



Condiciones personales e institucionales que favorecen las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura

Pilar Mirely Choís Lenís

Irma Piedad Arango Gaviria

Universidad del Cauca
Popayán, Colombia

Resumen

Se llevó a cabo una investigación cualitativa, con el método biográfico, orientada a identificar las condiciones individuales e institucionales que permitieron la emergencia y construcción de prácticas docentes significativas (PDS) sobre la lectura y la escritura en primer ciclo de educación básica¹.

Se entrevistaron 32 maestras, quienes reconocen como condiciones institucionales favorecedoras de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura: a. autonomía y libertad, b. instalaciones físicas, c. acceso a recursos materiales y tecnológicos, d. apoyo a la formación docente, e. trabajo en equipo, f. propuesta o apoyo a iniciativa pedagógica innovadora y g. apoyo de los padres de familia. Así mismo, identificaron dos condiciones individuales: a. contar con modelo o motivación para la práctica docente y b. con espacios para la educación formal. Los resultados obtenidos señalan la necesidad de incluir, en la formación docente, objetos de reflexión que exceden las estrategias didácticas en el aula.

Palabras clave: enseñanza; lectura; escritura; biografía.

¹ Los resultados de investigación que presentamos en este artículo corresponden al primer objetivo del proyecto marco: *Prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en Popayán: La voz de tutores y maestros del primer ciclo*, en el que se buscó, adicionalmente, caracterizar secuencias didácticas significativas para enseñar a leer y a escribir desde preescolar hasta tercero de básica primaria.

Abstract

Personal and institutional conditions that favor meaningful teaching practices on reading and writing

This study aimed at identifying the individual and institutional conditions that foster the emergence and construction of significant teaching practices for the teaching of reading and writing in the first cycle of basic education. The study is based on the qualitative approach and uses a biographical design. Data were collected through semi-structured interviews to 32 teachers. Results show that teachers identify the following as the main institutional conditions favoring meaningful practices in teaching reading and writing:

a. autonomy and freedom, b. physical facilities, c. access to material and technological resources, d. support for teacher training, e. teamwork f. proposal or support for an innovative pedagogical proposal and g. parental. Regarding personal conditions, the following were identified: having a model or motivation for teaching practice and having opportunities for formal education. The results inform teacher training programs of the need to include, reflective practice that goes beyond didactic strategies in the classroom.

Key words: teaching; reading; writing; biography.

Résumé

65

Conditions personnelles et institutionnelles propices à des pratiques d'enseignement significatives en lecture et en écriture

Une recherche qualitative a été menée, avec la méthode biographique, visant à identifier les conditions individuelles et institutionnelles qui ont permis l'émergence et la construction de pratiques pédagogiques significatives sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture au premier cycle de l'éducation.

32 enseignants ont été interrogés. Ils reconnaissent en tant que conditions institutionnelles qui favorisent les pratiques d'enseignement significatives en lecture et écriture : a. autonomie et liberté, b. installations physiques, c. accès aux ressources matérielles et technologiques, d. soutien à la formation des enseignants, e. travail d'équipe F. proposition ou soutien à une proposition pédagogique innovante et g. le soutien parental comme conditions institutionnelles ; tout en ayant un modèle ou une motivation pour la pratique de l'enseignement et avec des espaces pour l'éducation formelle comme conditions individuelles pour encourager des pratiques d'enseignement significatives. Les résultats informent les programmes de formation des enseignants de la nécessité d'inclure des objets de réflexion qui dépassent les stratégies didactiques dans la salle de classe.

Mots-clés : enseignement ; lecture ; écriture ; biographie.

SOBRE LAS AUTORAS

Pilar Mirely Chois Lenis

Fonoaudióloga. Especialista en la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Lengua Materna. Magíster en Lingüística y Español. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente titular del Departamento de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca. Áreas de docencia: Intervención en lectura y escritura, metodología de la investigación. Áreas de investigación: formación universitaria, formación en investigación, enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Correo electrónico: pilarchois@unicauca.edu.co

Irma Piedad Arango Gaviria

Comunicadora social-periodista. Magíster en Comunicación y Educación. Doctora en Humanidades, Línea Análisis del Discurso. Docente titular del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca. Áreas de docencia: Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en todos los niveles educativos, Análisis del discurso, Teorías y didácticas para enseñar a leer y a escribir en la educación, y Comunicación y educación.

Correo electrónico: irmapia@unicauca.edu.co

66

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Chois, P. y Arango, I. (2023). Condiciones personales e institucionales que favorecen las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. *Lenguaje*, 51(1), 64-91. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.12008>

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son prácticas sociales determinantes para el desarrollo humano, para la construcción de la vida social y para la formación y transformación de ciudadanos deliberantes que incidan en el desarrollo científico, cultural y político de una nación. Saber leer y escribir, de los modos que exige alcanzar objetivos como los mencionados, depende de las oportunidades de aprendizaje que tengan las personas a lo largo de su vida. Aunque esas oportunidades pueden tener lugar en espacios dentro y fuera de la escuela, es la institución educativa, de acuerdo con su misión, la principal llamada a aportar a la formación de lectores y escritores competentes.

De acuerdo con los Estándares básicos de competencias del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2003), la enseñanza de la Lengua Castellana debe centrar su foco de atención en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, de manera que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar o escribir, sobre qué y de qué manera hacerlo. Se pretende, entonces, enriquecer el desempeño social de los estudiantes, mediante el empleo de su lengua en los diferentes contextos en que ellos lo requieran. En coherencia, se espera que, al finalizar el primer ciclo de educación formal, estén en capacidad de producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y de comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

67

Alcanzar este objetivo demanda el desarrollo de prácticas docentes significativas (PDS), a cargo de maestros con una actitud autorreflexiva y crítica permanente que les permite asumir una postura propositiva, fundamentada en soluciones metodológicas coherentes, y que los llevan a impulsar innovaciones en su accionar pedagógico (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015).

No obstante, la gestación de PDS no depende exclusivamente de las cualidades del maestro, pues tal como plantean Rockwell y Mercado (1988), en las prácticas docentes se ponen en juego también la historia y las condiciones de la institución educativa, de modo que se configuran en el cruce de la biografía personal del profesor con la historia del contexto educativo.

Por ello, para estas autoras, la escuela no se puede entender restrictivamente como un espacio prescrito por la normatividad, impuesta unilateralmente por los entes territoriales encargados de implementar políticas educativas, sino como una realidad cotidiana, constreñida por las condiciones socioculturales, económicas y políticas de la región en la que se inscribe la institución, pero, al mismo tiempo, transformada, en muchos casos, por la sensibilidad e inteligencia del accionar de los maestros, en trabajo conjunto con directivos, estudiantes, padres de familia y comunidad (Rockwell y Mercado, 1988).

Lo anterior explica que, a pesar de los esfuerzos de maestros e instituciones y de iniciativas del gobierno nacional como los programas “Todos a Aprender” (PTA) y “Leer

es mi cuento”, no se observan grandes avances en los resultados obtenidos en las evaluaciones masivas nacionales e internacionales (Herrera, 2020). Los resultados de las pruebas administradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) arrojaron en el año 2022 que más de la mitad de los estudiantes de tercer grado de básica primaria en el país se ubicaron en los niveles mínimo e insuficiente de comprensión lectora, con un 64 % (ICFES, 2022a). Eso significa que logran identificar información en la superficie de un texto, pero no analizan críticamente la situación de comunicación en la que este se enmarca, ni identifican el público al que se dirige (ICFES, 2020). En el Cauca, y específicamente en Popayán, las cifras son similares, con un 61 % y un 49 %, respectivamente (ICFES, 2022b).

Por ello, resulta pertinente explorar prácticas docentes sobre la lectura y la escritura que se distancian de las prácticas habituales en el primer ciclo de escolaridad, ya que estas últimas, caracterizadas por priorizar los asuntos notacionales y formales del sistema de escritura, inciden negativamente en el desempeño académico de los niños (Pérez, 2003).

Es frecuente en el país la puesta en marcha y exposición oral de experiencias pedagógicas en educación preescolar y básica primaria sobre la enseñanza de la lectura y escritura, cuyos orientadores y divulgadores consideran exitosas. Son menos usuales aquellas que se comunican mediante publicaciones científicas y son escasas las investigaciones orientadas a caracterizar un conjunto de experiencias o prácticas docentes calificadas como “significativas”, “innovadoras” o “buenas prácticas” en lectura y escritura, en un espacio geográfico particular. La revisión bibliográfica arrojó pocos estudios de este tipo en los ámbitos internacional (Morales, 1995; Preiss *et al.*, 2014) y nacional (Pérez *et al.*, 2014; Rincón *et al.*, 2003).

También son insuficientes las investigaciones que indagan qué condiciones institucionales e individuales de los maestros les resultan favorecedoras para llevar a cabo prácticas docentes significativas. En Chile se realizó un estudio orientado a caracterizar los factores que condicionan, positiva o negativamente, la generación y ejecución de innovaciones por parte de profesores de educación básica que participaron en un programa de mejoramiento educativo (Ríos, 2003) y otro que pretendió identificar los rasgos personales de los profesores innovadores (Ríos, 2004). Entre los factores facilitadores de las innovaciones pedagógicas se encontraron la organización y clima institucional de la escuela, la motivación de los profesores y la participación e interés mostrado por los alumnos (Ríos, 2003), mientras que, entre los rasgos personales de los profesores innovadores, se hallaron la persistencia, autonomía, orientación al orden, al logro y la capacidad de gestionar cambios, enfrentando situaciones adversas (Ríos, 2004).

Específicamente sobre la enseñanza del lenguaje, un estudio en Colombia se propuso identificar los rasgos característicos de docentes que realizan una enseñanza “destacada” en el primer ciclo de escolaridad, tales como: un alto grado de compromiso respecto a las condiciones de pobreza y vulnerabilidad de sus alumnos, impacto de su trabajo en contextos precarios y conciencia de su quehacer docente (Pérez *et al.*, 2014).

En el ámbito internacional, Álvarez y Díez (2020) entrevistaron a 73 profesores de diversas universidades españolas sobre cómo la formación ofrecida en las áreas de didáctica de la lectura y literatura en los diversos niveles educativos habían condicionado el trabajo en el aula de los maestros que estaban formando. Concluyeron que desarrollan mejores competencias para enseñar literatura y lectura aquellos estudiantes que, entre otras, han tenido buenos modelos lectores, han contado con experiencias de educación lectora y literaria interesantes y que, después de pasar por las asignaturas de didáctica de la lectura y la literatura, fueron modificando su percepción sobre la importancia de estas.

La búsqueda bibliográfica reveló la ausencia de estudios que exploren tanto las particularidades de la institución escolar como las del maestro que, desde su perspectiva, hayan contribuido a la gestación de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. En atención a lo anterior, se llevó a cabo una investigación con el objetivo de identificar las condiciones individuales e institucionales que permitieron la emergencia y construcción de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en el primer ciclo de educación básica en la ciudad de Popayán, una ciudad del suroccidente colombiano. Los resultados de este trabajo aportan datos para repensar los procesos de formación de licenciados para la básica primaria, yendo más allá del aula, a fin de considerar el universo de circunstancias que se entretajan para favorecer PDS para la lectura y la escritura.

69

Práctica docente significativa

Se comprende la práctica docente como una actividad social que incluye la interacción en torno a contenidos, en función de objetivos de formación particulares y a través de diferentes maneras de organización de la actividad conjunta, entre estudiantes y docentes (Goldrine y Rojas, 2007; Zabala, 1995). También incluye la intervención pedagógica que tiene lugar antes y después de los procesos interactivos, en un contexto institucional determinado (García, Loredó *et al.*, 2008).

En ella se ponen en juego la historia y las condiciones materiales de la institución educativa, relacionadas con sus recursos físicos, condiciones laborales, organización y regulación del espacio y del tiempo, así como a las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, docentes y estudiantes. La práctica docente es entonces una actividad orientada a la formación, en la que se entrecruzan la historia personal del maestro con la del contexto social, en una dinámica de permanente transformación (Rockwell y Mercado, 1988).

Ahora bien, la práctica docente puede calificarse como significativa cuando el profesor, con una actitud autoreflexiva y crítica permanente, la asume de manera autorregulada y direccionada a lograr, tanto para él como para sus estudiantes, un aprendizaje reflexivo, efectivo y relevante. Quien desarrolla prácticas significativas es un maestro apasionado por su disciplina, capaz de transmitir el entusiasmo por el

conocimiento; un profesional que cuenta con un componente investigativo importante en su formación y que tiene claridad de su papel como vínculo fundamental entre los diversos sectores que conforman la comunidad educativa (MEN, 2010 y 2015).

El MEN (2010) ha aludido a la noción de experiencia significativa, como una práctica concreta —programa, proyecto o actividad— que “es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, cuenta con una fundamentación teórica y metodológica coherente, y genera un impacto positivo en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa” (p. 12).

En este sentido, una experiencia significativa representa la consolidación de un quehacer pedagógico en el marco de un establecimiento educativo, que genera cambios en las costumbres institucionales. Dado que en esta investigación pretende explorarse, a lo largo de la historia de los maestros y en el marco de diversas instituciones educativas en las que han trabajado, las condiciones institucionales y personales que reconocen como favorecedoras de sus prácticas significativas sobre la lectura y la escritura, se alude aquí a práctica docente significativa y no a experiencia significativa.

Práctica docente significativa sobre la lectura y la escritura

Desde 1997, el MEN ha demandado a la escuela propuestas curriculares con una orientación hacia la construcción de la significación y la comunicación, es decir, didácticas que promuevan el desarrollo de competencias para el uso del lenguaje, con miras a dar solución a necesidades comunicativas en situaciones auténticas. Uno de los ejes que proponen para ello es el referido a los procesos de interpretación y producción de textos, mediante el cual se persigue la formación de un sujeto capaz de comprender y producir determinados tipos de textos, “según sus necesidades de acción y comunicación” (MEN, 1997).

Ese llamado, coherente con propuestas previas y posteriores, busca preservar en la escuela la apropiación de la lectura y la escritura como prácticas sociales que auspicien la incorporación activa de los niños como ciudadanos de la cultura escrita (Lerner, 2001).

Por ello, se considera deseable que se promueva un aprendizaje contextualizado, que vincule la realidad psico-socio-cultural del aprendiz, sus necesidades y competencias, con las normas sociales que regulan la lectura y la escritura, y con los conocimientos lingüísticos necesarios para comprender y producir textos auténticos. Eso implica que tales textos se lean y escriban con un propósito concreto para responder a un desafío real que moviliza en los estudiantes la motivación por aprender. Se propone, además, que se fomente el aprendizaje de la lectura y la escritura de un modo cooperativo, que involucre la participación activa de los chicos en la planificación, ejecución y evaluación de actividades articuladas por proyectos colectivos que les otorgan sentido (Jolibert y Jeannette, 1998; Pérez y Rincón, s.f.).

Enseñar a leer y a escribir involucra, entonces, aprovechar o proponer prácticas sociales, comunicativas y discursivas reales, que sean significativas para el niño, que lo animen a interrogar la lógica de la lengua escrita y del sistema de escritura y a producir textos completos, y no por partes, desde el inicio de la escolaridad, así como a descubrir la diversidad de géneros discursivos que circulan en el mundo social (Pérez y Rincón, s.f.).

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio cualitativo mediante el método biográfico narrativo, que permite captar el conocimiento genuino que un sujeto construye desde sus experiencias, en diversos espacios y tiempos (Landín y Sánchez, 2019), así como realizar una aproximación a las subjetividades y la identificación de buenas prácticas docentes y directivas, por lo que genera líneas de interés sobre la formación docente (Morales y Taborda, 2021). La pesquisa permitió, a través de las historias relatadas por las protagonistas, captar sus comprensiones sobre las condiciones favorecedoras de sus prácticas docentes.

71 Se seleccionaron maestras de educación básica primaria que cumplieran con el criterio de selección: llevar a cabo prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura, de acuerdo con su propio criterio y el de pares. Inicialmente, se contactaron las tutoras de lenguaje del Programa gubernamental Todos a Aprender (PTA), dado que son escogidas por su trayectoria destacada en la enseñanza del lenguaje para ejercer ese rol, que implica acompañar a pares con miras a cualificar sus prácticas. Ellas, a su vez, refirieron a otras maestras y estas, a otras; todas fueron contactadas.

La población de estudio estuvo constituida por 32 maestras²: siete de ellas, tutoras del PTA; las demás ejercían docencia en los grados comprendidos entre preescolar y tercero, en la ciudad de Popayán, Colombia. Las docentes participantes tienen entre los 30 y 60 años, con una experiencia en el aula de más de 10 años y estudios de posgrado, así: veinte son especialistas y doce, magísteres

Las maestras que aceptaron participar firmaron un consentimiento informado, en el que manifestaron conocer el estudio y lo que se esperaba de su participación en él. Con cada una se acordó un espacio para hacer entrevistas semiestructuradas orientadas a explorar las condiciones personales e institucionales que les han posibilitado desarrollar prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. Las entrevistas³ se llevaron

² Por contar solo con tres maestros, y como estrategia de lenguaje inclusivo, decidimos usar la expresión maestras, profesoras o docentes para referirnos tanto a los maestros como a las maestras participantes.

³ Participaron en la realización de entrevistas o en análisis preliminares los estudiantes de pregrado de la Universidad del Cauca: Alejandra Hermida, Lizeth Patiño, Diana Bolaños, Emily García, César Espinosa, Daniela Fabara, Dana Granados, Evelin Valencia y Angie Velasco, así como las estudiantes de posgrado Karen Potosí, Norma Alegría y Sulena Valencia.

a cabo durante el año 2021, de manera individual y remota, debido a la pandemia por covid-19. Fueron registradas en video y luego transcritas literalmente.

Para abordar el objetivo general de la investigación marco, se diseñaron tres guiones de entrevista, mediante los que se exploraban experiencias, a lo largo de la vida de las participantes, que ellas vincularan con su ejercicio docente y, en particular, con sus prácticas docentes sobre la lectura y la escritura. En uno de los guiones se incluyeron preguntas directas sobre condiciones personales e institucionales que, desde su perspectiva, han permitido la emergencia y construcción de sus prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. Sin embargo, esta información fue rastreada en todos los relatos de las profesoras. Algunas preguntas orientadoras, que dieron lugar a narrativas reveladoras al respecto, fueron:

1. Por favor cuéntenos ¿cómo y cuándo inició su ejercicio como maestra?
2. ¿Qué situaciones de su vida han incidido significativamente en sus maneras de enseñar a leer y escribir?
3. ¿Qué persona(s) ha(n) incidido significativamente en la construcción de sus maneras de enseñar a leer y escribir?
4. ¿Qué autor(es) ha(n) incidido significativamente en la construcción de sus maneras de enseñar a leer y escribir?
5. Háblenos de las cosas buenas que le han posibilitado las instituciones por las que ha transitado.
6. Cuéntenos una experiencia que usted haya realizado para enseñar a leer y a escribir que le haya parecido particularmente significativa.
7. ¿Cómo las instituciones en las que ha trabajado han favorecido su labor de enseñar a leer y escribir?
8. ¿Cómo se han transformado sus maneras de enseñar a leer y a escribir a lo largo de su vida?

Las transcripciones de las entrevistas fueron sometidas a análisis categorial, mediante el siguiente procedimiento:

1. Lectura repetida de las transcripciones, resaltando los fragmentos que daban cuenta de las *categorías deductivas*, surgidas de la revisión de literatura: 1. *Condiciones institucionales*. 2. *Condiciones personales*, que las maestras reconocieran como favorecedoras de sus prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. Para las primeras, se atendieron las alusiones a recursos institucionales locativos, personales o materiales, valorados positivamente; en tanto para las segundas se tuvieron en cuenta alusiones a eventos personales que reconocieran como determinantes para su práctica docente sobre la lectura y la escritura, pero que no constituyeran actuaciones propias del ejercicio: planificación, ejecución o evaluación del aprendizaje. Estos asuntos fueron analizados al interior de la categoría deductiva práctica docente, pero no fueron desarrollados en este artículo.

2. Lectura repetida de los fragmentos seleccionados, orientados a la identificación de *categorías inductivas*, al interior de cada una de las deductivas. Así, por ejemplo, se identificaron subcategorías como: *Instalaciones físicas*, *Acceso a recursos materiales y tecnológicos*, y *Apoyo a la formación docente*, en el marco de la categoría *Condiciones institucionales*.
3. Definición de las *categorías inductivas* identificadas y organización, al interior de cada una, de los fragmentos de entrevista que las componen.
4. Elaboración de matrices de análisis sucesivas, que daban cuenta de las subcategorías de segundo y tercer nivel identificadas. Por ejemplo, al interior de la subcategoría de segundo nivel *Apoyo a la formación docente*, se identificaron las de tercer nivel: *Apoyo a la formación docente entre pares*, *Apoyo a la formación docente por directivos* y *Apoyo a la formación docente por un agente externo*.
5. Elaboración de la matriz de análisis definitiva, que se ilustra en la Figura 1.

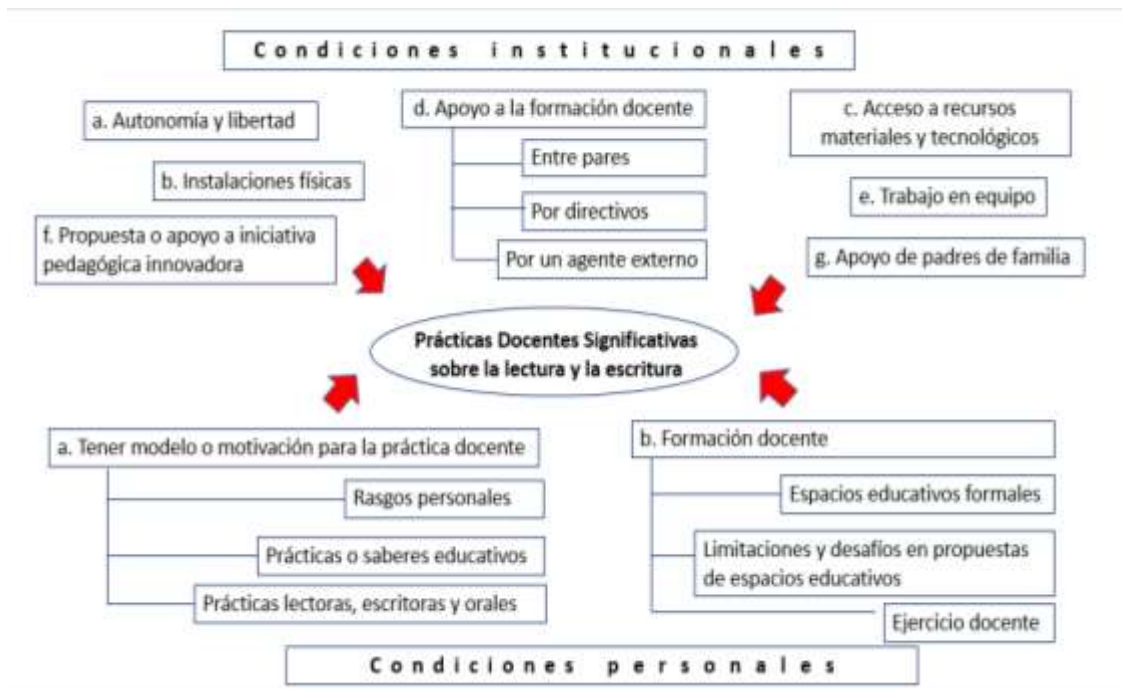


Figura 1. Categorías de análisis

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de investigación en torno a dos grandes categorías: *condiciones institucionales* y posteriormente *condiciones personales* que han permitido la emergencia de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura, identificadas en los discursos de las maestras participantes en esta investigación. Cada categoría es descrita mediante la articulación de las voces entrecomilladas y en cursiva de

las maestras y de las investigadoras, en letra normal. Se incluye entre paréntesis la nomenclatura que identifica la fuente del registro del fragmento, retomado de las entrevistas hechas a las maestras. Por ejemplo: en DP-3, 425: DP significa Docente de Preescolar, el 3 señala el número con que fue identificada la maestra en el grupo de ese nivel, en tanto el número después de la coma da cuenta de la línea de la transcripción. Así mismo, D1, D2 y D3 indican el nivel escolar en que trabaja la docente; DM: docente de multigrado y T: tutora.

Condiciones institucionales que han permitido la emergencia de PDS

Se reportan como condiciones institucionales favorecedoras: a. autonomía y libertad, b. instalaciones físicas, c. acceso a recursos materiales y tecnológicos, d. apoyo a la formación docente, e. trabajo en equipo, f. propuesta o apoyo a iniciativa pedagógica innovadora y g. apoyo de los padres de familia.

Con respecto a la **Autonomía y libertad para trabajar**, las maestras reconocen la importancia de espacios institucionales en los que *“nos dieron un poco más de libertad”* (DP-3, 425), así como *“la oportunidad de ser yo... sin decirme: tiene que enseñar así y así”* (DP-6, 292-293). Valoran al directivo que *“defiende muy bien”* la autonomía de los docentes, porque confía en que *“si uno ha llegado hasta dónde está, y si está ocupando ese puesto, es porque tiene una formación”* (DM-4, 376-377) y en que *“uno desde el saber, desde su experiencia, puede implementar y hacer sus cosas”* (D1-7, 124-125). Del enunciado: *“nos dieron un poco más de libertad”* se colige que pese a la pervivencia en las instituciones educativas de estilos de gestión directiva verticales, pareciera ser que la formación, el saber y la experiencia de los maestros posibilitan que las autoridades académico-administrativas cedan libertad a los maestros para emprender PDS. De ahí que nos atrevamos a plantear que la libertad para que las maestras puedan echar a andar sus propuestas en el aula, más que una condición otorgada por la institución, es una condición ganada a pulso por ellas, quienes logran posicionarse ante sus directivos, precisamente, esgrimiendo algunos rasgos que caracterizan su quehacer: ser sujetos que reflexionan y transforman su práctica; que dialogan y proponen a sus superiores caminos alternativos, gracias al espacio que se han ganado con sus trayectorias.

Se encontró, por otra parte, que las profesoras valoran tener **Instalaciones físicas que permitan trabajar**; no solo salones de clases, sino *“contar con un espacio que sea... diferente para el estudiante y que le pueda motivar en la participación”*. Así sustenta D3-1 los beneficios de esta condición: *“Yo te puedo contar un cuento en el rincón de la lectura, allá en la biblioteca, o te puedo contar el mismo cuento en la cancha y va a tener otra visión el estudiante... otras ideas”* (D3-1, 44-50). Se reconoce, adicionalmente, el impacto positivo de contar con espacios abiertos donde *“podemos jugar... podemos dibujar”*, así como *“estar en un ambiente donde haya viento... donde ellos puedan estar más tranquilos”* (D3-1, 344-355).

En los discursos anteriores, se visibiliza que la emergencia de PDS está en estrecha relación con la existencia de espacios que desaten en los estudiantes la necesidad, el interés de participar activamente de la lectura y la escritura como una experiencia diversa, que deje múltiples ecos en los niños, según sean los espacios. Es decir, diferentes espacios posibilitan diferentes experiencias lectoras.

Las maestras revelan que algunos espacios para trabajar con los estudiantes no siempre han estado a su disposición; por lo tanto, han gestionado, con argumentos pedagógicos, cosechados desde sus prácticas, su acceso y uso, convocando a otros miembros de la comunidad educativa. Se devela así otro rasgo de los maestros desarrolladores de PDS: gestores de recursos físicos, indispensables para adelantar su labor: Veamos el siguiente testimonio:

... lo primero que hice fue decirle al rector: "Deme ese saloncito también". Dijo: "Ahí no; es que ese es del material didáctico". "¡Cuál material didáctico! ¡Eso es un tierrero! (risas)... ¡nadie usa eso!" ... Lo importante es convencer con argumentos claros. Me dijo: "¡Sí, sí, saque todo eso!" Y eso hicimos: botar todo ese mundo de láminas y cosas. Con los papás lavamos; se hizo pintar..." (VE3D2-5, 174 – 179)

75

Las profesoras destacan, en el uso de recursos locativos, el papel de las directivas de la institución. Por ejemplo, un "rector ha sido muy receptivo" hacia el trabajo de una maestra que articula la enseñanza de la lectura y la escritura con la música, por lo que "me dio un salón grandísimo para eso. Tan grande que está el rincón de la lectura y más atrás hay otro de música, están los instrumentos y ahí cantamos y todo eso" (D1-3, 731-733).

Otra condición institucional que ha permitido la construcción de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura, es tener **Acceso a recursos materiales y tecnológicos**, como: "cartillas, material impreso" (D2-1, 134), "libros facilitados por el PTA" (D2-1, 134), que "los niños los aprovechan" cuando "por algún motivo, tienen que estarse un rato solos... y leer lo que ellos deseen" (DM-1, 180-184), una "impresora manual" (D1-2, 505-514), y recursos tecnológicos digitales como "portátil, video beam" (D3-1, 521-529) y "televisor" (D3-5, 172-176).

Relatan la posibilidad que esos recursos brindan para la elaboración de textos con los estudiantes:

(la impresora manual) la manejé, en alguna oportunidad, con técnica Freinet... y es una herramienta maravillosa. He logrado hacer cuentos y escritos con mis niños. Incluso con algunos elaboramos papel reciclado y creamos un libro... (D1-2, 505-514)

Del testimonio anterior, destacamos el papel activo de los maestros y los niños en la producción propia de materiales escritos, ante su escasez en la escuela y el uso autónomo, por gusto propio, que hacen de los cedidos por el MEN. Autonomía y fruición:

dos rasgos característicos de PDS para enseñar a leer y a escribir, en tanto suponen niños activos, actores de su propio aprendizaje.

Destacan usar *“todo lo que esté a la mano dentro de la escuela”* y lo que *“yo pueda llevar de aquí (su casa) también”*, lo cual incluye desde materiales artesanales como *“títeres”* (TVE1D3-5, 172-176) hasta desarrollos tecnológicos que valoran porque, según afirman, *“muchos profesores... pues no tenían esa posibilidad”* (D3-1, 521).

Las maestras resaltan lo atractivo que resulta para los niños beneficiarse de herramientas audiovisuales e interactivas, lo que no solo consideran que contribuye a la diversión, sino que *“es como buscarle diferentes estrategias al estudiante para que aprenda”* (D3-1, 96-98).

Por otro lado, las maestras valoran la posibilidad de **Acceso a recurso humano de apoyo** para su trabajo en el aula: *“A veces psicólogos, fonoaudiólogos... que apoyen esa parte”* (D2-2,211). Reconocen que algunas instituciones por las que han transitado ofrecen condiciones muy favorables con estos recursos humanos:

Tenía a un fonoaudiólogo conmigo, acompañándome en todos los procesos de lectura y escritura... En una institución donde ... yo era la titular y contaba con tres auxiliares y las tres tenían maestría... Uno tenía un buen acompañamiento... Usted, mejor dicho, hacía maravillas (T1,338-342)

76

A pesar de que estas condiciones son excepcionales, identifican que, *“afortunadamente, aquí en Popayán hay mucho apoyo de muchos entes”* (D2-2,210-211) a los que pueden acudir cuando las instituciones no cuentan con ese tipo de recursos.

De los testimonios citados anteriormente, queremos relieves dos aspectos: el primero alude la claridad conceptual que tiene la primera maestra en cuanto a la necesidad de trabajar interdisciplinariamente los procesos y dificultades del aprendizaje del niño, concebido como un ser en el que se articulan necesidades, competencias y dimensiones psico-socio-culturales, las cuales de no ser trabajadas pueden torpedear las PDS. En segundo lugar, se nota la competencia de las maestras para caracterizar las problemáticas que afectan a sus niños, e identificar, ante la falta de personal especializado en la escuela, qué actores e instituciones pueden ayudar para solucionar las falencias detectadas.

Otra condición institucional valorada positivamente por las profesoras es contar con espacios y recursos de **Apoyo a la formación docente**. Identifican que esa formación ha sido orientada por: a. pares, b. directivas de la institución o c. un agente externo.

Respecto al **Apoyo a la formación docente entre pares**, se encontró que una actitud receptiva permite a las docentes reconocer que *“todos mis compañeros, los que he conocido a lo largo de toda mi historia, me han enseñado algo y han fortalecido mi práctica pedagógica, investigativa y hasta mi forma de ser y de pensar”* (D1-2, 195-197). Valoran que *“cada uno tiene como su estrategia”* (D1-4, 592) y diferente nivel de experticia, *“porque aquellos docentes que*

han tenido mucha experiencia, pues me han aportado... muchísimas cosas a mí, para mi saber. Así mismo, las personas que necesitan aprender, pues me han permitido compartir mis conocimientos" (DM-4, 231-236).

Esas experiencias de aprendizaje entre pares se han generado en espacios de intercambio informal, como "en medio del cafecito" cuando "vamos viendo cuáles son las falencias que tenemos aquí, cuáles son las fortalezas, y entre todos nos colaboramos" (D2-2,244-245). También en el marco de espacios más formales y promovidos por una o entre varias instituciones. Por ejemplo, en una iniciativa denominada: "Microcentros ... cinco, seis escuelas... y una vez en el período... se reunían y los mismos docentes nos ofrecíamos capacitaciones." Identifican que "todo eso lo nutre a uno" (D1-4, 196). En otra iniciativa al interior de una institución se encontró que:

Todos los años un espacio, más o menos en junio... cada maestro, el que quiera, puede exponer una experiencia significativa... Todos los años participo y allí tengo la oportunidad de demostrarles a los maestros otra forma de leer y escribir o de incluir la música en la enseñanza de la lectura y la escritura y las matemáticas... (D1-3, 140 -142)

Del apoyo entre pares, valoran que algunos "estamos siendo actualizados siempre en los procesos de la maestría... y lo bueno que podemos aplicar dentro de las instituciones lo llevamos al colegio" (DM-2, 147-149). Afirman que "la verdad, nos ha dado resultado", pues ha permitido mirar hacia adentro y aceptar que "nosotros podemos aportar mejores cosas" (DM-2,149-154).

Además de apreciar la formación docente entre pares, las maestras destacan el **Apoyo a la formación docente por directivos**, que desempeñan funciones que van más allá de su cargo administrativo. Se valora a alguien de quien dijeron que "era la directora, pero era también una gran maestra y tenía una preparación altísima" (D1-4, 222). Sobre otro directivo, señalaron:

Él era coordinador y asesor pedagógico y nos enseñaba mucho cómo trabajar con los conocimientos de ellos [de los niños] para producir un texto más allá de una oración simple, con significado, con características argumentativas para grados como primero y segundo (D1-4, 227-230)

Las maestras también reconocen el valor del **Apoyo a la formación docente por un agente externo**; por ejemplo, "participando en eventos de carácter pedagógico" (D3-3, 86-89). Una de ellas relata: "Fui varias veces a Bogotá, auspiciada por la institución educativa, solo a fortalecer la lectura y la escritura en niños de grado de transición y primero". Califica ese tipo de oportunidades como "un gran beneficio... Imagínense, ¡todo pagado y una semana completa con estrategias pedagógicas de lectura y escritura!" (T1, 331-336).

También reconocen el "apoyo que tengo de la tutora del PTA, porque también se ha unido como al cuento de enseñar a leer, de una manera diferente". (D2-5, 264 – 266). Identifican un impacto positivo de este programa en sus prácticas, pues los tutores del PTA "nos están

colaborando mucho... Ellos nos acompañan y, de esa manera, estamos mejorando" (D2-2, 41-43), específicamente en asuntos propios de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Otra condición institucional valorada es el **Trabajo en equipo**, contar con compañeras que, "a pesar que son de otras áreas, ellas me colaboran mucho" (D2-1, 229-230) o "con una compañerita" de Lengua Castellana "con la que siempre hemos estado en diálogo y hemos generado algunas estrategias" (D3-4, 104-106). Destacan conversar sobre lo que se va a hacer: "Entonces, mira, ¿por qué no hacemos esto? No, mira, aquí se nos ocurre hacer esto" logra que se conforme "un equipo genial" (D3-4, 107-109). Así, relatan experiencias tanto para el quehacer cotidiano del ejercicio docente, como para casos específicos, cuando tienen estudiantes que requieren especial apoyo:

Sí, la verdad fue un trabajo conjunto con cuatro docentes y mi persona ... Éramos cinco trabajando con ella, juntando ideas y buscando... opciones para que pudiera salir adelante... Fue un trabajo en equipo muy bueno... Todos tenemos como un conocimiento que cada uno maneja... Nos complementábamos en eso... Todo lo confabulábamos... para que fuera un proceso sencillo. (DM-4, 571-599)

Consideran valiosa la oportunidad del trabajo colectivo, porque "nuestros compañeros nos hacen apreciaciones, críticas constructivas" (DM-3, 380), que permiten cualificar sus propias prácticas. Así, aunque ciertas propuestas surgen de uno o más docentes, que son considerados como "fundadores de este proyecto" (DM-4,687), se constituyen en asuntos institucionales porque "ellos nos arrastraron a todos a participar" (DM-4, 689-690).

En los relatos anteriores, se constata que las PDS se construyen en interacciones polifónicas (Bajtín, 1979/2003), que se dan, primero, al interior del propio maestro; es decir, en los diálogos que sostiene consigo mismo, con su propia voz y su punto de vista y, por ello, "cada uno tiene como su propia estrategia" que es producto de su propio proceso metacomprendido del quehacer en su aula. Luego, al conversar con otros colegas, directivos de distinto nivel formativo y experticia o con otros actores externos, acontecen procesos, transformaciones en el ser, pensar y quehacer de las prácticas docentes de las maestras consultadas, de los directivos, pero también de los estudiantes que han participado en ellas y fortalecen una cultura de socialización de prácticas destacadas, desarrolladas en diferentes instituciones educativas.

Esta investigación también halló que las profesoras reconocen la influencia positiva que ha tenido en sus prácticas sobre la lectura y la escritura el estar vinculadas a una institución que ofrece una **Propuesta o apoyo a iniciativas pedagógicas innovadoras**, es decir que ha adoptado explícitamente una perspectiva teórico-metodológica para enseñar a leer y a escribir, alternativa a la habitual, o que apoya a los docentes que proponen prácticas innovadoras.

Por ejemplo, dos profesoras relataron que su ingreso a una institución educativa en particular les exigió transformar saberes y prácticas: *“Cuando entré al colegio NNN... nos pusieron ese curso, que teníamos que cambiar nuestra mentalidad y pues no enseñar con planas, ni enseñar los dibujos que nosotros dibujábamos...”* (DP6; 401-404).

Otra, en dirección similar, dijo: *“cuando llego y me encuentro con la pedagogía Freinet, me topo con algo totalmente diferente, (...) que me dice: ¡No! aquí no manejamos planas”* (D1-2, 272-277), así que *“comienzas a ir dándote cuenta de que lo que estabas manejando antes no era lo único”* (D1-2, 281-282).

Para otras maestras es valioso el apoyo que las directivas dan a iniciativas disruptivas de las prácticas habituales, independientemente de la posición pedagógica institucional: *“El rector me ha dado mucho apoyo y a él le gusta cosas así, que uno esté como innovando; no se quede siempre (...) con lo mucho o poco que sabe”* (D1-6, 128-130).

Agradecen, entonces, que *“en las instituciones que yo he trabajado, me han valorado mucho el trabajo didáctico diferente”* (D3-2, 426-427), respaldando así su continuidad.

79

En el discurso de las tres maestras anteriores se hace evidente una de las características distintivas de los docentes que emprenden PDS: la capacidad de asumir las crisis, los replanteamientos teóricos y didácticos que cuestionan sus actuaciones docentes previas, cuando la institución les demanda enseñar a leer y a escribir sin hacer uso de planas, y los desafían a trabajar estos procesos desde una perspectiva sociocultural y comunicativa, en la que se trabajan el desarrollo de competencias lectoras y escritoras para atender necesidades reales de comunicación y se enfrenta al niño a la comprensión y producción de textos completos, utilizando géneros específicos. Ello muestra la relación estrecha entre PDS y el uso de didácticas que promuevan el desarrollo de competencias para el uso del lenguaje, con miras a dar solución a necesidades comunicativas en situaciones auténticas.

Por otra parte, las docentes valoran el **Apoyo de los padres de familia**; reconocen que en *“el lugar donde nosotros trabajamos... los padres de familia son muy colaboradores”*, permitiendo *“que todo este proceso sea muy llevadero”* (DM2, 137-138). Algunas participantes aclaran que *“quizás no todos, pero sí la gran mayoría”* de padres han tenido una *“participación colaborativa”* (DM-4,256) en las actividades que proponen a los niños para avanzar en su aprendizaje de la lectura y la escritura:

Los padres de familia motivados también a buscar... a ayudar a los niños en la consecución de las etiquetas... Yo les decía: “ayúdenles a que trabajen con la parte del texto instructivo, o si hay una instrucción de cómo se prepara el arroz, la gelatina, ustedes colabórenme, armen el textico para el niño... o que él me cuente a través de sus palabras”. (D3-5, 52-56)

Las docentes afirman que, para obtener ese apoyo, *“los padres de familia deben estar enterados del proceso que estamos haciendo”* (DM 2, 159-160), lo que les implicó *“empezar*

primero educando a los padres de familia para poder que, a través de ellos, se llegara a los niños”; tarea que *“al comienzo sí fue bastante difícil”* (D3-5,77-79).

Este hallazgo revela cómo la implementación de propuestas innovadoras para enseñar a leer y a escribir, partiendo de prácticas sociales auténticas como, por ejemplo, preparar una receta de cocina, detrás de la cual hay procesos reales de lectura y escritura, se distancian de las propuestas convencionales y exigen, para que sean “más llevaderas”, menos pesadas para los niños, la participación de actores acompañantes como los padres de familia. Subrayamos aquí otro rasgo característico de los maestros implementadores de PDS: capacidad de convocatoria y persuasión de todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.

Condiciones personales que han permitido la emergencia de PDS

Se alude aquí a situaciones vividas a lo largo de la biografía de las maestras que han contribuido en la configuración de prácticas significativas sobre la lectura y la escritura. Identificamos alusiones a tener modelo o motivación para la práctica docente y a la formación docente.

Respecto a **Tener modelo o motivación para la práctica docente**, se encontró que las maestras identifican, en personas con las que han interactuado a lo largo de su vida, características o actuaciones que valoran positivamente y que han tenido un impacto favorable en su práctica docente sobre la lectura y la escritura. Reconocen modelos con relación a: **a. rasgos personales, b. prácticas o saberes educativos y c. prácticas lectoras, escritoras y orales.**

Primero, las participantes aluden a la oportunidad de haber contado con personas en las que admiraban determinados **Rasgos personales** que les sirvieron de inspiración, o con personas que motivaron en ellas el desarrollo de características que consideran valiosas para su práctica docente. Una profesora resalta lo importante que fue en su vida la manera en que la valoraba y animaba una maestra, en sus primeros años de escolaridad:

Yo sentía, digamos, que ella confiaba mucho en mí... Entonces, me ponía mucho de ejemplo en el salón: “Es que DP7 mira cómo escribe, cómo tiene la letra, es que DP7 ¡salga a escribir!” ... Ella fue fundamental en el sentido de decirme: “Tú puedes hacer las cosas; fue una motivación”. (DP7; 290-296)

Otras resaltan el lugar que ha tenido en su vida la motivación brindada por la familia. Tal es el caso de DP6, que relata que su esposo le decía: *“Usted tiene que seguir adelante y algún día le van a ver todas esas cosas bonitas que usted ha logrado y que ha hecho.”* (DP6; 357-358).

Segundo, las profesoras subrayan el impacto que tuvieron las interacciones con personas que exponen **prácticas o saberes educativos**. Aluden, por ejemplo, a familiares que también son maestros, a sus profesores y a compañeros de universidad o de trabajo.

Una maestra valora a su madre docente, que “tiene muchas experiencias que contar”, porque “ella fue la que me enseñó muchas cosas de las que yo sé para enseñar a leer y a escribir a los niños” (DM-4, 733-734). Otra, resalta el papel de su profesor de Lenguaje:

Un profesor que sí recuerdo mucho y que me formó realmente en la parte de Lenguaje fue el profesor que me dio español cuando estaba en el colegio, en el ciclo complementario ... Es un profesor que siempre voy a admirar, por el hecho de que él construía el material con el que nos enseñaba... y realmente con él aprendí a leer y a escribir. (T3, 478-484)

En otros relatos se resalta que: “para mí han sido importantes las profes que me enseñaron a mí a leer y a escribir. Las recuerdo mucho y aplico lo que ellas me enseñaron”; así como el impacto de “unas profesoras muy dinámicas, muy recursivas, de inventiva” (T4, 300-305). Estas características y prácticas han servido de modelo a imitar para las maestras, además de dejar una huella en sus prácticas lectoras, porque “para mí era mucho más fácil y me encantaba la forma ... en que ella lo hacía; entonces, ella decía: ‘Hay que leer un libro’, y yo no salía a descanso; yo me lo leía en el recreo” (T6, 330-335).

Vale la pena mencionar que algunas participantes refieren haber tenido profesores que califican como “una persona autoritaria, tradicional”, con quienes “no nos podíamos mover del puesto... no podíamos voltear a mirar a nadie, porque entonces cogía con regla, nos daba en las manos o... nos arrodillaba” (T2,90- 95). Sin embargo, afirman que “igual pues debo agradecerle, porque dentro de las estrategias que ella utilizó yo aprendí a leer ¿no?” (T2, 228- 229), y valoran las reflexiones posteriores que les han permitido, ya en su papel docente:

Eso me ha llevado a reconocer el papel que debe desempeñar el docente en estos grados... Debemos decir que el docente es un ejemplo hacia los estudiantes. Entonces, motivar a los docentes de estos grados para que sean unas prácticas realmente significativas. (T2, 228-234)

Además de sus propios profesores, las maestras valoran a “colegas... que iban, digamos, más avanzados en la práctica de su experiencia”; un maestro en quien “yo miraba ese interés por abordar con los chicos la lectura ¡y lo lograba de una manera agradable!” (DP3; 490-493); es decir, colegas que han sido asumidos como modelos por seguir.

Por último, se relata la oportunidad de escuchar a otros protagonistas del ámbito educativo local, que han generado en las docentes profundas reflexiones:

¿No sé si usted recuerda o conoció a XXX? que fue rector de la universidad y Secretario Departamental de Educación, hace rato. Él, alguna vez, en reunión de docentes, desmontó un mito docente. Él decía: “Mire, los docentes generalmente recurrimos a la experiencia y decimos: ‘Yo llevo 33 años de experiencia’. Replanteemos eso; repasemos a ver si es uno de experiencia y 32 de repetición”. Y eso a uno le queda sonando. (TVE1D1-4, 19-24)

Ese “*a uno le queda sonando*” indica la experiencia de haber seguido pensando sobre lo escuchado y tomar decisiones orientadas a ajustar la práctica docente. Lo enunciado por el funcionario mencionado le llevó a preguntarse: “*¿Lo que hago hoy es igual a lo que hacía hace 15 o 30 años?*” y a pensar que “*tengo que empezar a hacer otra cosa.*” (D1-4, 28-29).

También se encontró en los relatos de las profesoras la importancia que atribuyen a **Tener modelo o inspiración de lectores, escritores y oradores**. Todas las alusiones a este tipo de modelo están ligadas al ámbito familiar.

De acuerdo con una maestra: “*Mi madre fue vital porque... bueno, ella fue una persona muy inquieta; incluso, tenía muchos cuadernos, poemas, escritos, cuentos, sainetes, dramatizaciones... ¡Fue una herencia muy bonita!*” (DP8; 410-412). Así se destaca la presencia en casa de personas que posibilitaban un acceso temprano a la cultura escrita, como también sucedió en el caso de una profesora cuyo padre era “*una persona que en el cincuenta y pico ya era universitario... de los primeros maestros fundadores de una escuela*”. Resalta que gracias a eso “*cuando yo entré a estudiar, ya sabía leer y escribir*” (T1, 431 -444).

Para otra docente, fue su hermana mayor quien se constituyó en un modelo lector:

Ella estaba en once y ha sido muy juiciosa siempre. Entonces, ella hacía sus trabajos y sus lecturas... yo estaba al lado; ella nunca me quitó de su lado. O sea, no era: “¡Ay, quite de aquí, que yo estoy haciendo tareas!”; no... y ella leía en voz alta y yo ... aprendí a escucharla. (D3-1, 435-439)

También ha sido significativo para las profesoras tener contacto cercano con personas que exhiben amplias habilidades orales. Por ejemplo, se valora que “*mi mamá es una persona muy oradora... habla demasiado, cuenta y cuenta*”, lo cual también influyó en el desarrollo de sus habilidades expresivas; tanto, que cuando ingresó al colegio “*los profesores me tenían que tapar la boca.*” (T1, 431 -444).

Las maestras relatan que, en coherencia, el ambiente familiar ha promovido su gusto personal por la lectura y la escritura, pues “*mis regalos de primera comunión, de cumpleaños, que me hacían mis familiares, eran libros*” (T6, 38- 39), o “*desde muy pequeña... me han llevado a bibliotecas... a muchos museos, teatro. Entonces, yo creo que todo eso ha incidido en la lectura*” (T1,581-583). El placer por la lectura llevó a algunas a escoger carreras como literatura y también reconocen el impacto de esa relación con los textos en el trabajo que hacen con sus estudiantes y en otras esferas de su desarrollo profesional:

La lectura siempre ha estado presente... ¿no? desde primaria... también en la carrera... Siempre ha sido uno de mis fuertes; me gusta mucho y eso me ha llevado a... diferentes retos personales: he participado en varios proyectos de investigación... escribo también artículos científicos en determinadas revistas. Entonces, para mí la lectura ha sido presente en toda mi vida, no solo como tutora, sino que disfruto de ella. (T2,55-65)

Esta profesora reconoce no solo el disfrute, sino también sus competencias lectoras como motor de experiencias en investigación y publicación científica. En una dirección distinta, el sueño de otra participante está ligado a un ámbito cultural, pues *“uno de mis sueños fue escribir un guion para poder llevarlo a las tablas.”* (T1,585-586).

Respecto a la categoría emergente: Tener modelo o motivación para la práctica docente, con sus respectivas subcategorías: *rasgos personales, prácticas o saberes educativos y prácticas lectoras, escritoras y orales* llama la atención cómo la construcción de las identidades de las maestras que desarrollan PDS pasa por la reconstrucción de las representaciones sociales erigidas a lo largo de su proceso formativo, de lo que significa ser un buen maestro, un buen lector y un buen escritor; aprendizajes invisibles, huellas que dejan los otros en nosotros; tamizajes que antes de pasar por la razón, pasan por la sensibilidad y la emoción.

La otra condición personal valorada por las profesoras es **La formación docente**; es decir, hicieron referencia a los aportes que les representó su participación en espacios educativos formales, a las limitaciones y desafíos que identifican en las propuestas de tales espacios y a los aprendizajes que han construido a partir del mismo ejercicio docente.

83 Con respecto a los *Aportes de la participación en espacios educativos formales*, las maestras valoran espacios de formación académica como cursos, diplomados, propuestas de extensión y programas universitarios de pregrado y posgrado.

Los espacios de formación continuada como *“los cursos del Ministerio, los mismos cursos de las universidades que ofrecen”* son apreciados porque *“ahí uno se da cuenta que, definitivamente, hay otras maneras de abordar una lectura... que es satisfactoria...Entonces, se convence uno que las cosas así son mejor para los chicos”* (DP3, 476-485). Una maestra relató que la orientadora de una experiencia de este tipo dijo: *“Es que para leer y escribir no se necesita recortar bien, ni punzar bien”*, lo cual contradecía lo que, hasta ese entonces, ella pensaba. En consecuencia: *“A mí eso me tocó las fibras, y yo dije: ‘¡Dios mío!, entonces, ¿yo qué he hecho en tanto tiempo’.”*. De modo que *“eso me empezó a cambiar... tuve que leer bastante para ir entendiendo”* (DP6, 401-408).

Destacan los aportes que los espacios formativos han hecho a su práctica docente, al asumirla como objeto de evaluación, reflexión y acción, toda vez que *“lo obliga a uno a sistematizar, a sentarse a escribir, a mirar la práctica que uno ha hecho, a mirarse uno”*. Se valora que *“me ha ayudado a generar otras prácticas pedagógicas distintas, a probar cosas nuevas, que han sido positivas para los niños y positivas para mí”* (DP8; 395-401); es decir, que la formación ha impactado su trabajo directo con los estudiantes.

Las maestras también admiten otros beneficios de la formación universitaria: *Me ha permitido apropiarme del conocimiento, ampliar la visión del mundo, cambiar ciertos paradigmas, intercambiar experiencias educativas con otros docentes, fortalecer estrategias didácticas, adquirir bases conceptuales y afianzar precisamente la lectura y escritura.* (D3-3, 98-101).

Reconocen un impacto que excede el quehacer en el aula, porque “la universidad lo que hace es madurarlo a uno”. También señalan que exige delimitar campos conceptuales:

Esto fue lo que me dijeron a mí; enfócate, ¿qué es lo que tú quieres estudiar en la lectura y escritura?: ¿los modos de escribir?, ¿la literatura?, ¿la sociología?, ¿la fonética?... ¿qué es lo que quieres?, ¿por dónde te quieres ir? (T1,396)

Por eso, las profesoras estiman **el valor agregado que tiene la academia**, el enfrentarlas a conceptos y teorías antes desconocidos:

Yo pensando que la lectura y la escritura era hacer bolitas, palitos, rayitas y yo llego a la universidad y me encuentro con una cantidad de teorías. Saussure ... el código lingüístico, el signo lingüístico...O sea, me encuentro con una cantidad de teorías que empezaron a meterse en mi vida y yo: ¿Cómo así? Yo no sabía que existía eso. (T1, 396 -407)

Afirman que conocer autores y teorías les ha permitido fundamentar su práctica docente; porque “cuando ya entras a la universidad y te indican... ¿por qué Cien años de soledad?, ¿por qué hablas con Bajtín?... ¿por qué hablas con todos esos autores?”, se logra otorgar sentido a las decisiones didácticas y “eso es lo bonito; ...para mí sí la universidad ha sido fenomenal.” (T1, 411-420).

En los testimonios anteriores entrevemos el itinerario que muchas de las maestras entrevistadas han tenido que recorrer para auspiciar PDS. Señalan que los espacios formativos formales han obturado en ellas derrumbes de verdades instaladas, como aquella que plantea que se debe enseñar a leer y a escribir con palitos y bolitas, y sometiendo al niño a un proceso de aprestamiento, que le implica aprender a cortar y a punzar, antes de aproximarse al código escrito. Estos desmoronamientos de teorías y didácticas que venían orientando, de tiempo atrás, su quehacer, plantean ellas que las ha tocado en lo más profundo de su ser (una dijo “en las fibras”) ... De ahí que la maestra enuncie que “eso”, y con ese deíctico se refiere a los “aprendizajes incómodos”, le ha supuesto inevitablemente cuestionarse: primero, su quehacer previo: “¡Dios mío!, entonces, ¿yo qué he hecho en tanto tiempo?”; segundo su ser: “eso me empezó a cambiar” dijo una; otra manifestó que le implicó: “mirarse a uno” y tercero, replantearse su hacer prospectivo para transformar sus prácticas convencionales en prácticas significativas: “tuve que leer bastante para ir entendiendo”, cambiar ciertos paradigmas, “darse cuenta que hay otras maneras mejores de enseñar a leer”, “generar otras prácticas pedagógicas distintas”, “probar cosas nuevas”, “sistematizar”, “sentarse a escribir”; “intercambiar experiencias educativas con otros docentes”, etcétera.

Todo este recorrido, narrado en las voces anteriores, revela que uno de los atributos que distingue el quehacer de un maestro portador de PDS es la capacidad de madurar su propio proceso e ir ajustándolo, siendo consciente de lo que le va ocurriendo adentro de sí y afuera del proceso.

No obstante los aspectos positivos cosechados en espacios educativos formales, las maestras entrevistadas también aluden a las *Limitaciones y desafíos en propuestas de espacios educativos* en los que participaron. La gran restricción que reconocen es “*que a nosotros nos dan mucha teoría y poca práctica*”, de manera que “*el estudiante universitario cuando sale, no sabe ni qué hacer con tanta teoría que le dieron*”. Señalan que es como si les dijeran al salir: “*Ahora sí, practiquen eso y uno ni sabe qué hacer con eso.*” (T1,392-395). Critican que “*la universidad... no nos orientó en la parte didáctica. No, todo fue conceptual*” (T3,419- 422); por lo que “*la práctica le toca a usted solo*” (T1, 412).

En el distanciamiento entre teoría y práctica las profesoras identifican una ruptura entre la universidad y la “realidad”:

Cuando uno se enfrenta a la realidad... yo siempre decía: “¿Por qué la universidad no le dice a uno a lo que se va a enfrentar en la realidad?”. ¡Claro! Es que para mí era una cosa... todo muy desde la teoría, muy desde el deber ser, pero cuando uno iba a la práctica, ¡imagínate! ... Yo decía: “¿En qué momento me van a decir por qué esta situación con este niño, con este otro?, ¿Qué voy a hacer?” (T5, 76-84)

En consecuencia, las profesoras afirman que “*quedaron muchos vacíos, digamos, en la parte de la universidad*” (DP7; 267), pero relatan haber asumido esta condición como un desafío que podían enfrentar mediante iniciativas propias:

Yo les decía: “Bueno, este autor dice esto y esto de la lectura y escritura. ¿por qué no vamos y buscamos a un vecino, de esa edad, más o menos; a un familiar; a un amigo? Bueno, vamos a hacer alguna actividad, ¿qué es lo que nos está diciendo este autor? Comprobémoslo a ver si es verdad, si en esa edad, en esa etapa los niños dicen eso, cómo escribe un niño de tres años acá, Y en la universidad solamente era teoría...” (DP7; 267-273)

En este relato se narra una invitación a compañeras de universidad para poner a prueba las teorías que les presentan. En otra oportunidad, una maestra reconoce que si bien “*a ti te enseñan... pues que la parte de ¿cómo enseñar a leer?, ¿cómo enseñar a escribir*”, esto no resulta suficiente porque “*cuando yo llegué ya al bachillerato, eso no se maneja. Tú ya manejas Literatura, tú manejas otra cantidad de cosas, pues, que ¡jum!... me requerían era ponerme a estudiar realmente*”. En lugar de quedarse en la queja, esta profesora asume el desafío de estudiar por cuenta propia, rasgo distintivo del maestro implementador de PDS, que no solo, como lo dijimos atrás, es reflexivo de su propio proceso: “*uno sale no del todo preparado... uno, pues, tiene que seguir*”, en lo que juega un papel fundamental “*la voluntad y el deseo de continuar investigando y aprendiendo*” (DP6; 337), sino también, y sobre todo, que son capaces de ofrecerse recursos para saldar y saltar dificultades en sus propios conocimientos.

Las maestras señalan que la participación en espacios educativos formales es importante porque “*los libros siguen siendo sabiduría*”, pero admiten que “*la experiencia de*

uno termina pesando” (D1-4, 160-161); es decir, que se construyen **Aprendizajes a partir del ejercicio docente**, porque *“uno se forma es a punta de experiencias”* (D1-4,40-41). Así lo reconoce una profesora de primer grado:

Yo creo que en esto de la docencia lo que más vale es la experiencia, porque la teoría, a veces, se queda en el cuaderno, en el tablero. Pero la verdad es que cuando se enfrenta uno a los estudiantes, en el aula, es donde uno aprende de los mismos estudiantes y de los mismos procesos. (D1-3, 36-39)

Específicamente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, otra maestra narra que su trayectoria laboral le ha permitido transformarse, a partir de ponerse en el lugar del otro; de los intereses y gustos del niño:

He logrado adquirir cierta experiencia a la hora de enseñar a leer y escribir. Aprendí de mis errores: ya no lo hago de manera mecánica. Es un acto más consciente, pensando y colocándome en el lugar de los estudiantes; cómo les gustaría aprender más y mejor, innovando en mis clases, adaptándome a ellos y no que los niños se adapten a mí; y como persona soy más sensible, receptiva, entregada a mi trabajo. (D3-3, 120-124)

Llevar a cabo prácticas reflexivas ha implicado para algunas maestras enfrentar desafíos particulares, como cuando ingresó a una institución con condiciones muy distantes a las que conocía hasta entonces, y *“es aquí donde debí armonizar la teoría con la práctica; situación que me llevó a confrontarme”* (D3-3, 17 - 20). Es justo el enfrentar realidades laborales desafiantes lo que obliga a las docentes a establecer puentes entre los referentes teóricos estudiados en la universidad y la práctica, característica inherente a los maestros que desarrollan PDS.

De los testimonios anteriores se destaca la construcción de aprendizajes, a partir de la experiencia revisada, permanentemente del ejercicio docente, en la que los maestros, aupadores de PDS, aprenden de sus errores, de los procesos y sobre todo de sus estudiantes, quienes se constituyen en el eje central de todo su accionar, en el aula y fuera de ella.

Discusión de los hallazgos

Entre los hallazgos presentados se identificaron condiciones institucionales y personales que, de acuerdo con maestras de primer ciclo, posibilitaron la emergencia de sus prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura.

Cinco condiciones institucionales referidas por las maestras de nuestra investigación coinciden con las identificadas por Ríos (2003) en docentes innovadores de todas las áreas de primaria en Chile: 1. Autonomía del docente. 2. Instalaciones físicas

adecuadas. 3. Acceso a materiales y recursos tecnológicos. 4. Colaboración de padres de familia y 5. Apoyo a la formación docente.

Contar con autonomía para el ejercicio docente se constituye en una de las condiciones sin la cual no es posible adelantar PDS. Rockwell y Mercado (1988) plantean que “dentro del aula el maestro puede determinar, en cierta medida, su quehacer cotidiano, dentro del ámbito sujeto a su propia conciencia y los límites dados por la negociación con los mismos alumnos”. En nuestra investigación, ese proceso de mediación con los estudiantes está precedido por un proceso de legitimación de su hacer, por parte de los directivos, que exige que el maestro construya un *ethos* de sí mismo, producto no solo de su formación, experiencia y liderazgo al interior del aula y en la comunidad educativa, sino también de los estilos de gestión democrática de los rectores, gracias a los cuales las propuestas renovadoras de los maestros son escuchadas y respaldadas.

87 En este sentido, las posibilidades de autonomía en el ejercicio docente varían de una institución educativa a otra, pues en cada una se tienen límites y oportunidades particulares, de acuerdo con las condiciones materiales, así como con los procesos de control efectivo que se ejercen sobre los profesores (Rockwell y Mercado, 1988). Esto quiere decir que la autonomía puede ser recibida, pero sobre todo conquistada o negociada por cada maestro en el contexto de su escuela con los directivos, con los demás colegas, con los niños, con los padres de familia, así como resignificada diariamente al tenor de las directrices gubernamentales locales y nacionales.

Ahora bien, si tenemos en cuenta las limitadas condiciones locativas y económicas en las que laboran la mayoría de las maestras participantes en esta investigación, obstáculo común para instituciones educativas colombianas y latinoamericanas (Weiss *et al.*, 2019), es necesario relativizar el reconocimiento que ellas hacen de las instalaciones físicas y el acceso a recursos materiales y tecnológicos como condiciones institucionales favorecedoras de sus prácticas docentes, ya que en las narrativas se visibilizó que un rasgo característico de los profesores que implementan PDS es su capacidad de gestionar la consecución de espacios y recursos materiales, convocando la participación de otros miembros de la comunidad educativa.

Así mismo, el apoyo de los padres de familia que Ríos (2003) percibió como asociado a sus características intelectuales y actitudinales –padres más críticos y autocríticos, menos dogmáticos, más abiertos al cambio, menos temerosos a las equivocaciones, más tolerantes a la incertidumbre – , en este trabajo se revela como resultado de los esfuerzos de las profesoras para socializarles y discutir con ellos la propuesta formativa para el aprendizaje de la lectura y la escritura y para explicarles lo que esperaban de ellos en casa.

Respecto al apoyo a la formación docente, esta investigación arrojó datos que van más allá de los hallados por Ríos (2003), quien circunscribe esta condición a los cursos de perfeccionamiento, realizados en diversas instituciones. Nuestra investigación, en

cambio, halló que el apoyo a la formación se da en un marco más amplio y rico de estudiar, en el que se integran procesos formales e informales. Los relatos de las maestras dan cuenta de asumirse como profesionales interesadas por cualificar su trabajo en beneficio de estudiantes, cuyas situaciones particulares discuten tanto en espacios de interacción formales, gestionados por ellos, por otros docentes o directivos, como en espacios informales.

Se destaca que valoran ampliamente la propia experiencia, producto de proceso meta-comprensivos, y la de sus colegas, de manera que reconocen en el diálogo con ellos una oportunidad de aprendizaje conjunto. Se identifican, entonces, como una comunidad de práctica constituida por miembros con diferentes niveles de experticia, que comparten intereses y un conjunto de problemas, y que profundizan su conocimiento sobre ellos mediante la interacción en los escenarios donde su práctica se lleva a cabo, tal como lo reconoce Wenger (1998). Este trabajo, entonces, aporta información relevante sobre cómo los procesos de formación entre maestros inciden en los modos de sentir, pensar y actuar en el aula, validándose a sí mismos y a los otros como interlocutores competentes y conocedores de sus saberes pedagógicos y didácticos.

Respecto a las *condiciones individuales*, otros trabajos han señalado la influencia que tienen los modelos docentes de los maestros para el diseño de sus propias prácticas. Este estudio reveló que las maestras entrevistadas no solo son capaces de reconocer e imitar prácticas que valoran como positivas, sino también de tomar distancia intencionalmente de aquellas que no consideran apropiadas. Además, muestra el impacto que tuvieron maestros y familiares que se constituyeron en modelos que impulsaron en ellas rasgos de personalidad decisivos para su ejercicio docente o las animaron a seguir formándose como lectoras con prácticas letradas enriquecedoras.

Por último, aunque las protagonistas valoran los aportes que ha hecho su formación académica en su vida laboral, destacan la ausencia de espacios de formación práctica en sus programas de pregrado y la brecha que eso supone a la hora de enfrentar la escuela como espacio de trabajo. Esta situación ha sido reportada por docentes de otras asignaturas de educación media (Parra y Galindo, 2016), lo que explica que en el proceso de transformación docente, la tarea pedagógica se convierta en atractiva cuando se integra la teoría con la práctica (Arellano, 2019). Se trata de un llamado válido, pues justamente la práctica es una oportunidad privilegiada para el desarrollo de competencias necesarias para la vida laboral.

CONCLUSIONES

Desde la etnografía, la teoría de la investigación educativa y los métodos biográficos, encontramos que interrogar las condiciones que han posibilitado la emergencia de prácticas docentes significativas exige aguzar la sensibilidad etnográfica del investigador para captar en el discurso de los maestros qué y cómo estas voces enuncian las

condiciones favorecedoras de sus prácticas docentes, pero también para percatarse de cómo ellos “*voltean, a favor de los chicos y de su trabajo, las dificultades... cómo hacen ‘clicking’ sobre las dificultades*” (D1-2, 150-151) para convertirlas en desafíos, en oportunidades de aprendizaje, a fin de dar lugar a lo nuevo, a lo inédito que casi siempre brota cuando los maestros hacen lecturas que van más allá de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, de los autores leídos a lo largo de la trayectoria formativa y resitúan lo que dicen unos y otros con lo sentido y observado por ellos, en sus aulas y escuelas.

Los hallazgos de este trabajo ofrecen información para la formulación de propuestas de formación de docentes, desde las escuelas normales, hasta los programas de formación profesional y de formación continua.

Se observa que la formación docente para la enseñanza de la lectura y la escritura no puede limitarse a la apropiación de estrategias para el trabajo con los estudiantes en el aula, sino que debe aportar al desarrollo de competencias que exceden ese espacio. Es pertinente que incluya el conocimiento de los recursos que podrían ponerse al servicio de la enseñanza y el aprendizaje; por ejemplo, de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que pudieran suministrar personal capacitado y materiales. Se esperaría, por supuesto, que se apoyara también el desarrollo de habilidades para la gestión de tales recursos. Además, resulta necesario incluir como objetivo formativo el desarrollo de habilidades para liderar procesos comunitarios en beneficio de la escuela, la enseñanza y aprendizaje, y para el trabajo en equipo, de modo que se puedan sintonizar las fortalezas, debilidades y saberes de cada integrante de un equipo, en atención a proyectos colectivos.

89

REFERENCIAS

- Álvarez, C., y Pascual, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. 11(30). 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- Arellano, P. (2019). La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura. *Pedagogía y Saberes*, (51), 23-32. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-10236>
- Bajtín, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski* (trad. Tatiana Bubnova.; 2da ed.). FCE, Breviarios, V.417. (Trabajo original publicado 1979)
- Fabara, E. y Morales, J. (1995). *Experiencias exitosas en lectoescritura*. Ediciones SM
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especia*, 10, 1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- Goldrine, T. y Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 177-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134010>
- Herrera, J. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 125-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/culteducos.11.2.2020.08>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022a). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Aplicación 2022. <https://bit.ly/3kGLCQd>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022b). Resumen de resultados: Pruebas Saber 3°, 5° y 9° 2022 Región Pacífico. <http://bit.ly/3Y5GwM1>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-400767_recurso_1.pdf
- Jolibert, J. y Jeannette J. (coords). (1998). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. J C Sáez.
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*. 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura. Económica
- Morales, I. y Taborda, M. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53). <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003) *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guías No 37. "Las rutas del saber hacer": Experiencias Significativas que transforman la vida escolar*. <http://bit.ly/3XY8pFy>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica. "siempre día E". Guía 3 para directivos docentes- ciclo 2 - prácticas de aula*. <http://bit.ly/408yjbG>
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. <http://bit.ly/3HwxDV9>
- Parra, E. y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la Pontificia universidad Javeriana Bogotá. <http://hdl.handle.net/10554/19490>.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión (1ra ed.)*. ICFES.

- Pérez, M., Roa, C., Vargas, A. y Isaza, L. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la Práctica en los primeros grados de escolaridad. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 172-194. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce171-200>
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F. y Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1-12. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/21283>
- Rincón, G., De la Rosa, A., Chois, P., Niño, R. y Rodríguez, G. (2003). Entre textos: la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. *Revista Lenguaje*, 31, 142-160.
- Ríos, D. (2003). Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(3), 27-38. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/258/265>
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 95-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034205>
- 91 Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. Investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9314>
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista mexicana de investigación educativa*. 24(81), 349-374. <http://bit.ly/3kACIsT>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and indetity*. Cambridge University Press.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.