INVESTIGACION	VIDEO 9	52:45:00	53:03:00	Estudiante explica qué es la pregunta
	VIDEO 9	53:23:00	53:28:00	diferencias entre consultar e investigar
	VIDEO 9	53:32:00	53:44:00	
	VIDEO 9	53:50:00	53:58:00	
	VIDEO 9	54:04:00	54:09:00	
AUTOFORMACION	VIDEO 12	0:04:00	0:13:00	Didáctica de la lengua y la reflexión docente
PROYECTO DE AULA	VIDEO 12	6:50:00	7:22:00	proyecto de aula y lenguaje
INVESTIGACION	VIDEO 12	7:24:00	7:35:00	Proyecto de aula e investigacion
EJES TEMATICOS	VIDEO 12	3:49:00	4:14:00	Resistencia de los estudiantes al cambio en el aula
	VIDEO 12	4:20:00	4:51:00	Choque con otro proceso de español

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador

		VIDEO 12	5:32:00	5:54:00	Ganancia en lectura
	EXPLORACION	VIDEO 12	6:24:00	6:45:00	lectura (exploracion)
	CONTRASTACION	VIDEO 12	7:50:00	8:04:00	(contrastacion)
	PROYECTO DE AULA	VIDEO 12	20:38:00	20:53:00	Estudiante explica lo que el proyecto le ha dejado relacion proyecto de aula
		VIDEO 12	23:24:00	24:30:00	Trabajo interdisciplinar
		VIDEO 12	24:48:00	25:00:00	relacion con otras areas
		VIDEO 12	26:15:00	26:26:00	Proyecto de aula lenguaje
		VIDEO 12	26:50:00	27:02:00	Proyecto de aula y lenguaje
		VIDEO 12	27:14:00	28:14:00	Proyecto de aula como alternativa de trabajo
		VIDEO 12	28:20:00	28:35:00	Eleccion del proyecto de aula
	EXPLORACION	VIDEO 18	18:24:00	18:47:00	Inicio del proyecto
		VIDEO 18	20:00:00	20:15:00	Exploracion (portafolio)
	REVISTA	VIDEO 18	24:15:00	24:35:00	Explicacion de la revista
	FORO Y SOCIALIZACION	VIDEO 18	27:02:00	27:04:00	publico del foro

FUNDAMENTACION

	Sobre los proyectos de aula	DVD 12 y 11 Cassette 12	0:27:11	8:19:30	Yolima expone las razones por las cuales se usa un proyecto de aula y no otra estrategia (acercamiento del estudiante al contexto).
	Sobre los proyectos de	DVD 10	0:03:43	5:10:06	Martha habla de cómo el

	aula				proyecto de aula saca del anonimato al estudiante:
	Sobre la opción de formar estudiantes investigadores	DVD 19	0:41:35	0:44:02	Blanca Bojaca habla sobre las fortalezas y la pertinencia de trabajar en la formación de investigadores.
	Sobre aspectos teóricos	DVD 10	0:11:41:	0:12:11	Clemencia habla sobre que es didáctica-
		DVD 10	0:14:11:	0:15:12	Clamencia habla sobre que es una situación didáctica.
		DVD 10	0:19:53:	0:20:18	Clemencia habla sobre como entienden el lenguaje desde prometeo.
	AUTOFORMACION	VIDEO 12	0:04:00	0:13:00	Didactica de la lengua y la reflexión docente
	PROYECTO DE AULA	VIDEO 12	6:50:00	7:22:00	proyecto de aula y lenguaje
	INVESTIGACION	VIDEO 12	7:24:00	7:35:00	Proyecto de aula e investigacion
	FUNDAMENTACION	VIDEO 12	8:15:00	8:25:00	Dificultad de equilibrar procesos lectores y orales
	FUNDAMENTACION	VIDEO 12	11:22:00	11:46:00	Complementariedad entre lo oral y escrito
		VIDEO 12	12:49:00	13:00:00	Competencia oral como desafío

EL SUJETO

	Sobre Prometeo	DVD 10	0:25:00:	0:25:54	Yolanda habla de cómo nace Prometeo.
	Sobre Prometeo	DVD 10	0:26:20:	0:26:45	Yolanda explica de donde surge el nombre de Prometeo.
	Sobre Prometeo	DVD 10	0:27:50:	0:31:05	Yolanda explica las ventajas que presenta pertenecer a un grupo.
	Sobre Prometeo	DVD 10	0:58:32:	1:00:02	Fabio Jurado habla sobre la importancia de Prometeo en la Red de lenguaje.
	Sobre aspectos	DVD 12 y	0:22:17:	0:22:39	Mírla habla de cómo se involucro

	personales y otros	11 Cassette 11			en el proyecto.
	Sobre aspectos personales y otros	DVD 12 y 11 Cassette 11	0:23:23:	0:24:46	Mirla habla de cómo se involucro en el proyecto.
	Sobre aspectos personales y otros	DVD 12 y 11 Cassette 11	0:32:15:	0:33:23	Yolima habla de su recorrido en grupos de investigación y el conflicto de teoría y práctica.
	Sobre aspectos personales y otros	DVD 12 y 11 Cassette 11	0:33:29:	0:35:03	Yolima habla sobre su interes por la formación docente.
	Sobre aspectos personales y otros	DVD 12 y 11 Cassette 11	0:40:45:	0:43:41	Yolima habla de las tranformaciones de los estudiantes en el proceso de investigación.
	PREGUNTA POR EL SUJETO	VIDEO 9	13:58:00	14:06:00	Ivoneth explica su relacion con yolima
		VIDEO 9	17:16:00	18:23:00	Origen Prometeo
		VIDEO 9	19:32:00	20:09:00	Impacto en las instituciones y los estudiantes

EXTRAS

	INICIO DEL VIDEO	VIDEO 8	0:38:00	0:52:00	Estudiantes entrando al colegio
		VIDEO 8	1:10:00	1:18:00	Estudiantes entrando al colegio
		VIDEO 8	6:01:00	6:12:00	Estudiantes entrando al colegio
		VIDEO 8	6:53:00	6:55:00	Nombre del colegio
		VIDEO 8	9:10:00	9:27:00	ingreso de estudiantes desde dentro
		VIDEO 8	10:30:00	10:45:00	Ingresa grupo del proyecto
		VIDEO 8	11:48:00	11:56:00	Se dirigen al salón
		VIDEO 8	12:26:00	12:35:00	Se ubican en el salón

		VIDEO 8	12:45:00	13:02:00	
		VIDEO 8	13:47:00	14:29:00	explicacion del foro... se pregunta a los estudiantes como organizar la presentacion
		VIDEO 8	14:55:00	15:25:00	
		VIDEO 8	15:41:00	16:02:00	
		VIDEO 8	16:26:00	16:35:00	
		VIDEO 8	17:29:00	17:44:00	trabajo grupal, estudiantes le preguntan a la profe
		VIDEO 8	17:53:00	18:28:00	
		VIDEO 8	19:25:00	20:16:00	
		VIDEO 8	20:30:00	21:18:00	
		VIDEO 8	21:35:00	22:05:00	
		VIDEO 8	23:10:00	23:20:00	
	INICIO DEL VIDEO Y SOCIALIZACION	VIDEO 18	22:41:00	22:45:00	presentacion en el foro
		VIDEO 18	23:04:00	23:09:00	presentacion en el foro
		VIDEO 18	23:13:00	23:26:00	escritura de borradores
		VIDEO 18	24:07:00	24:10:00	foro

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador