

Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje

*Grupo Lenguaje, Educación y Desarrollo (LED)
Universidad de Antioquia**

Resumen

En este artículo se presentan resultados de la sistematización del proyecto: “Impacto de la Formación de Maestros en Competencias en el Área de Lenguaje”.

Su objetivo fue determinar la existencia y la naturaleza del impacto producido en las prácticas pedagógicas de los maestros de educación básica del área de lenguaje, en el departamento de Antioquia, como consecuencia de la formación recibida para mejorar las competencias en comprensión y producción textual en sus estudiantes.

Palabras clave

Formación, maestros, competencias, comprensión textual, producción textual, impacto, sistematización, lenguaje, educación básica, prácticas pedagógicas.

* Este artículo es la síntesis de la investigación “Impacto de la formación de maestros en competencias en el Área de Lenguaje”, preparado por: Lucy Mejía (Investigadora Principal, doctora en educación), Laura Pineda y Miriam Stella Briceño (Coinvestigadoras), Mario Ospina y Gladys Calderón (Auxiliares de investigación), integrantes del grupo de investigación, Lenguaje, Educación y Desarrollo (LED) de la Universidad de Antioquia. Contacto: lucym@une.net.co

Abstract

This article presents the results of the systematization of the project: The formation of teachers on language Competences and its impact on the language area. The objective of the project was to determine the existence and nature of the impact produced by the pedagogical practices of elementary and secondary education teachers in the language area, in the state of Antioquia, as a consequence of the training they received to improved the textual comprehension and production competences of students.

Key words

Educations, teachers, competences, text comprehension, text production impact, systematization, language, elementary education, secondary education, pedagogical practice.

Introducción

El Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI–, de la Universidad de Antioquia, abrió la Convocatoria Temática 2003, para proyectos de investigación cuyo eje común a todas las áreas fuese el “Desarrollo de Antioquia”. En el marco de esta Temática general se estableció para el área de Ciencias Sociales y Humanas un énfasis en “Región, cultura y procesos de cambio”.

El grupo de investigación: Lenguaje, Educación y Desarrollo (L.E.D.) se presentó a dicha convocatoria con el propósito de indagar cuál ha sido el impacto de la “Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje”, ejecutada en el año 2003 en 59 municipios del departamento de Antioquia, mediante convenio establecido entre Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia y la Universidad de Antioquia.

Determinar la existencia y la naturaleza del impacto producido en las prácticas pedagógicas de los maestros de educación básica, como consecuencia de la capacitación recibida para mejorar la enseñanza de la comprensión y producción de textos escritos, ha sido el objetivo general del proyecto de investigación: “Impacto de la Formación de Maestros en Competencias en el Área de Lenguaje”.

Antecedentes

Los análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes antioqueños en las pruebas de Logro Saber en el año 2002, tanto en las pruebas nacionales¹, como en las departamentales, mostraron un bajo nivel de desempeño en los logros de orden cognitivo esperados. Los estudiantes no tenían una comprensión global de los textos leídos, sólo abordaban lecturas localizadas o de segmentos de información. En la escuela no se hace lo suficiente para desarrollar la competencia en este tipo de lectura.

Uno de los factores asociados a las debilidades observadas, ha sido el bajo nivel en la calidad de la enseñanza del lenguaje. Entre las causas de este problema se pueden destacar: la débil formación en los procesos de actualización de los docentes en el área; su falta de claridad sobre los enfoques que orientan la práctica pedagógica y una didáctica inadecuada para el trabajo con el lenguaje. Además, la limitación en las instituciones educativas para implementar sistemas de seguimiento y evaluación por competencias que incluyan los nuevos requerimientos educativos en esta área.

El nuevo marco legal –desde la Ley 115, los Lineamientos Curriculares, la Resolución 2343, los Estándares básicos de calidad y el nuevo sistema de evaluación nacional– impone desafíos a la educación en general y a la enseñanza de la lengua en particular. Plantea la necesidad de pensar en nuevos enfoques, que permitan cambios verdaderamente significativos en los procesos de comprensión y producción de los textos, de manera que éstos incidan efectivamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En conclusión, los resultados de las pruebas, el análisis de los factores asociados y la exigencia de los nuevos marcos legales evidenciaron una situación crítica en las prácticas pedagógicas empleadas en el aula y un desconocimiento de las teorías contemporáneas relacionadas con los saberes específicos, ésto justificó la iniciación de procesos de formación docente sustentados en experiencias investigativas en el aula.

Por lo tanto, conscientes de la necesidad de mejorar la calidad de la educación en el área de lenguaje, la Secretaría de Educación para la Cultura de An-

1 Confróntese en: MEN. *Evaluación de la calidad de la educación. Resultados de evaluación en los grados 3º, 5º, 7º y 9º. Matemáticas y lenguaje. Antioquia*. Documentos especiales, Bogotá: marzo de 2001.

tioquia y la Universidad de Antioquia firmaron un convenio para la ejecución del proyecto “Formación de maestros en competencias en el área de lenguaje”, planeado y ejecutado en la primera etapa entre diciembre del 2002 y julio de 2003, después de haber sido seleccionado mediante convocatoria pública de carácter nacional.

El anterior proyecto se inscribió en el marco de las nuevas políticas de modernización de la educación en el país. Su propósito fundamental ha sido orientar la formación de los maestros de lenguaje desde los enfoques planteados en la Constitución Nacional, la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Calidad, para el área de lenguaje. Se desarrolló en 59 municipios, de los 85 que están vinculados al Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (P.M.C.E.B.) del Departamento de Antioquia, con una cobertura de dos mil 122 docentes de educación preescolar, básica y media, de instituciones oficiales del sector rural y urbano. Aclaremos que la gran mayoría de docentes no tenían formación en el área de lengua castellana.

Los fundamentos conceptuales que sustentaron el Proyecto, están dados por la propuesta del Modelo de Estrategias Cognitivo-Discursivas (E.C.D.), que se experimentó como Intervención Pedagógica para mejorar la comprensión y producción de textos en estudiantes de Básica Secundaria en el Instituto INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín (Mejía Osorio, 2002).

El marco teórico desde el cual se construyó la propuesta E.C.D., se situó en una perspectiva que articula la pedagogía y la lingüística. Desde la primera, sus fundamentos están dados por el enfoque cognitivo constructivista, teniendo en cuenta autores como Piaget, Vigostsky, Jones y Ausubel. La teoría se guió desde el enfoque de la lingüística textual y, de manera específica, el enfoque cognitivo-discursivo, con autores como Charaudeau, Van Dijk, Kintsch, Bernárdez, Cassany, Martínez y Parodi, entre otros.

A partir de los aportes de la lingüística textual y de la teoría de la cognición se diseñó el “Modelo integrador de comprensión y producción del texto escrito desde una perspectiva cognitivo discursiva” (Mejía Osorio, 2002). Este fue el modelo teórico que orientó las estrategias cognitivo-discursivas que se debieron aplicar en la intervención pedagógica.

El modelo de intervención, basado en el *Proyecto Pedagógico de Estrategias Cognitivo-Discursivas (E.C.D)* en comprensión y producción de textos escritos,

tuvo como objetivo fundamental brindarle al maestro herramientas didácticas para mejorar en sus estudiantes, las competencias en comprensión y producción de textos escritos, mediante la enseñanza intencional de Estrategias Cognitivo-Discursivas como las enunciadas a continuación:

1. Reconocimiento del texto como unidad sintáctico-semántica.
2. Inferencia en el texto de la intención comunicativa del autor.
3. El qué, el quién, el cuándo, el dónde y el cómo, en un texto.
4. Deducción del sentido de las palabras, sin acudir al diccionario.
5. Articulación entre ideas que están en el mismo párrafo o entre párrafos diferentes.
6. Jerarquización de los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos.
7. Globalización de la información, hallar la tesis, las proposiciones y la resolución en un texto argumentativo.
8. Utilización de conectivos (preposiciones, conjunciones y adverbios) como pistas para comprender y producir textos.
9. Aplicación de macrorreglas para hacer resúmenes.

Los siguientes factores han facilitado el proyecto:

- a. Los soportes teórico-prácticos consignados en los módulos elaborados para el proceso de formación.
- b. La reflexión desde y sobre la práctica pedagógica propiciada en los encuentros de capacitación.
- c. El dominio de los temas, la claridad en los conceptos y la variedad metodológica demostrada por los docentes consultores.
- d. El proceso de sistematización de carácter cualitativo que permitió recoger información pertinente para dar cuenta de los procesos, resultados, conclusiones y recomendaciones prospectivas. Además aportó a la construcción de una base de datos para investigaciones futuras.

Entre las dificultades más significativas que afloraron en el proceso vinculado con el proyecto de formación, pueden enunciarse:

- a. El escaso tiempo y la saturación de actividades propias de las instituciones educativas, lo que impidió la construcción de un tejido conceptual con mayor nivel de rigurosidad.
- b. Falta de compromiso de algunos directivos docentes: rectores, asesores y jefes de núcleo.
- c. Las dificultades de orden público en algunos municipios.
- d. El nivel de conocimientos previos en los maestros, tanto en los saberes lingüísticos como en los pedagógicos.

Durante el desarrollo del proyecto se editaron ocho módulos, los cuales fueron distribuidos gratuitamente a cada uno de los docentes participantes. Las temáticas de los módulos se centraron en:

Módulo uno: Para saber sobre la PRUEBA SABER y el EXAMEN DE ESTADO en lenguaje.

Módulo dos: Para saber sobre PROYECTOS PEDAGÓGICOS.

Módulo tres: Para saber sobre COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE LENGUAJE.

Módulo cuatro: Para saber sobre ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DEL TEXTO ESCRITO.

Módulo cinco: Para saber sobre UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAJE.

Los módulos dos, cuatro y cinco se escribieron específicamente para cada nivel.

De acuerdo con la sistematización, el proyecto de formación logró:

1. La sensibilización a las comunidades educativas frente al bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas de logro Saber y en el Examen de Estado cuyo objeto de evaluación son las competencias.
2. Apropiación de espacios para la aprehensión de las nuevas teorías cognitivas y de la lingüística textual, presentes en los nuevos enfoques de los Lineamientos Curriculares y en los estándares de calidad para lenguaje.

3. Contribución mediante la aplicación del modelo de Estrategias cognitivas discursivas, a la construcción de proyectos pedagógicos que partieron de la comprensión del problema evidenciado, a través de las pruebas de diagnóstico interno, de logro Saber y en el Examen de Estado.
4. Sostenibilidad, mediante la organización de Nodos de Lenguaje en los 59 municipios donde se ejecutó.

Impacto de la formación

El equipo investigador consideró que el seguimiento en el proceso de formación de maestros durante la ejecución del proyecto y la constatación de logros alcanzados no eran suficientes para garantizar el mejoramiento de la calidad de la educación en el área de lenguaje en los municipios intervenidos. Además de ello era necesario un seguimiento que diera cuenta del trabajo desplegado en cada municipio en forma posterior a la capacitación, un seguimiento que permitiera verificar el desarrollo de los proyectos, la utilización de los materiales y la incorporación de la propuesta de trabajo a los planes de mejoramiento que cada institución diseñó para intervenir los puntos críticos detectados en los autodiagnósticos. Un seguimiento que, en consecuencia, diera respuestas a las preguntas directrices que el proyecto de medición del impacto se planteó, he aquí algunas cuestiones:

- ¿Cuál fue el impacto del proyecto en el mejoramiento de la calidad de la Educación en el área de Lenguaje?
- ¿En qué consisten las diferencias en las prácticas docentes de la enseñanza de la lengua antes del proyecto y en la actualidad?
- ¿Se brindaron a los maestros herramientas didácticas para mejorar en sus estudiantes las competencias en comprensión y producción de textos escritos?
- ¿Se incorporaron las estrategias cognitivo-discursivas al trabajo en el aula?
- ¿Se está desarrollando el proyecto diseñado?
- ¿Se construyeron nuevos talleres?
- ¿Se convirtieron en multiplicadores los docentes asistentes a la capacitación?

La Pintada, Barbosa, La Ceja, Zaragoza, Santa Fe de Antioquia, Carmen de Viboral y Vegachí fueron los municipios elegidos mediante los siguientes criterios: representatividad de nivel de desempeño, ubicación geográfica y disposición presupuestal.

Justificación

El proyecto “Impacto de la formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje” se justificó por varias razones:

1. Respondía a las observaciones de los organismos internacionales que plantean la necesidad de centrar la atención en algunos de los aspectos cruciales de la educación y de generar procesos de evaluación para lograr verdadera cualificación de la educación. Dos de los aspectos cruciales son:
 - a. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula de clase: qué se enseña (pertinencia de planes de estudio o proyectos educativos), cómo se enseña (pedagogía y didáctica) y qué tanto aprenden los estudiantes (competencias, logros, conocimientos).
 - b. La competencia de los docentes: niveles de formación, concepciones pedagógicas y epistemológicas, conocimiento del desarrollo humano, compromiso con su profesión.
2. En el marco de un sistema de evaluación de la educación, los resultados de la medición del impacto permiten retroalimentar los procesos de formación del docente de lenguaje, pues según lo planteado en “Informe de Factores Asociados”, el mejoramiento de la calidad educativa requiere de mediciones periódicas de indicadores de calidad, las cuales retroalimentan “el diseño de políticas y sirven para monitorear la eficiencia de la gestión administrativa y pedagógica del sistema y aprovechamiento de los recursos disponibles” (Cortés y Rodríguez, 2000: 3).
3. Contribuye a la dignificación de la profesión docente, al aportar información sobre los avances y las necesidades de formación eficiente del docente de lenguaje, según las actuales exigencias de los Lineamientos Curriculares y

los Estándares Básicos de calidad para lengua castellana, planteados por el Ministerio de Educación².

4. Aporta a una de las Metas asociadas a los más importantes factores de éxito hacia el año 2020, establecidas en *El Plan Decenal de Educación y Cultura para Antioquia*³, pues este proyecto de investigación provee información que permite la ampliación y el mejoramiento de la formación del docente de lenguaje mediante el diseño y ejecución de proyectos pertinentes.
5. Aporta a uno de los “Cinco principales factores críticos de éxito”, establecidos en el mismo Plan Decenal. Dicho factor es el siguiente: “Acumulación de una masa crítica de investigación socioeducativa y pedagógica, capaz de soportar el deseable desenvolvimiento de la sociedad hacia sus metas de progreso y desarrollo humano” (*Plan Decenal... 2000*, p.30). Contribuye al fortalecimiento de “la educación pública, como mecanismo por excelencia para garantizar la equidad y la justicia social” (*Plan Decenal*, 2000, p. 30).
6. Posibilita la articulación de las instituciones educativas con la Visión de Antioquia, según “Orientaciones para la educación hacia el año 2020” (*Plan Decenal*, 2000, p. 30).
7. Los hallazgos de la investigación aportan a la materialización del propósito fundamental del Sistema Departamental de Formación de Educadores y Demás Actores Educativos, planteado en los siguientes términos: “Direccionar los procesos educativos de calidad para atender la formación permanente de los educadores y otros actores educativos, mediante la orientación conceptual, metodológica y operativa de planes, programas y proyectos de formación, tanto inicial como continua en las distintas modalidades de educación relacionando altamente la investigación y la innovación con

-
- 2 En el apartado “Visión Antioquia Siglo XXI” del *Plan Decenal de Educación y Cultura para Antioquia* se plantea como el primero de los cinco principales problemas de la educación el siguiente: “Escasez de personal docente idóneo: Debido a la erosión de la profesión educativa, ligada a su bajo estatus social, la falta de motivación para ingresar a la carrera o permanecer en la profesión, y la pobre formación de docentes; además del marginamiento del sector frente a la comunidad”. (*Plan Decenal*, 2000, p.30).
 - 3 La meta tercera de “Visión Antioquia siglo XXI” dice lo siguiente: “Cualificar el ejercicio docente, a través del mejoramiento de las instituciones de formación, de la ampliación y mejoramiento de la información que permita la ampliación y el mejoramiento de la formación del docente de lenguaje mediante el diseño y ejecución de proyectos pertinentes (*Plan Decenal*, 2000, p. 30).

el desarrollo económico, cultural y político de las regiones y municipios”
(Comité Departamental de Formación Docente, 2001: 12).

Objetivo general

Determinar la existencia y la naturaleza del impacto producido en las prácticas pedagógicas de los maestros de primaria y básica secundaria, en la enseñanza de la comprensión y producción de textos escritos, en los municipios participantes en el proyecto de Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje.

Objetivos específicos

- Describir la forma como la capacitación modificó las prácticas pedagógicas de los maestros participantes.
- Reconocer e interpretar las actividades desarrolladas y los medios empleados por los maestros para llevar al aula la propuesta de trabajo hecha desde el proyecto de formación.
- Propiciar la reflexión de los diferentes estamentos sobre sus modos de hacer en cuanto a la aplicación de las herramientas didácticas para mejorar en sus estudiantes la comprensión y producción de textos escritos, mediante la enseñanza intencional de estrategias Cognitivo-Discursivas.
- Identificar las regularidades que se presentan en cada municipio como consecuencia del proyecto y con éstas, caracterizar los patrones que subyacen en el modo de hacer de los docentes formados.
- Propiciar entre los docentes la confrontación entre lo que se dice, se piensa y se hace, como consecuencia de la participación en el proyecto de formación.

Metodología

Por la dimensión e intención de la investigación el diseño de la misma se orientó hacia un estudio descriptivo-explicativo.

Descriptivo en tanto que analizó cómo es y cómo se manifiesta el impacto producido por la formación de maestros en los diferentes escenarios de las comunidades educativas donde se llevó a cabo el proyecto.

Explicativo porque el estudio permitió encontrar razones que llevan a los investigadores a determinar la existencia y naturaleza de los componentes que incidieron en la formación de los maestros, llevándolos a tomar decisiones que, según ellos, son las que más les convienen a sus alumnos para mejorar las competencias en comprensión y producción de textos escritos.

Los objetivos propuestos permitieron darle al estudio un alcance correlacional, ya que se logró dentro de la realidad de cada uno de los escenarios educativos intervenidos, establecer vínculos entre los diversos fenómenos relacionados con la enseñanza anterior y las innovaciones introducidas como consecuencia de la formación.

El aspecto descriptivo, fundamentó su orientación correlacional que, a su vez, proporcionó información para llegar a la explicación más amplia del fenómeno estudiado.

La metodología se centró en el trabajo de campo y tuvo como instrumentos la observación participante, las entrevistas, las encuestas, los talleres, los grupos de discusión y el análisis de documentos, donde fueron evidentes las construcciones de los docentes y las producciones de los alumnos.

Lo anterior constituyó el medio desde el cual se registraron tanto las observaciones como las impresiones propias sobre ellas.

Las siguientes etapas fueron recorridas en el trabajo de campo:

- Identificación del fenómeno que se va a investigar constituido por el impacto del proyecto en las prácticas pedagógicas de los docentes que participaron en la capacitación.
- Selección de los sujetos o informantes claves que proporcionaron la información requerida.
- Registro, ordenamiento, validación, análisis e interpretación de la información.

En el registro, procesamiento y análisis de la información recolectada se tuvo en cuenta lo siguiente:

- La reconstrucción fiel de las escenas y situaciones observadas, mediante un conjunto de instrumentos diseñados para tal efecto, procediendo en forma inmediata a la interpretación que el equipo investigador obtuvo de lo observado y declarado.
- El análisis de la información se procesó al terminar cada intervención donde se recogió información cuya finalidad fue la identificación de categorías analíticas que emergieron de la lectura repetida del mismo material.

Por medio del análisis también fue posible la identificación de relaciones, valores y reglas, éstos presentaron regularidad y orientaron las prácticas pedagógicas de los maestros de cada grupo participante en la formación.

La metodología también incluyó la participación e interacción en reuniones, entrevistas y el registro de documentos como talleres, planeaciones, PEI y otros que contenían evidencias de apropiación del proyecto.

Resultados

Como resultado del proceso de sistematización, los hallazgos se agruparon en torno a las preguntas directrices que el proyecto de medición de impacto se planteó:

- ¿Cuál fue el impacto del proyecto en el mejoramiento de la calidad de la Educación en el área de Lenguaje?

El impacto se verificó en acciones concretas efectuadas en todos los municipios y evidentes en las respuestas dadas por los docentes que conformaron la muestra. Una síntesis se presenta a continuación:

El autodiagnóstico reveló los puntos críticos. Dicho autodiagnóstico sirvió para reflexionar sobre los resultados de evaluaciones externas y para aprender a diseñar pruebas internas, que corroboraran las fortalezas y debilidades. Lo anterior trajo como consecuencia que los docentes reconocieran otras maneras de evaluar y que los alumnos aprendieran a contestar este tipo de pruebas. Los docentes modificaron la manera de formular las preguntas. En palabras de algunos docentes:⁴

4 las citas entre comillas son transcripciones textuales de lo expresado por los maestros en sus intervenciones orales y escritas, presentadas en los municipios de: La Ceja, La Pintada, Barbosa, Vegachí, Santa Fe de Antioquia, Zaragoza y El Carmen de Viboral, en los grupos de discusión, entrevistas, talleres, encuestas y en los documentos analizados.

“Se nos aportaron la forma como debíamos analizar los resultados de las pruebas SABER, encontrar los puntos críticos que allí nos estaban mostrando los resultados y, partiendo de ahí, iniciar una serie de actividades y de propuestas muy puntuales para que nosotros pudiéramos llegar a mejorar esos niveles críticos.”

“Se encontraron los puntos críticos, se observó con más claridad la problemática que influye en la calidad del área, se dieron fundamentos teóricos a los maestros, el proyecto fue el resultado de un diagnóstico basado en SABER e ICFES”

“Yo creo que eso nació a raíz de la deficiencia a nivel nacional de pruebas ICFES y Prueba SABER, viendo que estábamos tan mal en comprensión lectora, ahí ese diagnóstico detectó esa falencia, y vinieron acá a que nosotros tratáramos de superar, en nosotros primero, esa falencia para luego revertirlas en las aulas de clase”.

Se aprendieron otras formas de formular preguntas:

“La comprensión a través de un texto, mirándolo desde los diferentes niveles de comprensión, imaginando también diferentes tipos de preguntas porque teníamos una gran debilidad, como lo plantea la profesora, es que nosotros veníamos preguntando de una sola forma, entonces los alumnos los teníamos habituados de esa forma, es decir, los alumnos estaban trabajando únicamente tipos de preguntas de comprensión literal”

- ¿En qué consisten las diferencias en las prácticas docentes de la enseñanza de la lengua antes del proyecto y en la actualidad?

Los docentes manifiestan que sí hubo cambios significativos en las prácticas pedagógicas, en los siguientes aspectos:

- Se alcanzó una mayor profundidad en el análisis de los textos.
- Se aprendieron otras formas de evaluar.
- El enfoque del área de lengua, ahora, en competencias.
- Se incorporaron los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Calidad.
- Se alcanzan aprendizajes significativos.
- Se descubrió la posibilidad de analizar diferentes tipos de textos. No sólo los literarios.

“Ese proyecto y las pruebas de SABER nos movieron mucho el piso, porque antes, por ejemplo yo, particularmente, yo decía: con tal de que mis niños escriban claro, mejoren la ortografía y entiendan lo que leen y estos proyectos nos dan un piso, pues, hacer más profundo el análisis de los textos, a cambiar las diferentes formas de evaluar y a mejorar en muchos aspectos”.

“Si se ha percibido un cambio, porque al hacer más énfasis sobre el análisis del texto y en todos esos aspectos que hemos visto los niños ya inventan cuentos, cambian personajes, pues, inventan muchas cosas a partir de los cambios”.

“A ver... el proyecto permitió que se le diera otro tipo de enfoque al área de español y literatura porque se permitió mirar que los niveles de interpretación y comprensión fueran enfocados ya al propio desarrollo de competencias, o al desempeño de los estudiantes”.

“Pero en términos generales, podríamos decir de que el proyecto generó que el área de español y literatura tuviera ya un aprendizaje muy significativo, que desde los mismos Lineamientos Curriculares eso ya estaba planteado y desde los mismos Estándares”.

“Le dábamos importancia a la memoria y no a la parte de comprender; que trate de comprender, él hoy trata de comprender en sí”.

“Sí, inclusive el año pasado, cuando nos reunimos a planear, todos los profesores de primaria nos pusimos de acuerdo en utilizar los tipos de texto, la tipología textual”.

Algunos docentes persisten en prácticas pedagógicas tradicionales. En este caso, el proyecto no permitió transformaciones significativas de las actividades de comprensión lectora y de producción textual, porque los docentes continúan con el trabajo de “promoción y animación de lectura”.

“Tenemos que inducir primero y fomentarle al estudiante el amor por la lectura para que ellos con base en lo que uno les cuente y en lo que ellos lean, ellos sean capaces por ejemplo de crear. Un niño, uno se pone a leerle un cuento o cuentos y ya uno les dice a ellos “esta partecita cómo se llama: el inicio. Cuando empieza, de aquí para allá qué empieza, ¡ah! el nudo; y al final, cuando ya se desenvuelve todo, ya, también tiene el desenlace”

“Hay que fomentar el desarrollo de la lectura, en primero, en segundo, en tercero. Claro que lo más difícil es, en estos momentos, cómo hacer que los niños se enamoren de la lectura. A un niño no le gusta leer, un niño prefiere ir a jugar nintendo o ver televisión que leer un libro. Por eso, en mi caso, opté por, un día a la semana, la lectura obligatoria en el aula, como hacían por ejemplo hace quince o veinte años, que uno tenía en su aula, un día a la semana, fuera de todo ¿me entiende?, una hora exclusivamente para leer”

- ¿Se brindaron herramientas didácticas a los docentes para mejorar en sus estudiantes las competencias en comprensión y producción de textos escritos?

Para los docentes constituyó un motivo de satisfacción el hecho de recibir los cinco módulos diseñados especialmente para este proyecto, por considerarlos una herramienta muy útil en sus clases. Los docentes que no participaron mostraron su interés en obtener el material impreso. Lo más valioso de los módulos, en concepto de los maestros, es la pragmática y su forma para aplicarlos en clase.

“Yo diría, si nos dio herramientas porque, en primer lugar, nos puso a reflexionar; en segundo lugar, analizamos los textos en su material, en tercer lugar, se nos dieron una pedagogía adecuada dentro el proyecto para nosotros emprender acciones. Y, en cuarto lugar, nos dieron ejemplos con talleres teórico- prácticos, entonces yo creo que sí”.

“Evaluamos los módulos como excelentes, yo gracias a ellos puedo decir que a partir de eso yo he cambiado mi práctica como docente”.

“Los módulos dieron muchos avances teóricos, que uno si desconocía mucho de la teórica. Yo, por ejemplo, en el área de lenguaje, desconocía bastantes aspectos que debo abordar. Esos textos nos dieron muchas pautas”.

“Los módulos aportaron unas herramientas importantes y esenciales en los procesos de enseñanza de lecto-escritura.”

- ¿Se incorporaron las estrategias cognitivo-discursivas al trabajo en el aula?

Cuando se habla de estrategias no se refiere a las ECD, la parte central de la propuesta; no las mencionan en forma explícita. Es otra evidencia de que no manejan el tecnolecto específico y necesario para referirse a ellas.

“Pero hacía falta que hubiera un proyecto donde planteara como unas estrategias muy concretas, como las cognitivo discursivas, que nos permitieran ver que lo que nos plantean los estándares y en los lineamientos se estaban ajustando a lo que se quiere llegar, y es que estos niños sean competentes en los niveles de comprensión y producción textual”.

“Yo le busco al texto: qué intención lleva el texto, qué intención tiene el autor, qué intención llevo yo”.

“Cuando ya se habla de qué busca, cuál es la intención del autor, cuál es el tipo de texto ya está hablando de esa parte que se trabaja en esto que es la pragmática. También se trabaja la parte de parafraseo, que el alumno aprenda a parafrasear, a decir con sus propias palabras qué entendió de ese texto y que la redacción, por ende, sea como..., tenga coherencia y cohesión. El alumno, además de hacer esa parte de literal, esa parte inferencial, de ese parafraseo y de esa pragmática, ya trabaja las subcompetencias, referentes a cada área porque no se pueden desligar, y cuando se trabajan estas subcompetencias está trabajando también la parte enciclopédica porque el alumno siempre, en cualquier momento debe dar cuenta de lo que es un elemento y cómo se relaciona ese elemento gramatical o lingüístico con el texto que se está analizando. Y ya para que el trabajo sea como un poquito más completo, entonces miraríamos la parte intra, extra y supratextual del mismo texto; que ese muchacho lo que realizó, lo que analizó, lo relacione con otros textos”.

“Nuestro trabajo, era más que todo literal y de verdad que jamás, que a mí jamás se me había ocurrido preguntarle al muchacho que el diccionario, por ejemplo, había que eliminarlo al máximo, que usted era capaz de encontrar palabras, el significado de palabras muy desconocidas, por lo que había alrededor de ellas, antes o después, por lo que había en el contexto, y trabajando con los muchachos uno se da cuenta de que es riquísimo, es riquísimo el trabajo y que en realidad se puede hacer”.

Los educadores no utilizan diferentes tipos de textos en las actividades de comprensión de lectura, desde las ECD. La actividad de lectura se centra en el cuento.

“Con la comprensión de la lectura, haciéndoles preguntas del cuento, más de tres o cuatro para ellos..., cuando se las hago escrita, porque a veces se las hago oral y otras veces se las hago escrita”.

“Pongamos a ver, déjeme aclarar el espacio, pongamos un cuento de Caperucita Roja o un cuento de la Bella Durmiente, se le aplica la..., vemos que..., pongamos los personajes, le cambio los nombres a los personajes y lo podemos aplicar al propio... o le ponemos de pronto de título otro, a llevar a aquel lobo de esa Caperucita Roja a convertirlo en una persona, entonces ellos lo van haciendo, entonces me dicen, no, el lobo feroz pongamos “mi papá hoy se levantó como un lobo” ya me están llevando eso a ser parte de la casa. A través del lenguaje, oigan, uno le transmite a los estudiantes”.

“El niño debe tener básicamente un conocimiento diferencial de los tipos de texto, nosotros estamos acostumbrados únicamente a hablar del cuento, de la literatura, pero el hombre, en su medio natural, está expuesto a múltiples textos: La carta, la reseña, la receta, el informe, o sea, ¿cómo hacer, cómo hacer que el niño diferencie o distinga en qué tipo de texto está en determinado momento?”.

En otras afirmaciones no se evidencia apropiación de las ECD.

“Hay que fomentar el desarrollo de la lectura, en primero, en segundo, en tercero. Claro que lo más difícil es, en estos momentos, cómo hacer que los niños se enamoren de la lectura. A un niño no le gusta leer, un niño prefiere ir a jugar nintendo o ver televisión que leer un libro. Por eso, en mi caso, opté por, un día a la semana, la lectura obligatoria en el aula, como hacían por ejemplo hace quince o veinte años, que uno tenía en su aula, un día a la semana, una hora exclusivamente para leer. ¿Qué tipo de lectura? La que se pidió, donde los estudiantes todos tienen que estar pendientes de lo que se está leyendo”

Refiriéndose a la estrategia cognitivo discursiva que más aplica, una docente dice:

“Vea, la que yo más aplico es la parte de la comprensión, los niveles de comprensión, en esa yo hago mucho énfasis y estoy ahí, pues prácticamente, enraizada. Primero lo tengo que hacer desde mí, desde mi propia persona, yo leo el texto, yo le hago la crítica al texto, interiormente al autor y luego...”

- ¿Se está desarrollando el proyecto diseñado? ¿Se incorporó a los PEI y a los Planes de Mejoramiento?

Las respuestas evidencian en cada municipio la existencia de líderes del proyecto representados en aquellos docentes comprometidos que se han interesado del proyecto y que continúan trabajándolo en forma individual o con el acompañamiento de algunos compañeros ante la indiferencia de algunos directivos o de aquellos compañeros que no participaron o prefieren continuar con su forma tradicional de enseñanza.

“En los planes institucionales no hay evidencia, pero a nivel del trabajo de las docentes que participaron en la capacitación, sí hay evidencia porque ellos realizaron sus trabajos dentro de su aula de clase”.

“A nivel municipal, no hay evidenciado de un trabajo, en el sentido de que haya ya escrito un PEI en donde se vea ya la articulación de este proyecto, no. Sino que apenas se está empezando en los planes de mejoramiento a entrar a evidenciar ese trabajo”.

- ¿Se construyeron nuevos talleres?

En las respuestas de los maestros se refleja el interés por aplicar los talleres propuestos en los módulos. Algunos se arriesgaron a diseñarlos.

“Me ayudó a construir, después de esa capacitación, varios talleres para que los muchachos pudieran estar más capacitados en la presentación de las pruebas SABER o ICFES.”

- ¿Los docentes asistentes a la capacitación se convirtieron en multiplicadores?

En relación con este aspecto, el proyecto no tuvo mayor impacto. No hubo socialización en muchos casos por falta de gestión por parte de los administrativos o por indiferencia de los maestros. Algunos docentes asistentes a la capacitación, no permanecieron en el área de lenguaje, porque les exigieron desempeñarse como docentes de otras áreas. Ante la nueva demanda, el docente se ve obligado a centrar toda su atención en la tarea para la cual no estaba preparado.

“No podemos concentrarnos en el proyecto porque desde otras áreas de formación nos están exigiendo que también ejecutemos otros proyectos, en forma simultánea”.

“Por lo tanto, ya no dicté más en este grupo, ni en el área de español, pasé a ciencias naturales y biología. Se quedó el proyecto, ahí terminó. ¿Que se puede aplicar el proyecto en otra área? Sí, si se puede, en otra área... Pero yo me encontré con una gran dificultad porque yo tuve que ponerme a estudiar entonces otras áreas que yo por mi vida, pues, no habían pasado. Estoy en ese lío, el año pasado daba ciencias naturales en octavo, este año estoy estudiando para dar ciencias naturales en séptimo, para dar tecnología en octavo y dar tecnología en séptimo. Entonces los sábados, que era cuando íbamos a hacer el NODO los he dedicado a estudiar las otras áreas”

“Estoy muy triste porque no socializaron este proyecto.”

“¿Por qué no se socializa?”. “El gremio de maestros es difícil frente a la socialización porque, de pronto por varias razones, una factor tiempo ¿Si?, usted sabe que el factor tiempo es muy delicado y también tenemos nuestra propia responsabilidad dentro de la institución. Y la otra es de pronto que muchas veces en las instituciones hay mucha movilidad del personal, entonces implica que hoy yo sea maestra de español y mañana no lo sea, o que mi compañero sea otra persona, entonces se interrumpe el proceso”. “Y de pronto a veces las instituciones siempre no abren ese tipo de espacios, entonces por factor tiempo. Porque hay también otras tareas, otros proyectos, una cantidad de cosas que uno como maestro tiene pues como dentro de la responsabilidad”.

Faltó continuidad. Las autoridades educativas no mostraron interés en propiciar la socialización del proyecto por lo tanto esta es casi inexistente. Se reduce en algunos casos al préstamo de talleres o pruebas de evaluación. No hay apoyo.

Hay resistencia al cambio.

Sobre este tópico los educadores se expresaron así:

“No, no, no se le dio como el auge al proyecto, o es decir, a la asistencia no se le dio acogida, por el profesor.”

“Cuando yo hice el curso lo llevé a la institución y como que las directivas no, no... como que la parte académica a ellos no les interesa como mucho esa parte, no le paran a uno bolas...”

“Yo llevé la inquietud al colegio, nadie me paró bolas, era una voz en el desierto, [...]. Y les dije compañeros vea, para el mejoramiento de la institución, les hablo de las pruebas SABER, volvamos, organicémonos que esto es un camello, es un trabajo que hay que hacer, ¡nadie!... Pero si falta es que llegue un profesor, o lleguen directivas que les guste la academia, que realmente les guste la academia,”

“...y es que si en las directivas no hay ese jalonamiento a la parte académica ahí no hay nada. Por eso en el colegio yo siempre he tratado de liderar cosas y hay algunos que son muy receptivos y colaboran y hacen. Pero con las del colegio no he podido...” “Desde nuestro saber ahí como lo que vamos interpretando, por eso, de pronto las evidencias que les hemos presentado es para que nos ayuden y por eso ahora rato manifestaba la necesidad de que el acompañamiento sea más constante, porque es que realmente, a nuestro modo de entender, quedamos con falencias, pero si no tenemos ese acompañamiento de las personas que nos acompañaron entonces podemos estar cometiendo demasiados errores. Eso de decir que cada dos años, y en dos años uno puede cometer muchos errores, que si los vamos a subsanar cada seis o periódicamente, mucho mejor.”

“Yo lo hago, es que yo lo hago, desgraciadamente lo hago casi sola”

“No se le dio como el auge al proyecto, o es decir, a la asistencia no se le dio acogida, por el profesor”.

“En que cuando yo hice el curso lo llevé a la institución y como que las directivas no, no... como que la parte académica a ellos no les interesa como mucho esa parte, no le paran a uno bolas...”

“Yo llevé la inquietud al colegio, nadie me paró bolas, era una voz en el desierto, seguro no les caía bien, o el modo de ser mío. Y les dije compañeros vea, para el mejoramiento de la institución, les hablo de las pruebas SABER, volvamos, organicémonos que esto es un camello, es un trabajo que hay que hacer, ¡nadie! Entonces a mí eso es lo que me preocupa en el colegio”.

“Si en las directivas no hay ese jalonamiento a la parte académica ahí no hay nada. Por eso en el colegio yo siempre he tratado de liderar cosas y hay algunos que son muy receptivos y colaboran y hacen. Pero con las del colegio no he podido”.

“Lo que hace falta es que a nivel municipal establezcan unas directrices, unas políticas muy claras acerca del trabajo en este desarrollo de competencias de lenguaje a nivel del municipio y se pueda hacer una transversalización, una articulación de este proceso con las demás áreas”

“Yo me voy a atrever y voy a decir una frase que aprendí de un consultor, en una capacitación que pagué de mi cuenta, y es que dice que el sistema educativo esta lleno de perros viejos que ladran echados. Y yo lo digo porque yo he estado dolida: Desde que salí de esta capacitación yo quise liderar a nivel municipal todo lo del Nodo y lo del proceso, alcancé hasta hacer la lista, hasta enviarla a Secretaría de Educación y todas esas cosas y hemos estado más interesados nosotros los educadores, que en realidad los mismos administradores y antes de la otra administración, no hubo eco posible, para que nos permitieran reunirnos, para que nos abrieran espacio. El año pasado hicimos con la persona que está en este momento, fuimos varias educadoras a insistirle que, por favor, nosotros queremos compartir, queremos multiplicar y ¡tampoco! Simplemente este año se hizo un día donde llamaron al consejo desde las áreas para que convocara unas fechas, para el pantallazo, pero realmente no nos han escuchado. ¿Qué nos ha tocado?, simplemente tratar de que esto no quede así y hacerlo a nivel interno de los colegios. Gracias a Dios en mi colegio, al menos, si tuve apoyo del rector y desde hace dos años venimos adelantando el macro proyecto donde se involucra a todas las áreas en algunos procesos, y en la capacitación a los docentes en todos estos temas”.

“Si nosotros en primaria, porque la mayoría somos de primaria, participamos en este proyecto, de todas maneras nos sirvió muchísimo, porque de todas maneras pasarían los estudiantes al grado seis ya con muchas herramientas para seguir trabajando durante cada año, pero ¿qué pasa? Está en los educadores continuar el trabajo en el bachillerato, porque de todas maneras nosotros llegamos a la institución, les contamos, les mostramos los módulos y ellos ¡ah, no, no, no!, es que ustedes creen que eso es muy fácil, eso no es tan fácil, pero muchas veces no nos prestan ni atención...”

Otra Variable por considerar es la contratación provisional de los docentes de O.P.S. (Orden de Prestación de Servicios), ya que muchos de ellos fueron trasladados o desvinculados y los horarios ofrecidos a sus reemplazos, fueron considerados de difícil cumplimiento. Por lo tanto, en muchos casos, quienes deberían liderar los procesos de mejoramiento, dándole mayor apoyo a su continuidad y alcance exitoso, no participaron.

“Decidieron que obligatoriamente asistieran los de OPS”. “Recuerdo que la gran participación que se le dio en ese momento fue de personas pertenecientes a la zona rural”. “En la parte urbana no tuvo como la aceptación que se debía tener”.

“Podemos concretar entonces tres dificultades que hemos encontrado: la primera es el apoyo de las directivas, la segunda, el apoyo entre el mismo equipo de docentes porque no todos quieren participar de la renovación; el tercero es la falta de materiales adecuados para llevar a cabo la propuesta”.

“Me gustaría, no sé qué posibilidades habría de que en las instituciones desarrolláramos proyectos y se hiciera una especie de asesoría o de acompañamiento de ese proyecto cada seis meses, cada tres meses, o sea, que no se esperara tanto para que hubiera continuidad.”

“Pero sí sería bueno que nos dieran un segundo aporte, un espacio, para aclarar dudas, para aprender mas...”

Conclusiones

Las conclusiones se han presentado a partir de las respuestas al interrogante que dio origen a la investigación. Dicho interrogante es el siguiente: “¿Existen evidencias que muestren la naturaleza del impacto producido en las prácticas pedagógicas de los maestros participantes en el proyecto *Formación de maestros en competencias en el área de lenguaje*”?

Se destaca que sí se evidenció impacto del proyecto en los municipios seleccionados para la investigación. Este impacto se observó en manifestaciones como:

- Existencia de planes de área en algunos municipios, que incorporaron el metalenguaje de los marcos legales.
- Reconocimiento de las comunidades educativas de cada municipio de sus puntos críticos o debilidades encontrados en el análisis de los resultados de la prueba Saber y Examen de Estado.
- Aplicación de talleres extractados de los módulos cuatro y cinco diseñados para este proyecto.
- Desarrollo de habilidades en los docentes para el diseño de preguntas según niveles de complejidad, lo cual mejoró la propuesta evaluativa de las instituciones.
- Transformación de la dinámica del aula dando mayor participación a los estudiantes, especialmente en la construcción de textos a partir del modelo de comprensión y producción propuesto en el proyecto.
- Reflexión de los maestros en torno a la necesidad de continuar con el proceso de formación de docentes de lenguaje como respuesta a una planeación sistemática, dosificada y articulada desde la Secretaría de Educación Departamental.

- Valoración de los módulos y uso como herramienta de trabajo.
- Reconocimiento de los docentes de los aportes, tanto teóricos como metodológicos, brindados por el Proyecto por el buen desempeño de la mayoría de los consultores.
- Generación de capacidad instalada en aquellos municipios donde se constituyó el Nodo de Lenguaje, lo que garantiza sostenibilidad del proyecto.
- Incorporación de la cultura del trabajo en equipo como una metodología que propicia el aprendizaje entre pares y expertos.
- Cambio de actitud en los estudiantes frente a una lectura con mayores niveles de complejidad, y que va más allá de la lectura literal.

Lo anterior es la síntesis de las respuestas afirmativas (61.11%), que proporcionaron los docentes para contestar al interrogante. ¿Cree usted que el proyecto *Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje*, se constituyó en una alternativa de solución a la problemática planteada? Con esta observación se reafirma el nivel positivo de impacto del proyecto.

A pesar de los logros señalados, un 7,40% de docentes consideran que el proyecto en cuestión no tuvo el impacto esperado debido a factores como:

- La ausencia de conocimientos previos de los docentes que facilitarían la apropiación de los nuevos saberes, a pesar de ostentar niveles superiores de formación como licenciatura y especialización.
- Los horarios en que fue ejecutado el proyecto, que tomó tiempo libre de los docentes o en días festivos.
- La simultaneidad de capacitaciones programadas desde la Secretaría de Educación Departamental, con carácter obligatorio.
- La imposibilidad de asimilar los nuevos conocimientos y de desplegar las actividades propuestas en el proyecto en un lapso que, consideraron breve.
- La falta de estabilidad de muchos de los docentes que pertenecían a OPS porque fueron desvinculados o trasladados a otros municipios, niveles o asignaturas.

- La falta de compromiso de algunos maestros o administradores educativos que no asumieron la continuidad del proyecto.

Un 31,48% de los docentes interrogados no tuvieron elementos de juicio para valorar el impacto del proyecto por no haber participado en él, ya que la convocatoria fue mayoritaria para el sector rural o de OPS en muchos municipios.

Finalmente, sólo si se garantiza a los maestros que participaron en el proyecto “Formación de maestros en competencias en el área de lenguaje”, un programa de acompañamiento continuo, se podrá lograr que los conocimientos adquiridos alcancen mayor solidez y puedan ser socializados y transformados en efectivos saberes desde la didáctica.

Bibliografía

- AAVV, 2001, *La formación docente en América latina*, Bogotá: Universidad Nacional y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cortés, Omar Fernando (Director), Rodríguez, Olga (Colaboradora), 2000, *Factores Asociados al Logro Cognitivo. Lenguaje y Matemáticas en grado 7º y 9º. Informe de Factores Asociados. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica de Antioquia 1998*, Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.
- Delgado, J. et al., *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Editorial Síntesis, 1995.
- Jurado, Fabio, 2001, *La formación docente en América Latina*, Bogotá: Colección Redes, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lomas, Carlos, 2001, *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, Lucy, 2002, *Evaluación Comparativa de la Incidencia de una Intervención Pedagógica, para Mejorar la Comprensión y Producción de Textos Escritos*, Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia.
- Mejía, Lucy et al, *Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el Área de Lenguaje*, Medellín: 2003.
- Miranda, Christian, 2005, “Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica”, *Estudios pedagógicos*, Vol.31. No. 01. Enero 2005 pp. 63-78.

Plan Decenal de Educación y Cultura para Antioquia, Serie: Pacto Social por la Educación. No. 1, Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, noviembre, 2000. Spradley, James, 1979, "The Ethnographic Interview", U.S.A: Holt, Rinehart and Winston.

Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2001, *Comité Departamental de Formación Docente. Sistema Departamental de Formación de Educadores y Demás Actores Educativos*, Medellín.

Valles, Miguel, 1997, "Técnicas cualitativas de Intervención Social: Reflexión, metodología y práctica profesional". Madrid: Síntesis.