

**CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES:
UNA EXPERIENCIA DESDE EL LENGUAJE**

AUTOR: MARLYN JOHANNA SOTO RAMIREZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ,

2014

**CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES:
UNA EXPERIENCIA DESDE EL LENGUAJE**

AUTOR: MARLYN JOHANNA SOTO RAMIREZ

TUTOR: GULLERMO LONDOÑO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ,

2014

Nota de aceptación

Firma del Presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, Junio de 2014

AGRADECIMIENTOS

Al terminar esta etapa en mi vida, quiero agradecer, a la Luz Eterna, por iluminarme el camino; a mi madre, por ser una ayuda incondicional; a mi padre (Q.E.P.D), por creer siempre en mí; a mi hijo, por ser el tesoro y la alegría de mi vida; a mis familiares, por apoyar mi empeño; a mi tutor, por su guía en este proceso; a mis maestros, por mostrarme nuevos horizontes; a mis compañeros, por respaldar mi trabajo; a mis amigos, por su fraternidad y cariño; a mis estudiantes, por permitirme entrar en sus vidas; y a la institución que me abrió sus puertas, por enseñarme, aún más, el hermoso oficio de la docencia.

RAE

TÍTULO: CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: UNA EXPERIENCIA DESDE EL LENGUAJE
AUTOR: Marlyn Johanna Soto Ramírez
ASESOR: Guillermo Londoño
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: currículo
FECHA: junio 10 de 2014
LUGAR: Bogotá
PALABRAS CLAVE: Conciencia Histórica, Formación de docentes, enseñanza-aprendizaje en lenguaje.
PROBLEMA: En la actualidad, en la formación inicial de docentes, se presenta una situación aguda en cuanto a procesos reflexivos y socio-críticos de enseñanza, y de significación en el aprendizaje; en especial en el área de lenguaje, ya que cada vez, es más evidente que en la práctica se le da más importancia a la funcionalidad y a la implementación de las competencias comunicativas de la lengua, que a la significación, la integralidad, y los procesos reflexivos sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje que hacen los sujetos. No se tiene en cuenta que este configura una visión de mundo, que a través de él no sólo se construye un pensamiento crítico, sino que también se puede interpretar el sentido y significado de las realidades socio-históricas. De tal modo, es necesario tener en cuenta estos aspectos en la formación inicial de docentes en la Escuela Normal Superior de Oiba, para formar no sólo docentes de lenguaje, sino sujetos empoderados, potenciados y críticos de su misión, de sus realidades socio-históricas y de la construcción de conocimiento. Por tanto, se construyó toda una experiencia pedagógica en el área de lengua, con el propósito no sólo de adquirir apropiación conceptual, teórica y didáctica sobre lenguaje, sino de promover la reflexión crítica y que diera respuesta a la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuál es la configuración de conciencia histórica de los estudiantes de grado 13 de la Escuela Normal Superior de Oiba con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje?

OBJETIVOS:

General:

Determinar la configuración de conciencia histórica de los estudiantes de grado 13 de la Escuela Normal Superior de Oiba, con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje.

Específicos:

1. Indagar las representaciones de los estudiantes maestros del grado 13° de la Escuela Normal Superior de Oiba con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.
2. Determinar los elementos claves de la conciencia histórica presentes en las representaciones, de los estudiantes-maestros del grado 13° de la Escuela Normal Superior Oiba, con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje.
3. Establecer, en las apreciaciones de los estudiantes-maestros del grado 13° de la Escuela Normal Superior de Oiba, los momentos cruciales con relación a la experiencia práctica.

JUSTIFICACIÓN

Desde el panorama nacional, se hace necesario replantear en los programas de formación inicial de docentes cátedras que tiendan a enseñar a pensar, más allá de tratar, netamente, contenidos teóricos desligados de las necesidades y sentires de los sujetos. Con relación a esto, en la Escuela Normal Superior Oiba no se tiene información a ciencia cierta sobre la conciencia que tienen sus estudiantes-docentes del Programa de Formación Complementaria, sobre sus procesos de enseñanza- aprendizaje en el área de lenguaje, lo cual hace ineludible que en esta institución se realicen estudios y caracterizaciones que sirvan de base para posteriores saberes académicos y científicos, que puedan solucionar problemas pedagógicos en esta área.

Para la institución esta investigación tiene interés en cuanto ayuda a consolidar sus procesos de mejoramiento continuo, también puede hacer propuestas concretas a

ASONEN (Asociación Nacional de Escuelas Normales), con el fin de hacer un cambio estructural en la forma de visionar el área del lenguaje en los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales, y se les dé una actualización acorde con los requerimientos de los contextos actuales y de las necesidades sociales.

MARCO REFERENCIAL:

Para esta investigación se buscaron estudios previos sobre el tema a investigar, pero no se encontró ninguno relacionado directamente con el tema a estudiar, sólo acercamientos en cuanto a la metodología usada.

Esta investigación se enmarca dentro del contexto de la Escuela Normal Superior de Oiba del departamento de Santander, que tiene autonomía en su gestión educativa. Cuenta con el Programa de Formación Complementaria el cual funciona desde 1998, y lo componen los grados 12° y 13°; tiene como objetivo general ofrecer la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. La mayoría de la población, de estos grados, proviene de la zona rural y de municipios circunvecinos, son estudiantes de estrato 1 y 2; en un gran porcentaje son personas mayores de edad.

MARCO TEÓRICO:

Los referentes teóricos que enmarcan y sustentan esta investigación son los que tienen que ver, con las ideas de Hugo Zemelman sobre la conciencia histórica. En segundo lugar, se contempla la formación de docentes desde varios autores y por último, se toma como teoría, la propuesta de Kenneth Goodman sobre el lenguaje integral, para tratar lo relacionado a la enseñanza y al aprendizaje del mismo.

La conciencia histórica plantea un conocimiento hacia el rescate del sujeto desde su estar-siendo, desde el reconocimiento de su existencia en la historia, desde el ponerse ante las circunstancias, para construir conocimiento no teórico, sino epistémico, con una multiplicidad de posibles significados, para así liberarse de ese pasado por el mismo saber, y luego, poder potenciarse.

La formación inicial de docentes es un proceso donde intervienen diversos factores, en el cual se le enseña a otro a enseñar; pero para Tallaferro, “la formación es un concepto complejo, no reducible a la capacidad o a los conocimientos que se dominan; amplía su alcance al incluir en ella la experiencia y su posibilidad de transformación del sujeto, y

cobra sentido en la medida en que lo hace retornar a sí” (2012, págs. 113-127). Es decir que la formación no es sólo manejar un conocimiento teórico-práctico, sino que también se contempla lo que ha vivido, ha sentido y ha pensado el sujeto.

El lenguaje es una fuerza expresiva que tienen los individuos para comunicar y dar sentido a lo que los rodea; es funcional para compartir experiencias, enseñar, aprender, y construir conocimiento; además, es el medio por el cual el hombre se constituye así mismo, se configura como sujeto y consolida su visión de mundo, lo interpreta y se apropia de él. Así mismo, por medio de éste el hombre se interrelaciona con los demás y se configura como ser social, “Nos servimos del lenguaje para reflexionar sobre nuestras propias experiencias y para expresárnoslas simbólicamente a nosotros mismos” (Goodman, 1986, p. 16).

METODOLOGÍA:

Se opta por una metodología de enfoque cualitativo, la cual, procura entender y profundizar sobre aspectos determinados de los sujetos participantes en el contexto específico; y por un modelo metodológico de sistematización de experiencias que permite en este estudio la reconstrucción de lo vivido por los estudiantes-maestros en el área de lenguaje, sus percepciones sobre la experiencia, y sus configuraciones históricas sobre sus procesos de aprendizaje, a la vez admite un análisis organizado que relaciona la conciencia histórica y los procesos de formación, para potenciar las prácticas de aula. Para lo cual, se hizo necesario una revisión y un registro sistemático de los aspectos que se desarrollaron en la experiencia educativa.

Técnicas de recolección de información utilizadas: Didactobiografías escritas, textos reflexivos, protocolos de evaluación, entrevistas semi-estructuradas.

RESULTADOS:

Los datos evidenciaron relación con elementos de la conciencia histórica, tales como: Sujeto, Historicidad, Necesidad de sentido, Reconocimiento de espacios, y Potenciación. El sujeto se establece a raíz de la capacidad que tienen estos de reconocer sus cualidades, expectativas, su relación con el contexto, la experiencia que han vivido en su cotidianidad, y el aprendizaje sobre el lenguaje que han tenido y el cual les ha permitido el desarrollo de su pensamiento.

La historicidad se evidenció en que los estudiantes-docentes fueron capaces de reconocer donde se originaban o gestaban muchos de los aspectos que los afectaron en sus vidas cotidianas, especialmente, la escuela, y cómo estas les aquejaron a lo largo de todo su proceso de formación, tanto como estudiantes de la básica como del Programa.

En la necesidad de sentido los sujetos participantes leen ciertas falencias a partir de su estar-siendo de los momentos vividos en especial, los que refieren a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje, esas necesidades que cobran sentido para ellos son aquellas que en forma general tienen que ver con la conciencia de oficio por parte de los docentes, la formación de estudiantes y el aprendizaje para la vida.

El reconocimiento de espacios evidencian que los participantes penetran en su vida cotidiana y reconocen como posibilidades o alternativas de actuación, para ellos, las formas de enseñanza, las oportunidades como docentes, y la lengua como espacio de expresión; los cuales, a la vez, les permiten aprender, transformarse y potenciarse como sujetos.

La potenciación se pudo evidenciar que se configuró en los participantes, a partir de, lo que ellos como sujetos quieren llegar a ser, basándose en su memoria, en la reconstrucción particular de su historia y en sus necesidades individuales en relación a las dos unidades generales, formación inicial como docentes y proceso de enseñanza aprendizaje en lenguaje.

En cuanto a la experiencia y al aprendizaje dejado por ésta sistematización el proceso desarrollado parte de asumir una posición crítica y reflexiva de la formación que reciben como docentes en el área de lenguaje; éste se caracterizó por ser un aprendizaje constante, donde la escucha atenta de la experiencia del otro es fundamental para que las clases sean abiertas a la lectura de contextos y realidades. En este proceso se hizo relevante la actitud del docente, quien cuestiona, conversa y permite el análisis y la expresión libre del estudiante. Asimismo, reconocieron como un saber aprendido el enseñar enmarcado todo dentro de un contexto y con un sentido. Los estudiantes-maestros expresaron como un aprendizaje adquirido el conocimiento teórico del área de lenguaje para aplicarlo con los estudiantes no desde la posición del docente transmisor

de información, sino desde el docente que acompaña el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En el marco de las dos unidades macro de análisis, la conciencia histórica de los participantes se configura a través de unas concretas representaciones de pensamiento, basadas en la reflexión continua de su ejercicio como estudiante de lengua y como docente en formación. Con respecto, a las categorías establecidas y analizadas en esta investigación, es importante realzar que estas se expresan dentro de los pensamientos, sentires, percepciones y prácticas educativas y cotidianas de los estudiantes-maestros, y están relacionadas y determinadas bajo los referentes teóricos que sustentan este estudio.

Aunque esta investigación ilustró resultados importantes respecto a la configuración de conciencia histórica de un grupo de estudiantes-maestros normalistas, se advierte necesario para futuras investigaciones enriquecer los datos acopiados, a través de la implementación de otros instrumentos metodológicos o dispositivos pedagógicos, como diarios personales o bitácoras del docente. Puesto que, aunque hubo un proceso importante, no significa que los participantes quedaron totalmente historizados o potenciados, ya que en unos hubo más apropiación que en otros.

Sin duda alguna, éste trabajo invita a la construcción de otros y nuevos referentes con relación, no sólo al tema de conciencia histórica, sino a la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales, y a los procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguaje que se dan, desde la básica hasta la educación superior. Por ejemplo, se puede recomendar que en las prácticas de aula se propenda a recuperar históricamente al sujeto y a formar docentes con conciencia de su oficio.

Del mismo modo, esta investigación da luces de cómo enfocar la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores, en especial, la de Oiba.

Con respecto a los momentos claves de la reflexión como experiencia se deben estructurar a partir de la reconstrucción de las situaciones problematizadoras de la acción del sujeto-docente, redefiniéndolas para transformarlas; luego, de la reconstrucción de sí mismos como sujetos con sus afectos, conocimientos, y posibilidades de actuación; y por último, de la reconstrucción de aquellos cánones

dominantes de la enseñanza que no se pueden transgredir y que son establecidos como parámetros, para analizarlos y mirar los principios que subyacen a ellos, para luego, romper con estos y reaprender desde la resignificación.

AUTOR DEL RESUMEN ANALÍTICO: Marlyn Johanna Soto Ramírez

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	16
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	24
3. OBJETIVOS	24
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	24
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
4. ANTECEDENTES.....	25
5. JUSTIFICACIÓN	30
6. MARCO REFERENCIAL.....	32
6.1 MARCO SOCIAL-INSTITUCIONAL.....	32
6.2 MARCO TEÓRICO.....	33
6.2.1 CONCIENCIA HISTÓRICA UNA POSTURA PARA APRENDER.....	34
6.2.2 FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES.....	51
6.2.3 LENGUAJE: HORIZONTE DE SENTIDO EN EL SUJETO.....	59
7. PROCESO METODOLÓGICO	66
7.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	67
7.2 MODELO METODOLÓGICO	69
7.3 FASES DEL PROYECTO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	71
Planeación y ejecución de las estrategias del proceso	71
Recopilación de información y análisis de la experiencia	72
Comunicación de los resultados.....	74
7.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	77
7.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	77
7.6 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO.....	83
8. RESULTADOS	85
8.1 El sujeto en la formación inicial docente	86
8.2 El sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje	89
8.3 La historicidad en la formación inicial como docente	93
8.4 La historicidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.	95
8.5 La necesidad de sentido en la formación inicial de maestros.	100

8.6 La necesidad de sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.	103
8.7 El reconocimiento de espacios en la formación inicial como docentes.	108
8.8 El reconocimiento de espacios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.	113
8.9 La potenciación en la formación inicial como docentes.	116
8.10 La potenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.	121
8.2 SOBRE LA EXPERIENCIA	125
El proceso.....	125
El aprendizaje.....	129
9. DISCUSIÓN	131
10. REFERENCIAS.....	142

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>ILUSTRACIÓN 1 POBLACIÓN</i>	84
<i>ILUSTRACIÓN 2 CONCIENCIA HISTÓRICA</i>	86
<i>ILUSTRACIÓN 3 SUJETO</i>	92
<i>ILUSTRACIÓN 4 HISTORICIDAD</i>	100
<i>ILUSTRACIÓN 5 NECESIDAD DE SENTIDO</i>	108
<i>ILUSTRACIÓN 6 RECONOCIMIENTO DE ESPACIOS</i>	116
<i>ILUSTRACIÓN 7 POTENCIACIÓN</i>	124
<i>ILUSTRACIÓN 8 SÍNTESIS ANALÍTICO DEL PROCESO</i>	128
<i>ILUSTRACIÓN 9 SÍNTESIS DEL APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA</i>	131

INDICE DE TABLAS

TABLA 1 <i>REFLEXIÓN COMO RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA</i>	57
TABLA 2 <i>CRONOGRAMA DEL PROCESO</i>	75
TABLA 3 <i>ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA</i>	79

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES:
UNA EXPERIENCIA DESDE EL LENGUAJE.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un esfuerzo como aspirante al título de magister en Educación de la Universidad Santo Tomás, el cual tiene como intención hacer un aporte a las prácticas pedagógicas de las Escuelas Normales y universidades del país, en donde se forman inicialmente los docentes, en especial en el área de lenguaje. El punto de interés de este estudio se centra en la configuración de conciencia histórica que tienen los estudiantes-docentes de la Escuela Normal Superior de Oiba (ENSO) con respecto a su formación inicial como docentes, y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje.

Este trabajo es una investigación que se aborda desde una postura interpretativa y que atiende a un modelo de sistematización de experiencias que analiza de forma cualitativa la configuración de conciencia histórica que tienen los estudiantes-maestros de la Escuela Normal, sobre sus procesos de formación inicial como docentes, y a su vez sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje, no sólo en el Programa de Formación Complementaria, sino también como estudiante que fue de la Básica y Media.

La preocupación que motivó este trabajo es que en dicho Programa de Formación se debe acercar a los estudiantes a una reflexión de su proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el área de lenguaje, como en su formación inicial como docentes; partiendo de su historicidad, pero principalmente de reconocerse como sujeto sin desligarse de sí mismo, y permitiendo abrirse o desplegarse.

El marco referencial es una mirada desde el contexto, para intentar mostrar las condiciones sociales e institucionales que rodean a los estudiantes. Así mismo, el marco teórico contempla los referentes principales que sustentan esta investigación. En primer lugar, se toma el planteamiento que hace en su obra, el autor chileno, Hugo Zemelman sobre la conciencia histórica, en especial en su libro Necesidad de Conciencia, por considerar que este abarca ampliamente el eje central de este proyecto y es la fuente epistémica del mismo; sin embargo, se toman otros libros del mismo autor. En segundo lugar, el trazado que marcan varios autores sobre la formación de maestros algunos de ellos son Peter Grimmett, Henry Giroux, Daniel Feldman, y Estela Quintar, así mismo, se contempla la enseñanza del lenguaje desde la significación con Roland Barthes, primordialmente, y lo integral desde el enfoque de Keneth Goodman.

El diseño de investigación de sistematización de experiencias permitió recoger, organizar y analizar el trabajo mediante la utilización de entrevistas semi-estructuradas, didactobiografías, textos reflexivos y protocolos finales de evaluación del área de lenguaje en el Programa de Formación Complementaria.

En el proceso de sistematización, a través de dichos instrumentos se pretendió dilucidar la capacidad de reflexión y la configuración de conciencia histórica que tienen los estudiantes de grado 13 sobre las formas de enseñanza y las relaciones que forjaron su proceso de aprendizaje en el área de lenguaje, tanto como estudiante y practicante docente.

Este estudio es un diálogo o crítica con el pasado de los estudiantes y con la formación a la que han sido supeditados en el lenguaje. Igualmente, es una mirada a sus necesidades actuales y reales sobre sus procesos de formación. También, es una clarificación de percepciones estructurales que tienen ellos de las prácticas pedagógicas en lenguaje y sobre su formación como docente, con el fin de proponer posiblemente nuevas perspectivas de construcción y potenciación personal; para formar unos docentes transformadores, empoderados y comprometidos con la realidad que los rodea, para beneficio de sus futuros estudiantes.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el panorama actual de la educación, no sólo nacional sino latinoamericana, se presenta una situación aguda y deficiente con relación a la formación inicial de docentes. La mayoría de los currículos de las facultades de educación y de las escuelas normales están planteados de manera instrumental, técnica, con base en el enfoque de desarrollo de competencias, y adolecen de procesos reflexivos y socio críticos de los métodos de enseñanza-aprendizaje. Según Tallaferro (2012) lo constante aquí, es que se concibe la enseñanza como

Un proceso instrumental en el que el profesional de la docencia es un técnico que aplica las teorías elaboradas por otros y convertidas en reglas de actuación. La mayor parte de la investigación y, sobre todo, de la práctica y la formación del profesional de la educación responde a esta concepción: el hecho educativo se asume como acción técnica que desemboca en productos o resultados concretos; se asigna un papel meramente técnico a profesores y a escuelas; se persigue el desarrollo de medios separado de los fines a los que sirven; se jerarquizan los conocimientos en la formación inicial de los profesores de básica y del liceo, y se forman dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias; se fragmenta el conocimiento en asignaturas; se supedita la práctica a prescripciones externas. (p.118)

Bajo este enfoque, se forma al estudiante-docente para realizar tareas de acuerdo a un estándar, un marco común o un canon preestablecido, donde el desarrollo de competencias limita la ruta para adoptar otras maneras de formar maestros y estudiantes; en las cuales, el conocimiento se da mediante un trabajo integral, reflexivo e investigativo, e incluyente de los sujetos y de sus procesos históricos de enseñanza y de aprendizaje.

La consecuencia directa de esto, en la sociedad, es la falta de individuos empoderados de sus realidades socio-históricas, sujetos “disociados de la propia experiencia de vivir y “funcionales” a una historia que otros determinan” (Quintar, 2004, p. 6); y en el ámbito educativo, es la ausencia notoria de maestros autónomos,

y conscientes de su contexto, para hacer de su enseñanza un proceso más razonado y pertinente a la realidad que los circunda.

Esto es evidente de manera general o específica; por ejemplo, en la formación de maestros de lenguaje, se puede reseñar que se le da más importancia a la funcionalidad y a la implementación de las competencias comunicativas de la lengua; que a la significación e integralidad del lenguaje, y a los procesos reflexivos sobre la enseñanza y el aprendizaje del mismo que puedan llegar a hacer los sujetos, lo que permite, como dice Goodman, (1986) que el niño adquiera la visión de mundo, la configuración cultural y la forma individual y singular de significar su propio contexto.

La formación de maestros de lenguaje sigue siendo, todavía, una repetición de teorías y análisis lingüísticos, donde se le da prioridad a la gramática, a las formas de comunicación, y a la historiografía literaria, “en efecto, los enseñantes de lengua y literatura tienen como único sustento teórico de sus saberes prácticos –y, en consecuencia, de sus rutinas epistemológicas y didácticas- una tradición académica ligada a la teoría gramatical, al historicismo y al formalismo literario” (Lomas & Osoro, 1998, p.19). Esto quiere decir que se centra en una enseñanza tradicional, e instrumental en las aulas, en donde no se le da primacía a procesos del lenguaje que permitan significar y entender el mundo y el sentido de los contextos socio-históricos de los sujetos.

En las facultades de educación, las normales superiores y los colegios en general, hay un vacío de conocimiento, todavía, con respecto a otras maneras de enseñar el lenguaje, puesto que se siguen repitiendo moldes aprendidos, y prácticas pedagógicas de antaño, que no dan espacio a formar sujetos libres de esquemas que no los dejan desplegarse.

Con relación a lo anterior, la Escuela Normal Superior de Oiba no se sustrae de esta situación, ya que en sus contenidos programáticos de las asignaturas de lenguaje tales como proyecto comunicativo y didáctica de la lengua castellana, del Programa de Formación Complementaria, con fecha de última actualización de septiembre de 2009, hace evidente en su estructura conceptual un planteamiento de la enseñanza que le apunta a la teoría y a la aplicación de estrategias, por parte de los estudiantes-docentes, desde un enfoque instrumental, pues como dice allí “se toman como referentes diferentes autores y propuestas, que permiten conceptualizar y aplicar nuevas estrategias para la enseñanza aprendizaje de esta asignatura”, como guía estricta a seguir en su desempeño como estudiante-maestro.

Al prestar atención al planteamiento curricular del área de lenguaje se encontró que ésta se centra en contenidos disciplinares despegados de las realidades y experiencias vividas por los sujetos, es un enfoque que se concentra en la teoría y la práctica pedagógica, pero no en el estudiante-docente como sujeto en permanente construcción de sí mismo. Además, deja de lado otras alternativas de trabajar el lenguaje como configuración de una visión de mundo, que permite construir

pensamiento crítico, para interpretar el sentido y significado de las realidades socio-históricas impuestas que condicionan a los sujetos, y así, poder transformarlas.

En suma, es importante que un estudiante-maestro sea consciente de su proceso de aprendizaje, que sea capaz de innovar y romper con aquellos parámetros que no lo dejan construir otro tipo de conocimientos, y que se centre en prácticas que pongan como eje al sujeto que aprende y a sus contextos sociales e históricos.

Por lo tanto, es necesario tener en cuenta estos aspectos en la formación inicial de docentes en la Escuela Normal Superior de Oiba, para formar individuos empoderados, potenciados y críticos de su misión, de sus realidades socio-históricas y de la construcción de conocimiento, en una sociedad de sujetos desparametralizados, no alienados y con conciencia histórica de su existencia; que no es más sino el reconocimiento de sí mismo en un proceso de construcción de conocimiento razonado, crítico, reflexivo y dialéctico. (Quintar, 2004). Vale recalcar que para efectos de este estudio se toma desde los planteamientos de Hugo Zemelman.

Dicho esto, y bajo el espectro de necesidades evidentes en el aula, se construyó toda una experiencia pedagógica en el área de lengua, en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Oiba, con el propósito no sólo de adquirir apropiación conceptual, teórica y didáctica sobre lenguaje, sino de promover la reflexión crítica de los estudiantes de grado 13, acerca de su práctica

cotidiana como estudiantes y como docentes, de la construcción de conocimiento en relación con el área de lenguaje, y de la potenciación como sujetos que pueden tener a partir de su formación.

Esta experiencia se pensó a mediados del segundo semestre del 2011, pero se ejecutó de una forma sistemática en el año 2012. Cabe resaltar que esta experiencia ha estado enfocada hacia el análisis reflexivo y constante de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en esta área sin estar desligada de su formación inicial como docentes; teniendo en cuenta no sólo sus procesos presentes, sino pasados, que los llevasen a replantearse y a pensarse como otro tipo de docentes más innovadores, conscientes de sí mismos, de sus contextos y de sus potencialidades.

Por eso, se planteó como proyecto de investigación, determinar la configuración de conciencia histórica de los estudiantes de grado 13 de la Escuela Normal Superior Oiba, con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje, ya que este puede ser una fuente de información valiosa para construir conocimiento que permita transformar las prácticas de lenguaje en la formación inicial de maestros de la Escuela Normal.

Con respecto a la anterior descripción de la problemática en el Programa de Formación Complementaria de la ENSO, a continuación se plantea la siguiente pregunta de investigación.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la configuración de conciencia histórica de los estudiantes de grado 13 de la Escuela Normal Superior de Oiba con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje?

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la configuración de conciencia histórica de los estudiantes de grado 13 de la Escuela Normal Superior de Oiba, con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Indagar las representaciones de los estudiantes maestros del grado 13° de la Escuela Normal Superior de Oiba con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.

2. Determinar los elementos claves de la conciencia histórica presentes en las representaciones, de los estudiantes-maestros del grado 13° de la Escuela Normal Superior Oiba, con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje.

3. Establecer, en las apreciaciones de los estudiantes-maestros del grado 13° de la Escuela Normal Superior de Oiba, los momentos cruciales en relación con la experiencia práctica.

4. ANTECEDENTES

Los antecedentes consultados para el desarrollo de esta investigación dejan ver que no se han hecho estudios que le apunten a indagar la configuración de conciencia histórica en maestros sobre su formación inicial como docentes y sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje; se buscaron, pero no se encontraron. Por consiguiente, se optó por presentar estudios que contemplaran un acercamiento a las categorías relevantes aunque, por separado.

A nivel internacional, el estudio conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de textos realizado por Paula González (2006), como tesis de maestría para la Universidad Autónoma de Barcelona, indaga sobre las representaciones temporales e identitarias de la inmigración masiva en la enseñanza de la historia en Argentina presentes en una muestra de libros de textos escolares del nivel secundario, realiza un análisis historiográfico, para lo cual toma como base los aportes y dimensiones que trabaja Jörn Rüsen sobre la conciencia histórica. Uno de los hallazgos que más llamó la atención es la utilización que hace uno de los libros analizados, de las cartas de inmigrantes que hacen ver percepciones distintas sobre Argentina por parte de los migrantes; pero en cuanto a la orientación histórica, los resultados arrojan que esta no se potencia especialmente de la propuesta de los libros,

los relatos presentados en los libros no fomentan la comprensión que los estudiantes puedan tener sobre su presente. Esta investigación trabaja el tema de la conciencia histórica pero desde la perspectiva de Rüsen, lo cual sirve para el ejercicio de apropiación y ampliación teórica de la visión que sustenta este estudio.

Por otra parte, en cuanto a la formación inicial docente Franco, Franco, & Siderac (2009) realizaron un proyecto denominado “Investigación político curricular en las prácticas de Formación Docente” en la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Su objetivo consistía en la comprensión de las prácticas en la Formación Docente para poder generar espacios de intervención articulando reflexión y reflexión en la acción. Para ello los estudiantes del segundo y tercer año de los profesorados se desempeñaban como ayudantes de profesores en Escuelas Secundarias y en el transcurso de su estancia en el aula contaban su experiencia en cuadernos de campo convirtiéndose en espacios de reflexión y confrontación. Para el trabajo investigativo se concentraron en el análisis de esos cuadernos y del lugar que ocupan en el aprendizaje de la tarea investigativa. Al término de la propuesta se pudieron reconocer las múltiples dimensiones del ámbito de las prácticas pedagógicas, y la importancia de la articulación de la reflexión teórica y el análisis de esas prácticas en la formación de docentes.

La anterior investigación aunque no trabaja la conciencia histórica, tiende a tener similitud con este proyecto ya que intenta comprender las percepciones y reflexiones que hacían los estudiantes de profesorados sobre sus prácticas pedagógicas, a través de sus diarios de campo.

De igual manera, Bobadilla Goldschmidt, Cárdenas Pérez, Dobbs Díaz, & Soto Bustamante (2009) en su artículo “Los rodeos de la práctica” dan cuenta de los hallazgos preliminares de una investigación cualitativa que hace un análisis interpretativo de las representaciones del saber docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía. El trabajo describe sus construcciones de sentido sobre este saber y sus constituyentes. A partir de los hallazgos se discute la necesidad de repensar la formación inicial docente desde la escuela para que sea consustancial a los actores, y a la dialéctica entre conocimiento, acción e interacción. Esta investigación tiene similitudes con el presente proyecto en tanto que, a partir de ella se hace necesario repensar la formación inicial docente para que haya dialogo entre la teoría y la acción de los docentes.

Así mismo, la investigación sobre modelos innovadores en la formación inicial docente de la Unesco (2006) es un estudio de caso que compara experiencias innovadoras, reconocidas e institucionalizadas de siete centros académicos de algunos países de América Latina y Europa; su objetivo planteaba contribuir a la generación de conocimiento sobre modelos de formación de profesores que puedan servir de insumo para las reformas en formación inicial en otros países de la región. Como resultados el estudio arrojó que se requiere una cultura innovadora para plantear propuestas de transformaciones factibles y exitosas, a su vez, que las instituciones caracterizadas plantean propuestas que están contextualizadas en la realidad, en su historia y en el entorno, y que además son lideradas por la comunidad educativa.

Este estudio da amplias luces sobre modelos innovadores de formación inicial de profesores en América y Europa, y aunque realza la importancia de contextualizar las experiencias en la historia y el entorno de las comunidades educativas, difiere de este proyecto, en tanto que ninguno de los modelos expuestos le apunta a la formación de maestros con conciencia histórica, sino, primordialmente, a la formación basada en competencias.

Otro estudio consultado fue el de La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones de Rivas, Leite, Cortés, Marquez, & Daniela (2010) que presenta los alcances de una investigación sobre el análisis e interpretación de relatos autobiográficos, que parte de las narraciones biográficas elaboradas por 32 alumnos de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga en España; la interpretación se llevó a cabo en torno a tres aspectos principales: la experiencia, los modelos de gestión del poder y el conflicto. La conclusión más fuerte que se extrae del estudio tiene relación con el hecho de que el alumnado elabora estrategias de resistencia hacia una identidad escolar homogeneizante y jerarquizada; así mismo que las reformas educativas se centran en lo académico y curricular, pero no se enfocan en pensar más en los sujetos. Esta investigación, aunque no trata directamente el tema de conciencia histórica en la formación inicial de docentes, es la que más se acerca al proyecto aquí expuesto, ya que utilizan un instrumento en común e indagan por la experiencia y en el rescate del sujeto.

Ahora bien, a nivel nacional no se conocen experiencias previas que trabajen la conciencia histórica en la formación de maestros, se buscaron pero no se hallaron; hay varios estudios que centran su atención en la formación de profesionales de la educación pero consideran otras categorías y enfoques de análisis. Uno de ellos es el trabajo de Castro (2010) Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente que presenta un cotejo de información a los análisis realizados sobre lo que ha significado socialmente ser maestro o maestra y su formación en épocas pasadas, los puntos de análisis fueron la constante histórica de pensar o creer que un sujeto cualquiera puede ser maestro o maestra y al tiempo ser “todero” o “todera”; el maestro o maestra: un sujeto que debe tener vocación de “pastor”; planes de estudio cargados de didácticas, centrados en el activismo y las consecuencias de todo los puntos anteriores. Este artículo se considera un apoyo en cuanto a información de los procesos curriculares que se dan en la actualidad en los Programas de Formación Complementaria y nutre en ese aspecto a esta investigación ya que ayuda a configurar una nueva forma de pensar la educación de los estudiantes-maestros.

Los antecedentes aquí citados tienen acercamientos con este estudio ya sea a nivel metodológico o temático, en tanto que todos apelan a la formación desde la reflexividad en los procesos pedagógicos; atienden a indagar sobre cómo se configura y suscribe el sujeto en su propio proceso de formación, y cómo se relaciona con el contexto.

Por último, estos antecedentes aquí citados sirven como insumo metodológico, puesto que la mayoría de estos estudios son de corte cualitativo e interpretativo, sin embargo, no alimentan sustancialmente, en cuanto a fundamentos teórico-epistémicos, esta investigación.

5. JUSTIFICACIÓN

Ante las demandas actuales con relación a la formación de maestros desde una perspectiva crítica e innovadora que produzca otro tipo de profesores transformadores y conscientes con su oficio de educar y de su lugar en la sociedad, se hace necesario replantear en los programas de formación inicial de docentes cátedras que tiendan a enseñar a pensar, más allá de tratar, netamente, contenidos teóricos desligados de las necesidades y sentires de los sujetos. Según Quintar (2004) sería imperioso diferenciar entre información y pensar críticamente esa información; y a su vez implicaría asumir el reto de enseñar a pensar desde una lógica de razonamiento no alienante. Es decir, que se hace ineludible, en las aulas de clase, otros procesos en los cuales se enseñe a pensar los contenidos dados, traspasando los límites impuestos del conocimiento proporcionado.

En la Escuela Normal Superior Oiba no se tiene información a ciencia cierta sobre la conciencia que tienen sus estudiantes-docentes del Programa de Formación Complementaria, sobre sus procesos de enseñanza- aprendizaje en el área de lenguaje, lo cual hace necesario que en esta institución se realicen estudios y caracterizaciones que sirvan de base para posteriores saberes académicos y científicos, que puedan

solucionar problemas pedagógicos en esta área. De no existir suficiente información, se podría atrasar el desarrollo de transformaciones pedagógicas en el área con relación no sólo en el campo del lenguaje, sino a la formación de sujetos que se puede dar desde la misma.

Para la Escuela Normal Superior Oiba esta investigación tiene interés en cuanto ayuda a consolidar sus procesos de mejoramiento continuo en la medida que junta la docencia, la investigación y la extensión, lo cual, es de gran impacto en la sociedad, y en la verificación de acreditación de alta calidad.

La institución puede hacer propuestas concretas a ASONEN (Asociación Nacional de Escuelas Normales), con el fin de hacer un cambio estructural en la forma de visionar el área del lenguaje en los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales, y se les dé una actualización acorde con los requerimientos de los contextos actuales y de las necesidades sociales; “de lo que se desprende tener que abordar la formulación del discurso desde el propio sujeto, sus percepciones de lo real y sus posibilidades de ser” (Zemelman, 2002, p. 4). Es decir, abordar el conocimiento de las áreas, su discurso y el acercamiento a las mismas por parte de los estudiantes desde su propio ser, su historicidad, sus aprehensiones y proyecciones.

Por otro lado, para la maestría en educación de la Universidad Santo Tomás este estudio cobra especial atención, porque nutre una de sus principales líneas de investigación, reconocida en el campo pedagógico de la maestría, ya que es un aporte

para el desarrollo de propuestas curriculares más pertinentes a los sujetos y a los contextos sociales que rodean a los maestros en formación inicial.

6. MARCO REFERENCIAL

6.1 MARCO SOCIAL-INSTITUCIONAL

Esta investigación se enmarca dentro del contexto de la Escuela Normal Superior de Oiba del departamento de Santander, es una institución urbana de naturaleza oficial y de carácter mixta, en la cual, se labora en jornada única en los niveles de Pre-escolar, Básica, Media, y Programa de Formación Complementaria; cuenta con autonomía en su gestión educativa, y es dirigida por el señor rector Iván Alirio Suárez Jaimes.

El Programa de Formación Complementaria inició en marzo 09 de 1998, y cuenta, con resolución de aprobación N° 6968 del 6 de agosto de 2010, del Ministerio de Educación Nacional. De acuerdo con el PEI la misión de la institución es formar personas integrales que sean líderes capaces de actuar en diferentes contextos y ambientes pedagógicos, hábiles para innovar y crear sus propios métodos de enseñanza, e implementen, adecuadamente, un enfoque constructivista de la pedagogía; así mismo, conocedores de los modelos flexibles y que formen individuos con valores, que produzcan cultura, ciencia, y sean capaces de revolucionar los conocimientos.

El Programa de Formación Complementaria dentro de la Escuela Normal lo componen los grados 12° y 13°; y tiene como objetivo general ofrecer la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el

ciclo de educación básica primaria. Dentro del Programa el área de lenguaje la conforman 4 asignaturas: Competencias comunicativas, Proyecto comunicativo I y II, Didáctica de la lengua.

La mayoría de la población de estos grados provienen de la zona rural y de municipios circunvecinos, son estudiantes de estrato 1 y 2; en un gran porcentaje son personas mayores de edad y como característica principal, la generalidad de ellos son egresados de secundaria de la misma institución.

6.2 MARCO TEÓRICO

Los referentes teóricos que enmarcan y sustentan esta investigación son los que tienen que ver, en primer lugar, con las ideas de Hugo Zemelman sobre la conciencia histórica y sus elementos característicos. En segundo lugar, se contempla la formación de docentes desde varios teóricos, pero coherentes y próximos en sus planteamientos, y en el trazado que marcan sobre la formación inicial de maestros; algunos de ellos son Peter Grimmett, Henry Giroux, Daniel Feldman, y Estela Quintar. Por último, se toma como teoría, la propuesta de Keneth Goodman sobre el lenguaje integral, para tratar lo relacionado a la enseñanza y al aprendizaje del mismo, también se contempla la enseñanza del lenguaje desde la significación basada primordialmente en Roland Barthes.

6.2.1 CONCIENCIA HISTÓRICA UNA POSTURA PARA APRENDER

Aspectos epistemológicos

Una de las alternativas teóricas para el análisis del problema sobre cuál es la configuración de conciencia histórica de los estudiantes de grado 13 de la ENSO con respecto a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje está representada por los planteamientos epistémicos del sociólogo y docente chileno Hugo Zemelman, estudioso y pensador de las realidades latinoamericanas, de sus contextos sociales e históricos y sus problemáticas políticas y educativas.

En su teoría plantea una episteme hacia el rescate del sujeto desde su estar-siendo, desde el reconocimiento de su existencia en la historia, desde el ponerse ante las circunstancias, para construir conocimiento no teórico, sino epistémico, con una multiplicidad de posibles significados, para así liberarse de ese pasado por el mismo saber, y luego, poder potenciarse.

Esto tiene base en su planteamiento sobre el pensar epistémico, por encima de un pensar teórico, como desafío de las ciencias sociales en Latinoamérica, ya que las ciencias no se agotan en un asunto meramente cognitivo. Esto tiene relación con la construcción de un conocimiento teórico ajustado a la realidad, pero no a una realidad imaginada. Es ver cómo se está mirando la realidad. Por eso, aquí el pensamiento es una postura ante las situaciones que se quieren conocer, sobre la realidad que se tiene

por delante. No es definir, es preguntarse cómo se está ante eso que se cuestiona. “No es ponerle un solo nombre a las cosas, sino preguntarse ¿cómo más se puede llamar eso que se nombra?” (Zemelman, *s.f* p. 3). Es cuestionar lo que nadie cuestiona, lo establecido.

Zemelman plantea la necesidad de distinguir entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico, lo cual se basa en la forma como éstos se relacionan con la realidad que se quiere nombrar. Por un lado, se plantea que el pensamiento teórico se relaciona con la realidad externa mediante afirmaciones de la misma utilizando un discurso atributivo de contenidos sobre ésta; mientras que por otro lado, el pensamiento epistémico se relaciona con la realidad sin anticipar ninguna idea previa sobre ésta, sin anticipar ninguna propiedad ante la circunstancias que se dan, sólo partiendo de preguntas (Zemelman, *s.f*).

En una charla académica con el Doctor Hugo Zemelman, en noviembre 14 de 2012, él señalaba que el canon, lo impuesto, lo establecido termina por pensar por uno, que no tiene sentido que la gente se siga formando como se formaba antes, sino que hay que hacer una incorporación de la dimensión histórica del sujeto, el cual debe pensar desde donde está, desde su contexto; puesto que en la escuela no ha habido presencia del sujeto y, mucho menos se le ha dado importancia al lenguaje del mismo. Planteó que debe haber un cambio metodológico, donde la historicidad sea el eje para fomentar en la persona la necesidad de ser sujeto, donde éste se asuma no sólo desde lo que hace,

sino desde lo que es; tome conciencia de sus circunstancias, de lo que quiere ser y se potencie; es decir se reivindique a sí mismo.

Conciencia Histórica

El concepto de conciencia histórica ha sido abordado por diversos autores a través del tiempo, como Wilhelm Dilthey y Raymond Aron desde una mirada objetiva del conocimiento de la historia, de reseñar historiográficamente lo que el hombre ha vivido; pero lo cual se queda corto para efectos de esta investigación, puesto que aquí se toma este concepto desde una contemplación subjetiva que sustenta la construcción de conocimiento del sujeto y su posterior potenciación, este acercamiento se logra desde los planteamientos epistémicos de Hugo Zemelman.

Así, la conciencia histórica tiene que ver con la manera como el sujeto se apersona de su postura ante el mundo y la medida en que logra distinguirla, es un acto en el caso, individual, interior y consciente que potencia al individuo, que lo hace plantearse el porqué de su quehacer y el grado de influencias externas de dicha postura ante la realidad, su contexto, ante el mundo.

“La conciencia (...) es verse desde dentro para ver a lo exterior, y hacerlo mundo desde la construcción de sí mismo. Es la historia mirada como el estar-siendo siempre igual, pero distinto. Se busca afrontar la realidad abriéndose al devenir de lo nuevo, aunque implique un autocuestionamiento de atreverse con los muros” (Zemelman, 2002, p. 5).

Aunque, no sólo es apropiarse de su posición ante el mundo, sino también de sus anhelos, sueños, expectativas y realidades, es encontrarle sentido a su contexto socio-histórico.

Todos y cada uno de los miembros activos de la sociedad generan actitudes que revisten comportamientos y acciones aprendidas o reveladas como impulso frente a diversas circunstancias. El saber qué se hace y porqué se hace es un ejercicio difícil, dispendioso e incluso muy complicado para muchas personas, en especial, para los jóvenes estudiantes de grado 13 quienes hoy se forman como maestros en las Escuelas Normales Superiores.

El poder desprenderse de una visión totalizante del conocimiento y de su consiguiente presentación homogeneizante hace que se manifieste el pensamiento histórico de un individuo; la conciencia histórica no es otra cosa que el alejamiento de los esquemas o límites de pensamiento y acción acordes al modelado social y cultural.

La propia conciencia no absorbida por los parámetros y lejana de la visión circundante son los trazos del proceso historizante. Una persona consciente a nivel histórico logra un alejamiento de lo meramente cognitivo para enfrentarse con un proceso de entendimiento de su propia realidad, de su motivación, de su acción, de la forma como representa al mundo, y de entenderse como sujeto.

La verdadera construcción de la subjetivación parte del escenario de la conciencia en confrontación con reglas preestablecidas en cuanto a la organización del pensamiento o de la manifestación del mundo de las representaciones, por eso es relevante que un docente sea consciente de su proceso de aprendizaje para no terminar repitiendo en sus procesos pedagógicos los patrones aprendidos en sus experiencias vividas en la escuela y de sus docentes, que sea capaz de innovar y romper con aquello que homogeneiza al sujeto que aprende.

Por eso, según Zemelman (2002) el sujeto al hacerse reflexivo de una necesidad de conciencia de la sociedad y de sí mismo, es preciso que lea la realidad más allá de los límites, para reconocer lo que sucede, para ver que todo lo que el hombre ha preestablecido se puede cambiar y recrear.

La conciencia histórica encara la capacidad de historización de unos hechos que rodean y configuran al sujeto, para que a partir de ahí transforme y se eleve ante los contextos que lo apremian, para avanzar y potenciarse en cuanto al conocimiento no sólo cognitivo, sino de su realidad. Zemelman (2012) sugiere con respecto a la conciencia histórica:

En este marco, la conciencia histórica plantea exigencias como las siguientes: i] necesidad de sentido, en oposición a invitarnos a definir objetos; ii] reconocimiento de espacios para el sujeto, en vez de restringirse a construir una función puramente cognitiva; iii] construcción de opciones, en vez de

ceñirse a contenidos estrictamente disciplinarios; iv] fundamentación en la categoría de potenciación, en lugar de hacerlo desde la determinación - explicación. (p. 43)

Lo anterior, esgrime claramente los estadios que se requieren para la configuración de la conciencia histórica, los cuales atienden al sentido que construye el sujeto, al espacio en donde poder actuar de acuerdo a las múltiples posibilidades, en vez de quedarse con la repetición automática; y en la recreación y construcción autónoma de sí mismo como sujeto. Es claro que los elementos principales que constituyen la conciencia histórica son el sujeto, la historicidad de este, la necesidad de sentido que tiene sobre lo que ha vivido o sobre las cosas en sí, el reconocimiento de espacios donde actuar y la potenciación que no es más que la capacidad de transformarse así mismo desde los elementos anteriores.

Pero, ¿para qué se plantea la necesidad de una conciencia histórica? Al ser consciente de unas circunstancias que rodean a los individuos, estos pueden desarrollar, crear y transformar otras realidades, que al no ser vistas nunca, obstruyen un cambio en las sociedades, y en la potenciación de las mismas; por tal motivo los procesos de historización de los sujetos y más de los docentes en formación inicial, en donde ellos vayan al origen de varios de sus acontecimientos como estudiantes y maestros, permitirá un cambio en sus prácticas pedagógicas que inevitablemente repercutirán en otros sujetos.

Ello obliga a elegir siempre como punto de partida del pensamiento la situación del hombre en el mundo de su actualidad: esto es, cómo el hombre transforma su época en experiencia para, desde las enseñanzas de la historia, colocarse ante el futuro que no es sino la potenciación de lo dado. (Zemelman, 1998, p. 56)

Por tal motivo, la capacidad de reactivación, de innovación, de reinventarse del sujeto, y para los fines de esta investigación, de los docentes, parte no sólo de la voluntad de transformación, sino de las experiencias vividas, de su presente y de su pensamiento y visión configurados a partir de estas, y de la manera en cómo se está en el mundo y cómo plasma su historia, con todo lo que lo constituye, con sus múltiples dimensiones. “Se está en la historia con todo lo que nos conforma: inteligencia, afectos, voluntad, imaginación; con lo que sabemos y con lo que creemos, con lo que hacemos y también con lo que buscamos y anhelamos” (Zemelman, 2007, p. 154).

Con respecto a estos planteamientos se hacen relevantes elementos categóricos de la conciencia histórica como son el sujeto, la historicidad, la necesidad de sentido, el reconocimiento de espacios, y la potenciación.

El Sujeto

En los procesos de formación de cualquier nivel, pero en especial en maestros, se requiere que se empiece por recuperar al sujeto desde sus múltiples dimensiones, no sólo dando prioridad a lo meramente cognitivo, sino desde sus intereses y el sentido que

tienen para él, sus experiencias vividas, su historia personal e intransferible, que es única, y que a pesar de haber sido educado bajo patrones establecidos, no es su pensamiento un modelo que se calca.

Hay que asumir una comprensión de la vida socio-histórica del sujeto, partiendo de la subjetividad que este trae o tiene consigo, puesto que el sujeto no es sólo intelecto, sino existencia. Para esto se plantea la subjetividad como fuerza constituyente de las realizaciones, sociales y culturales del sujeto (Zemelman, 2002). Subjetividad entendida como historicidad que se vive ante un mundo develado como posibilidad; donde el sujeto no se queda prisionero de los discursos limitados o del poder, sino que busca la fuerza gestante evocadora que los constituye.

La subjetividad se expresa en la medida en que el sujeto se enlaza con su contexto y evidencia cómo está en la historia (Zemelman, 2007). La cuestión aquí es cómo mover al sujeto desde los límites del discurso, de los imaginarios, o idearios, al discurso de la historicidad que se vive, al mundo como posibilidad.

Para esto, primero hay que saber qué tipo de sujeto se quiere rescatar, en este caso es un sujeto prometeico, al mejor estilo del autor griego Esquilo, un titán que desafía, sin temor, el poder, y roba el fuego sagrado que simboliza la luz del mundo; un sujeto con fuerza intelectual y existencial, libre al fin, con posibilidades de ser y luchador incansable por lograr su emancipación, “seres capaces de salvarse frente a las máquinas del poder” (Zemelman, 2007, p. 15).

A la vez, un ser con capacidad de conducirse con energía y emoción en lo cotidiano, constructor de conocimiento, y de posibilidades para sí mismo ante un entorno socio histórico, que crea sentidos y reconoce espacios de actuación, que forja las circunstancias y se despliega, se transforma en su cotidianidad; que reconozca su facultad para resistir las determinaciones que lo configuran y que dé cuenta de ellas (Zemelman, 2002).

Pero, ¿cómo recuperar al sujeto? Se puede partir de la posibilidad de darle espacios para que reconozca el sentido de su realidad, de la relación con las demás personas, qué puede darles y qué puede obtener de ellos; que el conocimiento no sólo se construye en un salón de clases a partir de teorías y puestas en prácticas como simulaciones, sino que éste se constituye desde la vivencia cotidiana; que sea capaz de ver las necesidades que tiene y se levante ante ellas con autonomía, la cual, “es la tensión de reconocerse en la posibilidad de decidir cómo, qué y para qué pensar en cada momento: no limitarse a poseerse ni percibirse según el efecto modelado por las circunstancias, sino desde el esfuerzo de forjarse desde sí mismo” (Zemelman, 2002, p. 31).

Recuperar al sujeto implica trabajar desde lo que lo hace incompleto, para que se esté siempre renovando, ensanchándose en nuevos horizontes que permitan desplegarlo, teniendo en cuenta sus espacios a nivel de la sociedad en donde pueda actuar y luego, dar cuenta de esas acciones sobre él mismo y sobre los demás; se está hablando de un sujeto crítico. Según Zemelman (2007), un sujeto que sin importar lo

que dice o donde esté, sea él; un sujeto que se oponga a que fuerzas extrañas lo perfilen; un sujeto que sea como él quiere ser. Para que esto se dé, se debe abordar la historia y existencia del individuo, qué perspectiva tiene de su realidad y de su ser como sujeto.

Historicidad

La historicidad es organizar y comprender lo que ha gestado u originado sus acontecimientos, y qué está detrás de lo que no se ve a simple vista. En el caso de los docentes en formación inicial cómo se han gestado sus procesos de enseñanza-aprendizaje en especial en el área de lenguaje y como maestros.

Por un lado reconstruir la historia, para luego construirla de nuevo, ya que ésta no es cerrada, sino abierta a un sin número de posibilidades del mismo sujeto, el cual, es un protagonista de su pasado, de su presente, pero también de su futuro. No sólo se trata de escuchar lo que otros han contado, sino escuchar la propia voz; cómo construir sentido de lo que se ha vivido ante el mundo y con el mundo; “ello supone revisar el cómo se ha estado construyendo la memoria, recuperar el pasado experimentado por sobre el pasado producto del especialista” (Zemelman, 2002, p. 38). El especialista puede ser el mismo docente, que enseña a otros a ser maestros de otros, que parte de unas teorías y de un saber en el que muchos no se reconocen, si antes no han hecho un ejercicio de retrospectiva para poder avanzar en nuevos horizontes de conocimiento.

El sujeto debe estar en la posibilidad de ver sus múltiples voces a través de las situaciones que lo han rodeado, debe tener la posibilidad de expresar su pensamiento, su

inteligencia y su lenguaje, no sólo para comunicar, sino para significar la realidad y el mundo que vive, en sí para transformarlo.

Sin embargo, hay que reconocer desde dónde se quiere construir conocimiento y horizontes de sentido, el reconocer estos espacios constituye un componente primordial de la configuración de la conciencia histórica.

Necesidad de sentido

Hace referencia a la busca de sentido que crea el sujeto ante sus carencias, sus experiencias, ante lo que se vive; sin dejar que esas necesidades queden limitadas por lo determinado.

Aquí el sujeto es capaz de leer, de forma libre, lo que acontece, lo establecido por los órdenes de poder o de jerarquía, sin temor a esto. Pero también como plantea Zemelman (2007), procura leer y pensar la realidad desde él mismo, y no como algo externo que lo enmarca y lo pone bajo parámetros. De la misma manera, la necesidad de sentido está razonada desde lo que el individuo se inquiere sobre las causas, consecuencias y finalidades de lo que ha vivido y aprehendido.

En este aspecto el sujeto se asume como un ingeniero de su propia vida, que la analiza y sabe cuáles son sus necesidades, sus carencias particulares, subjetivas, y busca la manera de transformarlas en posibilidades; “(...) el sujeto es conformador de sentidos desde su tiempo y desde su espacio” (Zemelman, 2002, p. 30). Así que, éste al

escudriñar las experiencias cotidianas, las del día a día, y encontrarles sentido, llega a ser un sujeto con conciencia histórica.

En relación a los estudiantes-maestros en formación inicial, esta necesidad de sentido se puede centrar en la capacidad que deben tener para ver lo que no ven, en relación a lo que viven, a la sociedad en la que están, a los limitantes que no los dejan ser, ni actuar; también, a su formación como docentes, al proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje y a lo que son ellos, en sí mismos, como sujetos.

Por tanto, el sujeto debe tener una visión de horizonte más allá de lo disciplinario y meramente teórico o tecnológico, para poder decir las cosas, apropiarse de los conceptos y atreverse a decir lo significativo desde su propia historicidad y desde sus fenómenos gestantes; puesto que la realidad y los contextos que circundan al sujeto, el discurso del poder, los límites impuestos, lo establecido sin cuestionamientos, logran ser también espacios desde donde él se puede ubicar, por fuera de sus contornos, para demostrarse a sí mismo la capacidad de crecimiento personal, en un diálogo constante entre evocación y futuro; “porque la historia del porvenir es la que surge de la necesidad de vida, historia del hombre común, callado, cotidiano, pero como siempre será la que resista la tecnologización del sí mismo, en tanto lenguaje actual del poder” (Zemelman, 2002, p. 12). Lo que significa, que la historia particular del hombre común debe centrarse desde sus necesidades apremiantes, desde sus construcciones particulares de sentido sobre su existencia; y no desde lo que determinan los lenguajes del poder, religión, educación, estado, tecnología, publicidad.

Reconocimiento de espacios

El reconocimiento de espacios es la capacidad del sujeto para ver las posibilidades que tiene de actuar y de ser en un contexto. Esto difiere de la función de brindar información que tiene la escuela, ya que aquí, el individuo asimila su cotidianidad, y reconoce en ella las posibilidades que le brinda su realidad para conocer, hacer y ser, lo cual le permite aprender, transformarse y a la vez, esto responde a una idea de potenciación. Según Zemelman (1998), es una aventura por entender el presente para ir hacia lo inexplorado y crear un espacio desde la perspectiva de lo posible. Al hacer esto crea a su vez la necesidad de otras realidades.

En la formación inicial de docentes ese reconocimiento de espacios puede darse como reconstrucción de posibilidades de su realidad, partiendo no sólo de lo que aprenden en la escuela a nivel teórico, sino lo que pueden extraer de su historicidad.

Pero el reconocer los espacios de actuación del individuo no es suficiente, hay que tener una voluntad de activarlos para que haya una transformación y potenciación del sujeto, esto implica hacer de sí mismo una posibilidad de cambio personal, y envuelve a su vez, una alternativa para el mundo, para el contexto que lo rodea.

Por ello el razonar la diversidad de posibilidades que tiene el sujeto para desenvolverse, es una opción histórica que apunta a la experiencia, al rompimiento de

parámetros y a la proyección de futuro. En suma el reconocimiento de espacios no es explicar el mundo, sino ponerlo en el plano de la potencia.

Potenciación

La potenciación es una consecuencia de la recuperación del sujeto desde la disociación entre el pensar y el saber, y tiene como fin que este intervenga en su realidad contextual desde dos movimientos uno real-externo y el otro interno. Es erguirse, forjarse a sí mismo desde la voluntad de ser, sin esperar el favor o la mediación de nadie.

Es la problemática de la potenciación como el lugar desde donde reconocer la concreción del esfuerzo de construcción del sujeto, en base a su voluntad y proyecto, y que implica tener que desarrollar la mirada sobre el contexto para, desde la postura de asumirlo, transformarlo en espacio de posibilidades. (Zemelman, 2007, p. 91)

Así, la potenciación del sujeto implica leer circunstancias desde las expectativas y necesidades, mirar el contexto desde un ángulo crítico, posesionarse, y transformarlo en alternativas de actuación, teniendo en cuenta la construcción de realidades con sentido.

La potenciación resulta de penetrar la vida cotidiana, para que desde allí el hombre construya su devenir, y no sólo de profundizar en lo meramente intelectual,

teórico o academicista; es la demanda del sujeto por lo que quiere llegar a ser. Pero dicha potenciación surge de una afectación individual, la cual puede venir de una lectura, una teoría o tan sólo de una experiencia.

El contexto puede potenciar al sujeto, pero también puede modelarlo, depende desde dónde éste mire; si ve desde sus circunstancias probablemente su autoimagen no lo deje actuar, autoimagen como docente, como miembro de una sociedad, en la vida cotidiana; lo modela según el patrón adquirido, no le deja un espacio posible para las alternativas; en cambio, si parte desde sus expectativas, desde lo que quiere ser como docente y sujeto, desde sus necesidades, y lee las circunstancias, ahí hay potenciación. “En verdad, la lectura sobre lo posible queda frenada por la autoimagen que se desarrolla en el campo de la reproducción de sentidos y significaciones sociales, dificultándose reconocer otros espacios posibles como alternativos que resultan conformados por las múltiples aperturas del momento”. (Zemelman, 2002, p. 67). Es decir, las posibilidades de ser quedan supeditadas por lo que impone lo determinado, las circunstancias y el orden establecido; la subjetividad es transformada por lo impuesto en el mundo, lo cual afecta la autonomía del sujeto.

Por su parte, los docentes, no sólo en formación inicial, sino los ya en ejercicio, en varias oportunidades sienten miedo y temor de romper con lo establecido e innovar y creen que hay una solución mágica a todos sus cuestionamientos, piensan en recetas y formulas, pero no en necesidades y contextos; no se parte de las condiciones y las situaciones para darles solución, lo cual evidencia un problema pedagógico; que necesita

un aprendizaje desde otro ángulo, desde otra perspectiva, sin temor a probar y a equivocarse; “abrirse a las posibilidades que se contienen en la realidad con conciencia de voluntad, o voluntad de ser” (Zemelman, 1998, p. 167).

Por tanto, los docentes al pensar y analizar cómo han construido su conocimiento teórico y experiencial se configuran como sujetos, se potencian y se emancipan. En esto, se hace evidente una ruptura del saber, entre lo cognoscitivo y lo cognitivo. Cuando el docente como sujeto mira y lee lo que está determinado por los estándares internacionales y estatales, en materia de lo pedagógico y educativo, desde un punto diferente, desde sus necesidades, desde su realidad socio-histórica, esto se constituye en un número significativo de alternativas posibles y no sólo una, la que ha creído siempre, la única posible.

(...) nos proponemos a recuperar al humanismo crítico. Concebimos a éste como la voluntad para construir los espacios de autonomía en los que tenga lugar el desafío para reconocerse como sujeto; la cual nace o naufraga según se tenga o carezca de conciencia de las necesidades. (Zemelman, 2002, p. 25)

En definitiva, si la conciencia histórica pone en el centro del debate la necesidad de potenciación del sujeto, entonces en esta investigación lo que se quiere es ver cómo los docentes en formación se ponen como sujetos erguidos en el centro de su realidad como estudiante y de su realidad como docente.

Esta investigación es como un llamado a la puerta para un nuevo comienzo, en donde se pueda ver la educación de los Normalistas Superiores o maestros en formación inicial, desde la evocación de su historicidad, y conscientes de los límites que no los deja emanciparse, también, desde el empoderamiento de su labor, y desde la desparametralización del pensamiento, para romper con las tradiciones a nivel pedagógico; reconociendo el pasado, siendo autónomo de éste por el conocimiento.

Igual, en la educación de los estudiantes-maestros se puede examinar la manera cómo les enseñaron y cómo les formaron bajo parámetros definidos, limitándolos en su ser sujeto; para que luego se liberen de eso, y emprendan un nuevo viaje donde sea un nuevo tipo de docente, transformador de su realidad socio-histórica.

Del mismo modo, ver la docencia como posibilidad de entender al otro para comprenderse mejor a sí mismo, contemplativo, capaz de desentrañar las razones, las enseñanzas del pasado y las constantes en sus asuntos pedagógicos, ya que está al servicio de su quehacer docente, y de los propósitos que lo llevaron a eso.

Por lo tanto, es importante retomar el tema de la formación docente desde un vuelco reflexivo donde se rescate al sujeto que se tiene en el salón de clase, saber de dónde viene, qué lo motiva, qué historicidad tiene, cómo se está formando, qué quiere llegar a ser, cómo se configura. También, interpretar los cambios que han surgido; que hay unas rupturas que marcan el presente y el futuro; y unas continuidades que están selladas por las costumbres que hacen daño.

6.2.2 FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Finalidades

La formación inicial de docentes se contempla desde los parámetros nacionales, como la puerta de entrada a la profesión docente, y está encaminada a la fundamentación en los aspectos pedagógicos, académicos, e investigativos de los futuros formadores.

En Colombia esta labor la desarrollan no sólo las facultades de educación de las universidades en su nivel de pregrado, sino también está a cargo de las Escuelas Normales Superiores (ENS); las cuales forman profesionales para desempeñarse como maestros en los niveles de preescolar y básica primaria.

Las Escuelas Normales se direccionan bajo un Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual, condensa varios aspectos de su organización y la manera como se piensan autónomamente. Estas instituciones, según el Decreto 3012 de 1997 tienen como propósitos principales “contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria y desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos”.

La formación inicial de docentes es un complejo proceso en donde intervienen diversos factores, en un concepto simple se le puede denominar como el proceso por el cual se le enseña a otro a enseñar; pero realmente la formación de los docentes va mucho más allá.

La formación es un concepto complejo, no reducible a la capacidad o a los conocimientos que se dominan; amplía su alcance al incluir en ella la experiencia y su posibilidad de transformación del sujeto, y cobra sentido en la medida en que lo hace retornar a sí. (Tallaferro, 2012, p. 118).

Esto significa que la formación no es sólo manejar un conocimiento teórico-práctico, sino que también se contempla lo que ha vivido, ha sentido y ha pensado el sujeto.

En la formación inicial de docentes intervienen muchos factores que constantemente son reflexionados y estudiados, puesto que existen ciertas necesidades o problemáticas a superar; entre esas están el enfoque de los programas, el modelo de profesor que se pretende, el tipo de formación, la estructuración de las instituciones el currículo de las áreas y las prácticas pedagógicas; entre otras.

Problemáticas

Una de las problemáticas con relación a la formación inicial docente en las ENS, según Artunduaga, ASONEN (2012), es que los estudiantes llegan a la instancia

de los programas de formación complementaria con conocimientos y habilidades, en algunos casos, insuficientes y precarios, lo cual, preocupa a los miembros de dicha asociación, ya que estos futuros docentes serán los responsables de la educación de los niños de este país. Por tanto, para abordar estas circunstancias el Ministerio de Educación, ASONEN y algunas facultades de educación de las universidades que tienen convenio con las ENS, proyectan la formación inicial de docentes hacia el desarrollo de competencias profesionales encaminadas a fortalecer la metodología de la enseñanza-aprendizaje en las prácticas pedagógicas de los futuros maestros.

Esta inclinación hacia el desarrollo de competencias evidencia una tradición técnico-eficientista, y hasta práctico-artesanal en lo procedimental, de cómo se concibe la formación de maestros en el ámbito nacional. Dicha alternativa puede representar una problemática, en tanto que el docente formado se capacita sólo para ejecutar tareas bajo un estándar, y no para hacer de su práctica un trabajo reflexivo e investigativo. Por tanto, no se cree que el desarrollo de competencias sea el único camino a tomar en la formación de maestros.

Del mismo modo, según Tamayo (2001) las actuales políticas de formación docente se caracterizan por estar desarticuladas del contexto social e institucional, lo cual repercute en los programas de formación. Estos están atiborrados de asignaturas llenas de teorías sin ninguna pertinencia y articulación social, ni mucho menos presentan un enfoque interdisciplinario.

Otra de las dificultades que se presentan tiene que ver con las prácticas que los estudiantes-maestros ejecutan, ya que éstas terminan siendo el colofón de los programas de formación, debido a la jerarquización de los conocimientos y por ende de las asignaturas. De igual modo, en dichas prácticas se tiende a comprobar y experimentar las teorías previamente cursadas (Blásquez, 2000).

Otra de las problemáticas tiene que ver con la voluntad de cambio por parte de los docentes, puesto que tienden a actuar bajo patrones aprendidos, según la tradición, a seguir unos lineamientos y estándares nacionales, sin conectarlos a su contexto y realidad como docentes; creen firmemente en la aplicación de recetas operacionales. “Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares” (Giroux, 1990, p. 174). Se evade el carácter colectivo, reflexivo y contextual del aprendizaje de los maestros en formación; el estudiante-maestro aprende mejor desde su contexto y estableciendo relaciones de cercanía con otros, lo cual facilita la construcción de un saber crítico y con sentido, y de un individuo con conciencia de su labor y de su ser sujeto, a partir de las necesidades y los contextos socio-histórico.

En la formación inicial de docentes carece de relevancia el constructo de conocimientos epistémicos e históricos del sujeto, donde éste haga un ejercicio crítico-reflexivo sobre su proceso de aprendizaje. Así mismo, falta fundamentación epistemológica, psicológica, pedagógica, ética, didáctica, debido a ese mismo

conglomerado de teorías y estrategias inconexas que se da en los primeros años de su formación docente. “En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica de aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico” (Giroux, 1990, p. 174).

Para superar esto, en la formación inicial de maestros se necesita adoptar un enfoque desde lo reflexivo que aborde un profundo proceso de revisión de las formas que se han perpetuado y el cómo removerlas; un proceso que contemple, a su vez, la forma en qué han aprendido, y qué ha significado para ellos esos aprendizajes, cómo han sido marcados por sus contextos, y la influencia de éstos en su realidad como sujeto.

Posibilidades frente a la formación docente

Para tratar de superar algunas de las problemáticas que aquejan a la formación inicial de docentes se plantea una alternativa curricular, desde una perspectiva crítica-reflexiva de la reconstrucción de la experiencia.

Feldman (1999) plantea que este modo de ver las cosas, y específicamente en la formación de docentes, otorga mucha importancia al papel de la biografía escolar de un sujeto como una forma de estructurar sus formas de hacer y pensar. Pero no sólo es la biografía, sino narraciones o relatos que ayuden a comprender cómo el maestro

configura y construye conocimiento a partir de sus experiencias en el aula, pero también de su vida, consiste en poder remontarse a sus orígenes para poder hacerle frente a las acciones que deben de ser transformadas.

Trumbull (citado por Feldman, 1999) plantea que al identificar los supuestos comunes en los imaginarios de los docentes sobre su formación y reconstruir sus orígenes, pueden desarrollarse otras posibilidades para actuar, donde los maestros puedan ir más allá de las prácticas que experimentaron, y realmente crear e innovar otros espacios.

Así mismo, Pérez Gómez (2000), siguiendo los planteamientos de Grimmett, distingue tres perspectivas básicas con respecto al concepto de reflexión; la primera consiste en la reflexión como una acción mediatizada desde la función de lo instrumental, donde hay una autoridad exterior como fuente de conocimiento que dirige la práctica. La segunda perspectiva implica considerar la reflexión como un proceso de enfrentar diversas orientaciones o enfoques de enseñanza a partir de la consideración de los fenómenos educativos en sus contextos, en ésta, la fuente de conocimiento sigue siendo externa, pero ya sólo orienta o informa la acción. Y por último, la tercera plantea la reflexión como reconstrucción de la experiencia, donde se da el conocimiento desde lo dialéctico con la situación y con los presupuestos que guían la acción, en un espacio o contexto determinado. Esta perspectiva se da en tres momentos similares:

Reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción	Reconstrucción de sí mismos como profesores	Reconstrucción de los supuestos de la enseñanza aceptados como básicos
• La reflexión va encaminada a que los docentes redefinan la situación problemática donde se encuentran a partir de observar las características de la misma situación, antes ignoradas, o dándoles un nuevo significado a las ya conocidas.	• El proceso de reflexión lleva a que los docentes adquieran conciencia de la manera como construyen sus conocimientos, afectos, y estrategias de acción.	• Consiste en hacer un análisis crítico de las razones y los intereses particulares y sociales que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

Tabla 1 *Reflexión como reconstrucción de la experiencia.*

Dentro de este enfoque, el conocimiento externo es aceptado, pero teniendo siempre en cuenta que éste procede de otro espacio y tiempo, que se dio en ciertas condiciones, dentro de una situación particular y proviene de otras personas. Aquí, necesariamente los docentes tendrían la tarea de generar nuevo conocimiento a partir de la interpretación y comprensión de la situación específica por la que están pasando, entenderla de forma personal, para luego transformar la práctica.

Este tipo de reflexión propende a practicar la crítica para lograr la emancipación de los sujetos; cuando éstos son capaces de develar, que tanto el conocimiento teórico como el práctico son construcciones sociales de la realidad y “que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente”. (Pérez Gómez, 2000, p. 421)

Por lo tanto, hay que exhortar a los formadores de maestros y directamente a las facultades de educación y a las Escuelas Normales a que planteen programas donde se

cuestione seriamente lo que se enseña, la forma y los objetivos que se quieren alcanzar en sus educandos; ya que según Giroux (1990) si los profesores quieren educar y formar a sus estudiantes para ser sujetos activos y críticos, deben formarse ellos mismos, y ser intelectuales transformativos.

Para eso, los docentes deben tener en cuenta la historicidad de los sujetos que están formando, sus múltiples contextos sociales, culturales e históricos, así mismo, sus sueños, anhelos, expectativas y esperanzas; los docentes que deseen ser intelectuales transformativos “necesitan comprender que las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica, y cómo éstas transportan y encarnan intereses particulares” (Giroux, 1990, p. 38).

Del mismo modo, los docentes que sean intelectuales transformativos deben desarrollar la fusión entre el lenguaje de la crítica y el de la posibilidad, para introducir algunos cambios en la formación de sujetos y en especial, de maestros, donde se adopte la reflexión y la acción “con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación” (Giroux, 1990, p. 36).

Por tanto, se hace necesario desde los programas de educación y en las Escuelas Normales reconocer la importancia de las historias de los estudiantes, su cultura, su contexto socio-histórico y en especial, la relación de la enseñanza con el lenguaje, el

cual configura el pensamiento de los sujetos, también la relación de ésta con la ética, la política, la lúdica, y el arte. “Enseñar promoviendo capacidades de pensamiento en la construcción de conocimiento de la realidad cotidiana que me rodea y vivo” (Quintar, 2004, p. 4). Desde esta mirada, la formación se asume desde la implicación del sujeto, la autonomía, la comprensión y la creatividad, es un proceso del retorno sobre sí mismo; y el conocimiento se produce a partir de encontrar los sentidos y significados en lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace, teniendo claro que estos significados se dan desde un razonamiento crítico, el cual, es posible a través del lenguaje en sus diversas expresiones.

Por tanto, para efectos de esta investigación y como experiencia pedagógica de aula en las clases de lenguaje, se opta trabajar con los estudiantes del Programa de Formación Complementaria desde una visión reflexiva que los lleve a indagar y analizar sus procesos de formación en esta área, qué, cómo, y con qué fin aprendieron, lo que adquirieron en estas clases donde se les formaba en la docencia del lenguaje, cómo recrear ese conocimiento adquirido, para transformar sus prácticas pedagógicas y configurarse no sólo como docentes, sino como sujetos.

6.2.3 LENGUAJE: HORIZONTE DE SENTIDO EN EL SUJETO

El lenguaje es la fuerza expresiva que tienen los individuos para comunicar y dar sentido a lo que los rodea; es funcional para compartir experiencias, enseñar, aprender, y construir conocimiento; además, es el medio por el cual el hombre se constituye así

mismo, se configura como sujeto y consolida su visión de mundo, lo interpreta y se apropia de él. Así mismo, por medio de éste el hombre se interrelaciona con los demás y se configura como ser social, “Nos servimos del lenguaje para reflexionar sobre nuestras propias experiencias y para expresárnoslas simbólicamente a nosotros mismos” (Goodman, 1986, p. 16).

Según Benveniste (2001) en el lenguaje el hombre se forma como sujeto; porque sólo el lenguaje se basa en la realidad del ser, y del mismo modo, establece el concepto de persona. Visto así, el lenguaje es la posibilidad de la subjetividad, ya que en él, un interlocutor se apropia de ciertas formas que expresan su ser sujeto a través del discurso.

Además de ser el lenguaje un medio para entrar, leer y comprender el mundo, éste permite mover el pensamiento y dejarlo libre, da la posibilidad de descubrir lo oculto, lo que no vemos a simple vista; a través de él, consolidamos la manera de pensar nuestros contextos, nos expresamos, producimos otras formas de interlocución y construimos alternativas de conocimiento; así mismo, posibilita el encuentro con la propia voz para escucharnos a nosotros mismos y potenciarnos; como diría Barthes (1987) “el lenguaje es más que la simple comunicación, ya que el individuo se compromete y se constituye a través de la palabra” (p. 132).

Del mismo modo, el lenguaje, a la par que, diversifica el pensamiento y le da horizontes de sentido al sujeto, lo puede subyugar y limitar cuando es utilizado y enfocado en sólo lo que está bien decir y pensar, desde lo que regulan los órdenes del

poder, los cuales, se pueden ver, tan bien, reflejados en la escuela y en los hogares donde se forman los individuos.

En el panorama actual, tanto nacional como internacional, se plantea la enseñanza del lenguaje desde estándares establecidos, que le apuntan más a la comunicación y a la funcionalidad del mismo, que a la configuración de sentido que éste puede estructurar en el sujeto.

Según los Estándares Básicos de Competencias (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2006) la enseñanza del lenguaje, en los primeros grados de escolaridad, se centra en el uso del lenguaje oral y escrito, en el acercamiento a la literatura y a la función de los códigos no verbales. También, al manejo de estructuras gramaticales y al aumento de vocabulario. Posteriormente, se enfatiza en la comunicación, se empieza a trabajar en la argumentación y en la producción literaria. Después, se ahonda más en el uso de la lengua, y se le da especial atención al valor estético y cultural de las obras literarias. Ya en la educación media se recomienda profundizar y consolidar la actitud crítica y propositiva del estudiante mediante la producción de discursos orales y escritos.

Del mismo modo, la enseñanza del lenguaje en las instituciones educativas, sobre todo en la básica, se ve marcada por la tradición y los modelos aprendidos que se heredan de docentes a educandos, sin ni siquiera darse cuenta, ni mucho menos cuestionarlos. Se da por hecho la eficacia de los métodos utilizados de antaño, sin

realmente hacerse un diagnóstico de la manera como se utiliza, se piensa y se le da sentido al lenguaje. Así mismo, se repiten temáticas o contenidos que están desligados de las necesidades, los contextos sociales, históricos y culturales de los estudiantes. Según Carlos Lomas (1998) las prácticas pedagógicas en lengua se dedican al reconocimiento de palabras, aumento de vocabulario, la ortografía, el análisis gramatical y sintáctico o a la historia de la literatura.

Así, el trabajo se enfatiza en el desarrollo de las cuatro habilidades de la comunicación, pero desde la base de lo funcional e instrumental, dejando de lado la configuración de la significación y del sentido que tiene el lenguaje y la importancia de esto en la consolidación de la visión de mundo del sujeto. Ya que, como se plantea en los mismos Lineamientos Curriculares “Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto”. (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 1998, p. 47)

Por otra parte, es importante resaltar que cuando en este documento se habla de lenguaje se hace de forma genérica, lo que quiere decir que se incluye la mención de lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos.

Trabajar el área de lenguaje con los docentes de formación, no sólo, es enseñarles el análisis de la lengua, ni la manera cómo ellos deben enseñar a leer y a escribir a sus estudiantes, o que el lenguaje es una herramienta o un medio para comunicar; sino es enseñarles a interpretar el mundo por medio del lenguaje,

entenderlo, saber qué subyace a él, cómo y qué comunica, pero también cómo y qué significa en un contexto determinado, en una realidad que lo circunscribe. Es rescatar el lenguaje connotativo, por sobre el denotativo, tanto de los objetos como de los sucesos, es razonar lo real, para abrir el horizonte de los contenidos, es leer más allá de lo visible; el lenguaje así usado es una necesidad viva de conocimiento, de aspectos fundamentales que permiten el acceso a lo desconocido, para rescatar al sujeto. “Es el lenguaje de significantes como el propio de la razón abierta, o pensar no-parametral” (Zemelman, 1998, p. 57). Es el que permite pensar sin límites impuestos que coaccionan el actuar de los sujetos y no los dejan ser autónomos en sus decisiones y opiniones, porque siempre están cavilando en si pueden decir o no lo que piensan y opinan sobre algo determinado.

Por eso, es importante que, no sólo, en las clase de lenguaje, sino en las aulas, en general, se rescate la actividad del pensar antes que la de transmitir información; en estas clases lo importante debe ser ampliar y enriquecer la conciencia y desarrollar la autonomía, romper con significados preestablecidos, dejar pensar, para así construir conocimiento. Una excusa puede ser la lectura tanto de libros, imágenes, sonidos, como de contextos socio-históricos y culturales.

Por tal razón, se está ante un reto, según Zemelman (1998) donde el lenguaje del pensar no esté sometido a las obligaciones y reducciones de la comunicación y a los planteamientos teóricos; sino donde el lenguaje produzca enunciados en los que predomine la lógica de cómo se construyen las relaciones de conocimientos sobre los

enunciados teóricos. Ya que no sólo es repetir información, sino saber la manera de como se ha construido conocimiento a partir de lo vivido, o desde las experiencias, y la necesidad y voluntad de saber.

Lo ideal es poder pensar universos disímiles, no definitivos, sino llenos de horizontes, sin límites de percepción impuestos por docentes, padres o autoridades en general, ya que de la manera como se le presenta el mundo al niño, éste lo va a concebir. El papel de los docentes debería ser darle prioridad al conocimiento para que llegue al sujeto desde la transformación de lo conceptual, y lo disciplinar, a lo consciente del acto de conocer.

El sujeto crea con el lenguaje y se potencia a través de él con base en la realidad como espacio de posibilidades donde puede significar y desplegarse, puesto que este revela lo profundo de la persona, a través de las palabras, las imágenes, los gestos, los cuerpos y los espacios.

Pero, ¿por qué en la escuela nada parece tener sentido? porque lo que se le presenta al niño no tiene correspondencia con su mundo real, allí los contenidos se presentan por partes, y no en un contexto o de acuerdo a sus realidades socio-históricas. De acuerdo a Goodman (1986) “Parecería que muchas tradiciones escolares han obstaculizado el desarrollo del lenguaje. En nuestro interés por hacerlo sencillo, lo hemos complicado. ¿Cómo? Básicamente, descomponiendo el lenguaje integral (naturalmente integral) en componentes pequeños pero abstractos” (p.9).

El desarrollo del lenguaje se hace fragmentario y poco concreto en la medida que pretendemos abarcar la mayor cantidad de contenidos desligados completamente de la necesidad social del mismo de interrelacionarse con los demás y con el mundo. Por lo general, los procesos lecto-escriturales se trabajan desde la estructura y la comunicación de los textos y no desde los discursos que subyacen a los mismos, ni mucho menos de la necesidad de expresión de los interlocutores. Al trabajar así en las aulas se está limitando el acceso a un poder social y personal que da el lenguaje, que permite dilucidar lo trascendente de los objetos y los sucesos, cómo ocurren, cómo afectan a los individuos, y el porqué de eso que acontece.

Pero, ¿cómo lograr que el desarrollo del lenguaje en las aulas sea potencializador del sujeto? Se necesita que se generen espacios de interlocución entre docentes y estudiantes, donde estos, no sólo cumplan el papel de oyentes, sino que sean protagonistas de su propia historia, que sean observadores, que organicen la información que reciben de acuerdo a relaciones lógicas de conocimiento, que cuenten lo que han vivido, y sean críticos de su mundo; puesto que sólo cuando el lenguaje se usa en un contexto social se hace significativo y fácil de aprender. “El desarrollo del lenguaje es potencializador: el aprendiente “es propietario” del proceso, toma decisiones relativas a cuándo usarlo, para qué y con qué resultados” (Goodman, 1986, p. 37).

Es posible reconstruir por medio del lenguaje y la capacidad de significación que da éste nuevos horizontes de sentido, donde no haya nada que encierre al sujeto, menos en un discurso parametralizado y corto de visión, que no lo deje crear, ni actuar. “El desafío es poder reconocerse como sujeto en lo que uno es y hace y, en tanto tal, ser

capaces de reconocer la necesidad de sentido y de volcarse hacia su construcción” (Zemelman, 2002, p. 35).

Por tanto, el trabajo en el área del lenguaje a nivel de la básica y con los docentes en formación inicial se debe realizar partiendo de la base de que el lenguaje y su uso deben ser libres, para que los educandos expresen lo constituyente de las necesidades de su realidad, trabajar a la par lo denotativo y lo connotativo de los enunciados y las informaciones, “Se trata de transformar a los contenidos en los significados que faciliten dar cuenta de las claves que permanecen ocultas” (Zemelman, 1998, p. 36). Recuperar el sentido de la contemplación, la reflexión, la especulación, la inferencia y las relaciones intertextuales, para que se dé un desarrollo del pensamiento con base en los razonamientos ante lo que es real, pero indeterminado, teniendo en cuenta siempre que parte de una necesidad de conocimiento; donde el sujeto es protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje y construye a partir de su realidad socio histórica; además, es activo y no se queda sólo con lo que se le da, sino que construye y está siempre abierto a lo nuevo. No se queda en la receta o en la fórmula dada por el maestro, sino que se emancipa y busca cómo darle solución a su necesidad.

7. PROCESO METODOLÓGICO

Esta experiencia intentó dilucidar los vínculos entre un saber y un saber de una existencia en la historia de los estudiantes-maestros, en específico, sobre su formación inicial como docentes y sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje,

también intentó hacer perceptible la configuración de su conciencia de la historia, al hacer referencia de los rasgos más importantes de los momentos en los que ellos fueron formados, así como comprender mejor sus procesos educativos, por reseña de sus ideas, y sus deseos de ser mejores docentes.

Es decir, esta experiencia pedagógica quiso mostrar la unión entre un conocimiento adquirido en el aula y uno sobre la vida cotidiana de los estudiantes normalistas, en relación a su formación en lenguaje y como docentes. Además de hacer evocar los momentos más importantes de su formación, y entender de otra manera sus procesos y sus anhelos de convertirse en mejores maestros.

7.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a las condiciones que enmarcaron el proceso del planteamiento investigativo con relación al objetivo de indagar la configuración de conciencia histórica de los estudiantes de grado 13, de la Escuela Normal Superior de Oiba, sobre su formación inicial como docentes y sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje, se opta por una metodología de enfoque cualitativo, la cual, procura entender y profundizar sobre aspectos determinados de los sujetos participantes en el contexto específico. Además, porque el punto de inicio es una reflexión de una práctica social, en la cual está inmersa tanto los participantes como el docente investigador, puesto que este hace un análisis de una experiencia de la cual hizo parte.

Según Hernández, Fernández, & Baptista (2010) el enfoque cualitativo busca percibir la configuración que tienen los sujetos de la investigación sobre los hechos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones y significados, así mismo de cómo aprecian subjetivamente su realidad. Del mismo modo, este enfoque es de carácter heterogéneo, tiende a hacer generalizaciones específicas de una totalidad; e intenta entender las relaciones subjetivas e intersubjetivas entre el sujeto y el objeto estudiado con el fin de encontrar un sentido; además, utiliza una muestra representativa.

Entonces este tipo de enfoque permite que en este proyecto se puedan dilucidar las experiencias que los estudiantes-docentes en formación inicial han tenido en su proceso de enseñanza aprendizaje en el lenguaje y como docentes, cuáles son sus opiniones y representaciones al respecto, el sentido y el significado que ellos le dan a sus experiencias y todo esto cómo los configura como sujetos con una conciencia histórica de su proceso.

La metodología de tipo cualitativo adoptada para este estudio permite la interpretación de los instrumentos aplicados de una manera más libre, y ahonda en los individuos; además, permite que el actuar de los sujetos sea más amplio.

De igual forma, esta investigación se caracteriza porque parte de un proceso inductivo que es recurrente, secuencial, que permite la interpretación y profundización en las ideas, y que analiza la realidad subjetiva de los individuos de la investigación; también por contextualizar y comprender las experiencias de enseñanza-aprendizaje de

los estudiantes maestros del Programa de Formación Complementaria, y de revelar los procesos de cambio de los mismos.

7.2 MODELO METODOLÓGICO

Una experiencia es un proceso socio-histórico que puede ser vivida individual o colectivamente y está enmarcada por las subjetividades de las personas; a su vez, es una fuente de aprendizaje que se debe interpretar, comprender, comunicar y compartir; para hacer esto, el medio principal es la sistematización de experiencias. Ésta “surge por la necesidad de conocernos, darnos a conocer y cualificar las prácticas” (Ruíz B. L., 2001, pág. 3). Lo cual significa, que sistematizar una experiencia nace de la reflexión constante que hace el investigador o los participantes de su práctica, para mejorarla y transformarla a partir de un conocimiento construido sobre la misma.

La metodología de sistematización de experiencias se sustenta en teóricos como Marx, con su teoría crítica, Gramsci con el valor de lo popular, y Freire por el acercamiento que hizo de este método a Latinoamérica, en el campo educativo Fundación SES (2006).

Del mismo modo, según Jara la sistematización encuentra sus bases en la educación popular que tiene como finalidad mejorar los procesos transformadores que llevan a cabo los sujetos en un contexto social. “Precisamente, la sistematización de experiencias desde la Educación Popular, va a significar uno de los instrumentos

privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos “métodos ortodoxos”, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa” (Jara, 2009, p. 119).

La sistematización de experiencias cuenta con unos pasos fundamentales para su realización: la recuperación de la historia vivida, la organización y clasificación de la información, y el análisis, síntesis e interpretación del proceso.

En educación, ésta parte de la propia práctica pedagógica del maestro, donde se llevan registros como evidencias de lo que se ha hecho, y de lo que se piensa y opina al respecto; “es por ello que una práctica se sistematiza durante el proceso de desarrollo o una vez finalizada; nunca se sistematiza practica que no se han desarrollado o proyectos a futuro” (Ruíz L. D, 2001, p.6). Estos pueden ser diversos, pero se destacan los diarios de campo o las bitácoras; también se utilizan fotografías, grabaciones o materiales audiovisuales. Así mismo, se pueden diseñar otro tipo de instrumentos con el fin de recoger información para luego analizarla. En este estudio se optó por las didactobiografías, los protocolos de evaluación, los textos reflexivos y las entrevistas de los estudiantes.

La sistematización en este estudio parte de una práctica intencionada, sustentada en unos conocimientos previos y visión de mundo del docente, quien, identificó unas necesidades de formación en los estudiantes-maestros, sobre las cuales se quiso

intervenir, planteando unos objetivos de transformación de la práctica del área de lenguaje en el aula.

La sistematización permite en este estudio la reconstrucción de lo vivido por los estudiantes-maestros en el área de lenguaje, sus percepciones sobre la experiencia, y sus configuraciones históricas sobre sus procesos de aprendizaje, a la vez admite un análisis organizado que relaciona la conciencia histórica y los procesos de formación, para potenciar las prácticas de aula. Para lo cual, se hizo necesario una revisión y un registro sistemático de los aspectos que se desarrollaron en la experiencia educativa.

En suma, esta sistematización centra su atención en un enfoque reflexivo, interpretativo, y constructivo de la experiencia y el conocimiento. Hace énfasis en los sujetos, sus percepciones y en la praxis cotidiana del área en el Programa, para obtener y generar un saber sobre sus procesos de formación inicial como docente y sobre su proceso de enseñanza aprendizaje en lenguaje.

7.3 FASES DEL PROYECTO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

En el presente estudio se tuvieron en cuenta tres grandes etapas básicas: planeación y ejecución de las estrategias del proceso; recopilación de información, y análisis de la experiencia; y por último, la comunicación de los resultados.

Planeación y ejecución de las estrategias del proceso

Para realizar la planeación y ejecución de la experiencia a sistematizar en esta investigación, se llevaron a cabo los siguientes pasos que fueron flexibles en su aplicación:

- Por medio de una carta de consentimiento, se le solicitó a la rectoría de la institución el permiso para poder realizar este proceso de investigación.
- Como parte de la planeación de área, al principio de los semestres académicos I y II de 2012, se plantearon las estrategias de clase encaminadas a trabajar en la reflexión sobre los procesos de enseñanza de aprendizaje de los estudiantes-docentes en formación, dentro de las clases de lengua.
- Indagación documental de la teoría y antecedentes que sustentan este estudio.
- Se delimitó el objetivo de la experiencia y se consideró lo que se quería lograr y el para qué de lo planteado.
- Diseño, socialización y aplicación de las estrategias en el aula de clase.
- Validación de la entrevista a aplicar por el juicio de expertos.
- Delimitación de la experiencia en cuanto a tiempo, espacio y participantes.

Recopilación de información y análisis de la experiencia

Aquí se desarrollaron los siguientes momentos:

- Para recopilar la información, se implementaron las estrategias (instrumentos) planteadas en clase de lengua que buscaban el rescate del sujeto desde su

saber existencial y su saber cognitivo; las cuales tendían a que los estudiantes evocaran su historia de formación y de aprendizaje en lenguaje, y a la vez se reconocieran como sujetos con sus sentimientos, cualidades y tradiciones, e identificaran sus horizontes de actuación como docentes en formación. Las estrategias de clase que se utilizaron fueron las didactobiografías, la redacción de los textos reflexivos, la elaboración de los protocolos evaluativos de clase y la posterior realización de la entrevista.

- Selección de los productos de los estudiantes para el análisis.
- La organización de la información se realizó, primero, con la lectura de las didactobiografías, y selección de la información relevante que le apuntara a las dos unidades macro, formación inicial como docentes y proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje; de igual manera, se hizo con los textos reflexivos, y los protocolos de evaluación del área. Luego se transcribieron las entrevistas.
- Diseño de matrices de categorización para la interpretación y posterior análisis de los instrumentos.
- clasificación y organización de los datos en las matrices, primero de acuerdo a las dos temáticas macro, luego por categorías relacionándolos con los

elementos de la conciencia histórica, y por último en relación a la experiencia vivida en clase.

- Posterior, se hizo el análisis e interpretación de los datos ya clasificados relacionándolos con la teoría que sustenta el estudio. Y se hizo la síntesis de estos representándolos en gráficos que se verán más adelante; lo cual, es la plataforma para dar a conocer la experiencia.

Comunicación de los resultados

- Presentación de los resultados y planteamiento de las conclusiones.
- Sustentación del informe de investigación que será presentado en la Maestría de Educación de la Universidad Santo Tomas; y por medio de la elaboración de un artículo para una revista científica-académica.
- Socialización del proyecto completo a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria y docentes de la Escuela Normal Superior de Oiba, mediante exposición oral y con ayuda de recursos tecnológicos.
- Divulgación de algunas estrategias de recolección de información a los profesores del Colegio La Candelaria de Cimitarra, institución focalizada en el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, del cual hago parte como tutora de docentes.

De igual modo, el siguiente cuadro presenta de manera sucinta el proceso llevado a cabo para este estudio.

2011	2012	2013	2014
• Apropriación conceptual: lectura de teorías relacionadas con: formación inicial de docentes, enseñanza del lenguaje, didáctica No Parametral, conciencia histórica, potenciación de sujetos, y metodologías de investigación. • Planteamiento del problema.	• Revisión del planteamiento del problema y de los objetivos generales y específicos. • Planeación de las estrategias a ejecutar en clase con los estudiantes. • Diseño, convalidación y aplicación de los instrumentos. • Recopilación de la información. En el siguiente orden: Didactobiografía s, textos reflexivos, protocolos de evaluación, y entrevistas. • Lectura de teorías para sustentar el proyecto.	• Identificación de los temas y subtemas del proyecto. • Elaboración del bosquejo del marco teórico. • Elaboración de fichas con las referencias bibliográficas. • Escritura del marco teórico. • Organización y clasificación de la información recopilada. • Reconstrucción de la experiencia. • Redacción del marco metodológico. • Diseño de matrices para el análisis y la categorización de los datos.	• Análisis de los datos por categorías. • Análisis de los resultados. • Elaboración de diagramas síntesis de los resultados. • Redacción y revisión del informe final. • Sustentación y publicación del informe.

Tabla 2 Cronograma del proceso

Procedimientos

Para hacer el análisis de los datos recogidos se hizo necesario:

- Diseñar y elaborar rejillas para ubicar los datos de los instrumentos.

- Clasificar la información derivada de los datos en posibles categorías dándoles colores y ubicándolos en rejillas. Lo cual se hizo de la siguiente manera: primero se leyeron todos los documentos a analizar; segundo, se seleccionaron las acotaciones de los estudiantes en relación a las dos unidades macro como son formación inicial de docentes y proceso enseñanza-aprendizaje en lenguaje; tercero, con las anteriores afirmaciones se clasificaron por colores en relación a los elementos claves de conciencia histórica, manteniendo la separación inicial de las unidades macro, pero trasladándolas todas a otra rejilla; por último, de este cuadro que contiene la misma información del primero, pero en otro orden, se extraen las intervenciones de los estudiantes con relación a la experiencia como tal, y se clasifican en dos columnas, las que relacionaban de alguna manera el proceso de la experiencia llevada a cabo y el aprendizaje extraído de esta.
- Explicar las categorías aterrizadas con la teoría.
- Seleccionar, de los datos, las ideas de los estudiantes, que sustentan el texto de análisis y síntesis mediante una nueva revisión y lectura.
- Hacer una revisión de la literatura pertinente para el objeto de estudio, la cual sirvió como soporte para la confrontación y triangulación de la información.
- Elaboración de un texto de análisis con la información triangulada.
- Por último, redacción del siguiente análisis que consolida los resultados obtenidos.

7.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En este estudio se presentan dos unidades macro, las cuales son la formación inicial de docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje, y con relación a conciencia histórica desprenden las categorías Sujeto, Historicidad, Necesidad de sentido, Reconocimientos de espacios y Potenciación.

Para este estudio, la categoría de Sujeto se entiende desde lo que tiene el estudiante en formación para reconocer quién es, qué siente y qué piensa con relación a sí mismo. La Historicidad es pensada desde lo que ha sido, vivido y está siendo el sujeto, desde su existencia. Por su parte, la Necesidad de sentido está razonada desde lo que el individuo se inquiere sobre sus carencias particulares, pero a la vez sobre las causas, consecuencias y finalidades de lo que ha vivido y aprehendido. El Reconocimiento de espacios como lo que puede cambiar o mejorar, cómo se proyecta, y sus posibilidades. Por último, la Potenciación concebida desde el deseo y la voluntad de transformación del sujeto, qué ha decidido ser, qué está siendo o haciendo para cambiar y transformar sus circunstancias, sus limitantes.

7.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los instrumentos de investigación que apoyaron la sistematización están referidos y caracterizados en el siguiente cuadro, los cuales fueron estrategias implementadas en la experiencia de aula:

Actividad	Didacto biografías	Protocolos de evaluación	Texto reflexivo	Entrevistas
Descripción de la actividad	Consiste en redactar y reconstruir momentos específicos de la historia de vida de los estudiantes. En relación a sus experiencias de vida personal y escolar.	Consiste en explicar en forma detallada los conceptos aprendidos, las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el semestre	Escribir de forma sencilla el proceso de cómo les enseñaron a leer y a escribir y cómo eso los afectó como sujetos.	Responder a una entrevista realizada por la docente con base en 20 preguntas. (Sólo se seleccionará un grupo reducido de estudiantes)
Objetivo	Configurar las construcciones que hacen los maestros en formación inicial sobre su experiencia personal y escolar.	Identificar claramente los conocimientos adquiridos, con el fin de interpretarlos con relación a la realidad de cada estudiante.	Reflexionar sobre su proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.	Obtener información de los estudiantes del grado 13 sobre su proceso de formación como estudiantes-docentes en el área de lengua.
Producto que debe surgir	Texto narrativo de carácter autobiográfico.	Texto descriptivo, explicativo, y reflexivo	Texto reflexivo, narrativo.	Texto informativo
Elementos para tener en cuenta en la reconstrucción histórica	Ubicación de un momento histórico. Narrar aspectos familiares. Contextualizar su origen, su vida, su familia, de dónde viene. Qué fracasos y éxitos ha tenido. Objetivo de lo que está haciendo en este momento específico.	Descripción de las actividades. Textos leídos. Qué fue lo aprendido. Cómo relacionar lo aprendido con la vida cotidiana.	Se parte de la pregunta: ¿Cómo me enseñaron mis maestros a leer y a escribir, y esto cómo me afectó como sujeto?	Se parte de una serie de preguntas que le apuntan a indagar sobre su proceso de formación como estudiante y docente del área de lenguaje, y esto cómo los ha afectado como sujetos.
Fuentes de información que pueden utilizar.	Fotografías familiares y recuerdos personales	Cuaderno-bitácoras y portafolios de los estudiante.	Recuerdo de los estudiantes, y lecturas realizadas sobre la temática de la psicogénesis de la escritura.	Evocaciones de los estudiantes, sus pre-saberes y saberes como docentes.
Duración.	15 días para su	Durante todo el	6 horas de clase,	40 minutos

	elaboración, y socialización.	semestre.	para su elaboración y socialización.	aproximadamente.
Procedimiento y participantes.	De manera individual el estudiante realiza el texto escrito.	Por grupos de trabajo de 4 estudiantes, ellos redactan el texto o protocolo de qué se realizó en todo el semestre académico.	De manera individual realizar el texto escrito.	De manera individual y confidencial se aplica la entrevista, e un cuarto cerrado y participan sólo el docente y el estudiante.
Fechas y plazos.	Final del primer y segundo semestre de 2012.	Final del primero y segundo semestre del año 2012.	Al finalizar la semana de clase.	Al finalizar el último semestre de formación.

Tabla 3 Estrategias de la experiencia

Didactobiografías

La didactobiografía es un dispositivo tomado de la Didáctica No Parametral, planteada por Estela Quintar.

Es la acción por la cual el enseñante provoca en los sujetos de aprendizaje evocaciones de recorte de su vida, de su cotidianidad, vinculando, desde la revisión de sus sentires, la realidad y constructor de interpretación científica, transitándola por la propia geografía psíquica y corporal. (Quintar, 2009, p. 50)

Es decir, el docente con este dispositivo facilita procesos por los cuales el estudiante recuerda momentos claves de su vida y de su existencia que lo han afectado como sujeto, y que lo han marcado, no sólo a nivel personal, sino social.

Las didactobiografías son un dispositivo de aprendizaje que actúa como detonante en la reconstrucción de evocaciones que configuran al sujeto. Es un texto narrativo de carácter autobiográfico que ubica al estudiante y al lector en un momento histórico y personal; ya que narra aspectos familiares, y contextualiza el origen, la vida, la familia, el lugar de dónde viene, los fracasos, los éxitos que ha tenido y el objetivo de lo que está haciendo en ese momento específico de quien la escribe.

Esta actividad, dentro de la experiencia, consistió en redactar y reconstruir recortes de la historia de vida de los estudiantes, para mirar qué configuraciones hacen ellos sobre su formación inicial como docentes; asimismo, sobre el conocimiento adquirido en sus procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje. Dichos textos se enriquecieron con fotografías familiares y recuerdos personales. Para su elaboración los estudiantes contaron con pautas que guiaban mejor su escritura.

Textos reflexivos

Otra de las actividades que pretendía promover acciones de reflexión sobre su proceso, fue la escritura de un texto narrativo-reflexivo, que contara, a partir de una pregunta específica, el proceso de aprendizaje para leer y escribir en sus primeros años

de escolaridad y la labor que sus maestros habían cumplido en este proceso. Además de indagar de qué manera les había afectado a ellos.

Esta actividad tenía como objetivo reflexionar sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en la lectura y la escritura, basándose en lo que ellos habían experimentado como estudiantes y en lecturas realizadas sobre la temática de la psicogénesis de la escritura. Específicamente, los participantes debían preguntarse a sí mismos cómo les habían enseñado sus maestros a leer y a escribir, y esto cómo les había afectado como sujetos.

Protocolos

Los estudiantes también realizaron, por grupos de trabajo de 4 integrantes, la redacción de protocolos finales de evaluación que evidenciaban cómo y qué habían aprendido durante el semestre, esto se hizo con el fin de determinar cómo construyeron el conocimiento sobre sus procesos de aprendizaje en el área; también, para reflexionar sobre lo aprendido, describir las actividades desarrolladas, identificar claramente los conocimientos adquiridos e interpretarlos con relación a la realidad de cada estudiante.

Estos protocolos consistían en redactar un texto descriptivo, explicativo y reflexivo, que explicara en forma detallada, los conocimientos adquiridos, las estrategias utilizadas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el semestre.

Los apartes del protocolo radicaban en la descripción de las actividades realizadas fundamentadas con los textos leídos, el aprendizaje obtenido y la relación de lo aprendido con la vida cotidiana. La información allí consignada los participantes la habían registrado con anterioridad en sus cuadernos, bitácoras y portafolios de clase.

Entrevistas semi-estructuradas

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes, que durante las clases y en los instrumentos anteriores demostraron un mayor sentido crítico y de apropiación hacia la enseñanza del lenguaje, en las cuales se quiso ver la capacidad de comprensión de las experiencias que ellos tenían sobre su formación como docentes e indagar a profundidad la postura ante el proceso pedagógico en el área de lengua.

Estas entrevistas se hicieron con el fin de obtener información de los estudiantes de grado 13 sobre su proceso de formación como estudiantes –docentes en el área de lengua; en las preguntas se acude a la evocación, a los saberes en sus vidas cotidianas y a sus conocimientos como docentes. Constó de 20 preguntas y cabe aclarar que el diseño de la entrevista fue convalidada por el juicio de expertos. A la vez que todos los modelos de los instrumentos están referidos en el anexo C.

Luego de todas estas prácticas de construcción de conocimiento, de significación, de sentido y reflexión sobre lo que ellos aprendían de sus procesos de formación, de sus experiencias y de su realidad, se llevó a cabo un proceso de

categorización, análisis e interpretación de las mismas estrategias utilizadas, a partir de aspectos emergentes y recurrentes en los textos, que se convirtieron en unidades mayores de análisis.

7.6 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

Esta investigación se realiza dentro del marco de las clases de lengua castellana en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Oiba, bajo el permiso del rector de la institución y con pleno consentimiento de los estudiantes del grado 13. El tiempo utilizado para ello fueron los años 2011- 2012 en sus 4 semestres académicos. La muestra de participantes presentaba unas características específicas, la mayoría de ellos habían cursado todos sus años escolares en la misma institución donde se enmarca este estudio, así mismo, eran estudiantes que venían trabajando durante 6 años consecutivos, con la misma docente de lenguaje, lo cual puede ser permeable sobre la visión que estos tengan de la enseñanza de la lengua. Los participantes en su mayoría residen en la zona urbana del municipio y son de género femenino, sólo tres son hombres; así mismo sus edades oscilan entre los 20 y 40 años.



Ilustración 1 Población

Como se observa en la figura número __, después del estudio de los instrumentos aplicados, se encontró que de un total de 20 estudiantes con los que contaba a esa fecha el grado 13 del Programa de Formación Complementaria 12 estudiantes conformaron la muestra, de estos 3 hombres hicieron parte de esta y 9 mujeres; los hombres representan el 25% de la muestra y las mujeres el 75%.

De estos, 10 estudiantes habían cursado la gran parte de sus años de escolaridad en la Escuela Normal y sólo 2 llevaban tan sólo un año en la institución, los cuales superaban la edad de 30 años; el resto oscilaba entre las edades de 17 y 22 años.

El trabajo en el área de lenguaje en el Programa de Formación tendió a más allá de enseñar sobre las teorías propias del lenguaje y la didáctica, procuró hacer una labor reflexiva de la conciencia del oficio de los estudiantes-maestros, por tal motivo dentro de las clases se utilizaron estrategias que se aplicaron para todo el conjunto de los estudiantes del grado 13°, al haber realizado las didactobiografías, los textos reflexivos y los protocolos de evaluación, se seleccionaron los de los estudiantes que mostraron un mayor proceso de reflexividad y una mayor apropiación conceptual y metodológica

sobre la asignatura. Para luego, realizar la entrevista semi-estructurada que se diseñó para penetrar un poco más a profundidad en la información.

8. RESULTADOS

En este capítulo se presenta una descripción de los resultados obtenidos de todo el proceso de sistematización de la experiencia, producto del trabajo desarrollado con los estudiantes de grado 13° de la Escuela Normal Superior Oiba en el área de lenguaje, y de los instrumentos que se aplicaron con ellos, tales como las didactobiografías escritas, los protocolos finales de evaluación, los textos reflexivos, y la aplicación de las entrevistas.

Análisis de los datos

Al hacer el análisis de las representaciones de los estudiantes sobre la formación inicial como docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje; éstas evidenciaron relación con elementos de la conciencia histórica, tales como: Sujeto, Historicidad, Necesidad de sentido, Reconocimiento de espacios, y Potenciación. Por tanto, se parte de este punto para hacer el análisis.

Cabe recordar de forma gráfica y breve a qué hacen referencia estos elementos constitutivos de la conciencia histórica.



Ilustración 2 Conciencia Histórica

8.1 El sujeto en la formación inicial docente

Como el sujeto es un elemento constitutivo de conciencia histórica, se tuvo que relacionar éste con las percepciones de los estudiantes-maestros sobre su proceso de formación inicial como docentes, para evidenciar si los participantes se acercaban a una configuración de una conciencia lúcida de su historia.

Esta categoría se pudo evidenciar plenamente a través de los datos analizados cuando los estudiantes manifestaron reconocer lo que ellos son en un contexto determinado; lo que han sido en sus vidas cotidianas, en la escuela, con sus amigos, compañeros, profesores y familiares; y las cualidades y habilidades que tienen como persona. A su vez, cuando refirieron sus propósitos, sueños, sentimientos y expectativas sobre su vida y su futuro.

*“Vine con un propósito, el de contribuir en algo al cambio, sacar a flote todas mis ideas, creatividad, fuerza, energía, motivación en pro de un proyecto de vida, a veces quisiera cambiar al mundo, lo pide a gritos mi espíritu rebelde”.
(Estudiante Femenina 2).*

A su vez, evocaron lo que para ellos pudieron haber sido algunas malas prácticas de sus docentes en la básica, que los marcaron y afectaron para toda la vida, y los límites que estos les imponían; reconocieron de su pasado la manera como fueron formados, la cual les negó la posibilidad de ser, en sí, ellos mismos. Unos consideraron que les quitaron la oportunidad de disfrutar la escuela.

“Siento que me quitaron la oportunidad de hacer varias cosas divertidas en la escuela”. (EF5)

Algunos registraron que el Programa de Formación les abrió los ojos a todo y que ha sido fundamental para su formación como persona, en tanto valores como en pensamiento, ya que ha hecho transversalidad en sus vidas.

“Esta carrera ha sido indispensable para mi formación como persona me ha inculcado valores, me ha hecho crecer mi pensamiento, ya es para analizar lo que quiero, busco lo que voy a hacer en realidad”. (EF3).

La mayoría reconocieron sus experiencias tempranas con la docencia y revelaron que su vocación de ser maestros viene desde niños y nace con el juego. Pero, igualmente reconocieron la influencia de los maestros y de sus familiares para la toma de decisión y elección de su carrera, aunque exteriorizaron que lo que más influyó en ellos para formarse como docentes fueron las relaciones establecidas con cariño por parte de los chicos en las prácticas pedagógicas que realizaron en el campo, en el grado 11º, con el enfoque de Escuela Nueva.

“Undécimo fue uno de los mejores años de mi bachillerato. Aprendí tanto, que hasta me sorprendí. En esta etapa comencé a descubrir que sentía cierta inclinación hacia la profesión y más aún cuando realicé la práctica de la modalidad Escuela Nueva. Sentir el cariño de los niños hacia ti y hacia lo que les enseñas es algo indescriptible; sentir que tu esfuerzo es valorado ¡uauh! Eso sí que te motiva”. (EF1)

Por otra parte con relación a su futuro desde la proyección de su profesión y de su ser sujeto, una estudiante manifiesta:

“Antes debido a las malas prácticas que me enseñaron, sentía que no podía, y reevaluarme me di cuenta que sí soy capaz y sé que tengo un potencial grande, me veo como una profesora exitosa haciendo una licenciatura, sé que seguiré leyendo y progresando”. (EF2)

Sin embargo, hay algunos estudiantes que aun reconociendo los aportes que la Escuela Normal ha hecho a su formación como docentes, manifestaron que no es voluntad de ellos continuar con esa profesión por el resto de su vida.

“Soy un estudiante atravesando un proceso para formar personas; los años y las experiencias me incitan a tomar esta opción como una alternativa válida para seguir educándome y esta educación aunque valiosa, no es la que quisiera practicar en mi vida”. (Estudiante Masculino 3)

Es aquí evidente que el participante se reconoce como sujeto libre de hacer lo que desea y siente, y no por lo que le marca la costumbre o el modelado social que lo ha rodeado durante toda su vida.

Esta categoría de sujeto se manifiesta en los participantes en cada una de las expresiones de sus deseos, expectativas, sueños; en sus acotaciones de cómo les afectó su relación con sus maestros y los aspectos que los han afectado en su vida y en su formación.

8.2 El sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje

Con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje los participantes reconocieron que aprendieron a ser sujetos más críticos y reflexivos en el Programa de Formación; sin embargo manifestaron que si en la básica hubiesen tenido

un proceso de aprendizaje basado en la lectura y en la escritura real, verdadera y con sentido, sus pensamientos serían diferentes y estarían marcados por otra visión de mundo.

“Con todos estos procesos de aprendizaje de lengua llegué a formar una conciencia crítica sobre la alfabetización que recibí y la afectación que ésta me dejó, de la misma manera cuestionar cómo hubiese sido si hubiera recibido una diferente y lo que hubiera logrado en mí”. (EF7)

A su vez, consideraron fundamental el trabajo realizado en el área de lenguaje en el Programa para ayudarlos en la construcción de una conciencia crítica, sobre los procesos bajo los cuales fueron formados, tanto en la básica como en su formación complementaria.

Así mismo, expresaron que tuvieron acercamientos reales a la lectura en las clases de lengua en el Programa de formación, que los transformaron en otros sujetos más conscientes sobre el uso real, integral y significativo de la lengua.

“Si yo hubiera encaminado mi vida hacia la lectura hubiese sido totalmente diferente, eeeh, digamos no hubiera sido como tan vacía en mis pensamientos o en mis ideales o de pronto en lo que yo hubiera expresado antes”. (EF4)

De igual modo, los participantes consideraron que su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje como docentes, no sólo beneficia a sus futuros estudiantes, sino a ellos mismos en lo personal, ya que es un proceso que debe continuar a lo largo de sus vidas.

“Enfocándome como maestra de lenguaje aprendí en este proceso de formación, que la lectura y la escritura están en continuo desarrollo no sólo en nuestros estudiantes sino en nosotros”. (EF6)

En cuanto a la forma en que fueron educados en lenguaje, los participantes expresaron que fue un error, puesto que no les permitió convertirse en seres críticos mediante otra forma de aprendizaje de lenguaje, donde el uso de este le diera prioridad al pensamiento.

“Llegar a ser crítico sobre lo que realmente es el verdadero uso de la lengua me lleva a crear una visión a futuro en cuanto a ser una maestra de esta área y lo que voy a hacer para no cometer el error que cometieron conmigo”.(EF7)

En suma, dentro del marco de las unidades de formación inicial como docentes y en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje, los instrumentos arrojaron que los estudiantes tienen capacidad para reconocerse como ser sujetos; en tanto que éstos se expresaron con una carga emotiva y de sentires sobre ellos mismos, donde fueron capaces de manifestar sus cualidades, debilidades, sueños, propósitos y

expectativas, también, su relación con el contexto que los rodea, con la escuela y con los otros, docentes, compañeros, estudiantes, padres y amigos; del mismo modo, cuando expresaron sus prácticas cotidianas en su vida diaria tanto en sus hogares como, en la Escuela Normal; y cuando enunciaron sus experiencias tempranas con la docencia a través del juego y la importancia de éste en la configuración de su vocación. El siguiente cuadro explica más claramente esta configuración de resultados.

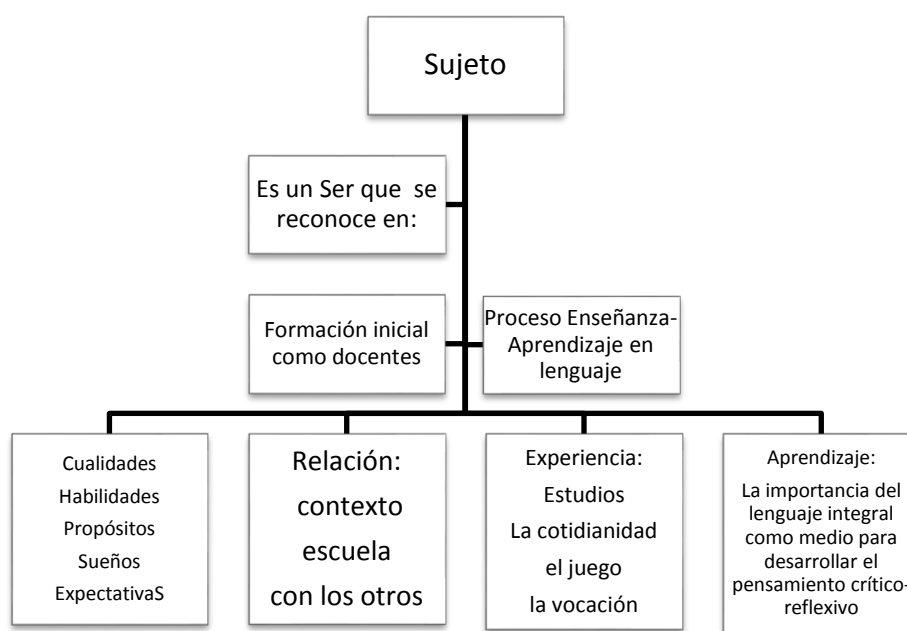


Ilustración 3 Sujeto

Así, dentro del marco de esta investigación el sujeto como elemento constitutivo de la conciencia histórica que configuran los estudiantes sobre su formación inicial como docentes y en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se establece a raíz de la capacidad que tienen estos de reconocer sus cualidades, expectativas, su relación con el contexto, la experiencia que han vivido en su cotidianidad, y el aprendizaje sobre el

lenguaje que han tenido y el cual les ha permitido el desarrollo de su pensamiento. “Ser hombre es serlo todos los días (...) como manifestación del esfuerzo de que podemos y queremos dar a nuestra existencia un significado histórico: estar siendo desde lo inagotable de la relación con los otros, para los otros y desde los otros (...)” (Zemelman, Necesidad de conciencia, 2002, p. 12). Es decir, el sujeto es aquel que reconoce, desde su cotidianidad y en la relación con los demás, lo que es y lo que quiere ser dándole un sentido a su existencia.

8.3 La historicidad en la formación inicial como docente

Otro de los elementos constitutivos de la conciencia histórica, que se tuvo que relacionar con las percepciones de los participantes sobre su formación como docentes y en lenguaje, fue la historicidad; ésta es entendida desde la evocación constante que los sujetos hicieron de su pasado y de su presente, y desde lo que ellos reconstruyeron de sus vivencias y sentires.

Bajo la lupa de los instrumentos se evidenció que los participantes recordaron sus experiencias tempranas con la docencia, en la relación con sus docentes y en la metodología que estos usaban al educarlos; y cómo todo esto los afectó en su ser sujetos. Asimismo, manifestaron el deseo de romper con las cargas y tradiciones del pasado como las planas sin sentido y los días sin recreo.

“Después de ver a mis hijas y que quería aportar otras cosa diferentes y sacar mis habilidades a flote, no quería volver a vivir eso ni que otros niños las vivieran, y los recuerdos tan duros al sol con ladrillos, y las planas, y los días sin recreo, no quiero que mis hijas y otros niños vivan esas situaciones que lo marcan para la vida”. (EF2)

De la misma manera, evocaron el acercamiento a los contextos reales de la educación, a través de la práctica en modelos flexibles en especial Escuela Nueva, la cual fue una motivación para ellos a la hora de decidirse continuar con sus estudios como Normalista Superior. También rememoraron que el pertenecer a familias donde hubiera docentes influyó en ellos a la hora de decidir su carrera.

“Por ser la hija de la profesora todos me llevaban la cuerda, desde ese momento nacieron mis ganas de ser docente, la experiencia de vivir con ellos en una escuela marcó mi vida, ya que anhelaba llegar a un aula como docente; era tan grande el deseo que jugaba con mis amiguitos a la profesora con la condición de que yo siempre fuera la profesora”. (EF8)

Igualmente, con pesar, registraron que algunas tradiciones en la enseñanza del lenguaje pasan de generación en generación, ya que muchos docentes no renuevan sus prácticas pedagógicas, lo cual para ellos se hace evidente, en la medida que han sido educados por los mismos maestros que formaron a sus padres o familiares años atrás y de la misma manera; lo que consideran como una involución del docente.

“Mis papas también estudiaron acá, lo mismo, los mismos profesores las mismas estrategias y los mismos métodos de hace mil años, me imagino yo, y pues es feo, pero al igual, yo creo que ya no cambian, porque ellos no ven este mundo”. (EF3)

Por otra parte, revelaron que habían construido un imaginario sobre los docentes como ogros o brujas, pero a raíz de su experiencia en el programa, cambiaron sus apreciaciones. Catalogaron su proceso de formación en éste como muy bueno, porque les permitió crecer a nivel personal e intelectual; así como reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes, las cuales muchas veces estaban basadas en una relación vertical, donde era el maestro el que sabía y el estudiante aprendía, y las cuales evidenciaban barreras entre el profesor y sus alumnos.

“Esta institución me ha brindado la oportunidad de dejar a un lado ese recuerdo que de cierta manera me bloqueó por años, logré cambiar la imagen y concepto que tenía de los docentes, siempre los vi como personajes terroríficos, brujas malhumoradas, ogros gritones, castigadores, etc.” (EF2)

8.4 La historicidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.

En esta parte, la historicidad se relaciona con organizar y comprender lo que ha gestado u originado unos acontecimientos, y qué está detrás de lo que no se ve a simple vista. En el caso de los docentes en formación inicial, a través de los instrumentos, se

pudo ver cómo se han gestado sus procesos de enseñanza-aprendizaje en especial en el área de lenguaje.

La totalidad de los estudiantes participantes expresaron un gusto general por el estudio, pero chocaron con las metodologías utilizadas por sus maestros a la hora de enseñarles a leer y a escribir, en los primeros años de escolaridad; ya que sus experiencias tempranas con la escritura fueron más un proceso de codificar y de transcribir, que de creación o de un uso real e integral de la lengua. Así mismo, el acercamiento a la lectura, dicen ellos, se dio por reconocimiento, silabeo y asociación de letras; y con la limitante de usar una sola cartilla de estudio, y no de lectura de un contexto real.

“Me dejaban de tareas planas y planas, primero las vocales, luego ya letras como la M, P, S. Recuerdo que no me gustaba ir a estudiar, pues diario se utilizaba la misma cartilla Nacho, y al pasarme al tablero me dictaban las mismas oraciones sin validez, ni con un propio significado de lo que realmente sucedía en mi vida cotidiana”. (EF9)

Algunos revelaron que sentían terror y miedo a la hora de leer, infundados por la metodología y el trato de los docentes; ya que estos los ponían en situaciones de vergüenza pública con los demás compañeros por no saber leer y escribir correctamente. Además, sufrían castigos en la casa y en el colegio por la misma causa, lo cual desencadenó una animadversión por la asignatura.

“El tratar de recordar esas cosas me hacen ver que no fue muy significativo, pues para mí era una clase muy aburrida por la metodología de la maestra, como infundiendo terror; no se podía hablar nada, tuve experiencias que me marcaron toda la vida, escribí mi nombre mal en el tablero y pues me ridiculizó ante mis compañeros, odiaba a mi maestra por la forma en que me enseñó”.
(EF2)

De la misma manera, declararon que era una educación estricta y poco motivante para un niño, donde había pocos espacios de participación para expresarse y desarrollar un lenguaje integral. Se enseñaba de forma tradicional con clases magistrales, en las cuales sólo se podía hacer lo que el docente decía, y donde el aprendizaje era mecánico y repetitivo, puesto que el desarrollo de planas, el aprenderse normas ortográficas y dictados de lecturas eran la rutina diaria de los estudiantes. Igualmente, reconocen que el lenguaje estaba desconectado de sus vidas cotidianas, y que no tenían autonomía para expresarse.

“Si nosotros llevábamos otra lectura o algo, ella lo refutaba rotundamente...odiábamos el español, o sea no nos interesaba llegar a leer, no, nada”. (EM1)

En cambio, exteriorizaron que en la básica secundaria esta asignatura se convirtió para ellos en el espacio donde podían expresar sus emociones y potenciar su expresión oral y escrita, aprender a ser críticos ante diferentes situaciones, y ser

propositivos; según su opinión todo esto, debido al trabajo realizado por procesos y al acercamiento con la lectura de textos literarios, reconocieron que en las clases de lenguaje, en secundaria, se les daban espacios para decir sus puntos de vista y aprender conceptos de forma colaborativa, además, que los centros literarios eran una forma divertida y diferente de aprender.

“En la secundaria, todo lo que conocía hasta el momento en el área de lengua castellana se fue transformando, se convirtió en un área de expresión de emociones y sentimientos, pues considero que todo lo que trabajamos con la profesora Soto fue para potenciar mi expresión en todas las formas sea oral o escrita, aprender a ser críticos ante diferentes problemáticas o situaciones, a leer de manera acertada lo que trasmite un autor a través de sus textos, y a proponer mis propias ideas basado en argumentos o defendiendo los míos”.(EM2)

Ya en el P.F.C ellos aceptaron que hay un cambio grande en el trabajo en el área de lenguaje, porque saben que la necesidad es aprender desde el ser maestros y que deben motivar a sus estudiantes desde su misma actitud como profesores, además, que como enseñantes ponen a prueba lo que aprendieron; pero reconocieron que debido a todos sus procesos anteriores en la básica primaria, presentan insuficiencia en procesos reales de lectura y escritura que les ayuden a ser mejores en los demás campos y procesos de su vida, ya que, según ellos mismos, se les dificulta la interpretación, la

comprensión de lectura, y en la escritura hay falencias en cuanto a la coordinación de las ideas.

“Ahora después de 10 años de haber aprendido a dibujar letras y pronunciar sonidos veo que en realidad, no sé leer, ni escribir, sé hacer, lo que todos hacen”.(EF4)

Según los estudiantes participantes, el trabajo del área de lenguaje en el programa partió de sus pre-saberes y de conocerse ellos mismos y a los demás, con un proceso motivante que se dio paso a paso, con facilidad para el acercamiento a las lecturas; también, como un medio para expresarse y para aprender de los libros, de la docente y de los demás compañeros, puesto que se aprendían contenidos relevantes para la vida y para su labor docente desde los contextos reales.

“En el PFC ya empezamos a aprender desde el papel del maestro, cómo enseñar a leer y a escribir, a lograr que personas como yo se interesen por leer Durante esta etapa vi lo importante que era motivar a los estudiantes desde la actitud del profesor; de enseñar contenidos desde el contexto, y que verdaderamente sirvan para la vida del estudiante”. (EM2)

En esta categoría de historicidad se evidencia que los estudiantes-docentes fueron capaces de reconocer donde se originaban o gestaban muchos de los aspectos que los afectaron en sus vidas cotidianas, especialmente, la escuela, y cómo estas les aquejaron a lo largo de todo su proceso de formación, tanto como estudiantes de la

básica como del Programa. Evocaron sus experiencias tempranas con la docencia, las prácticas pedagógicas de sus docentes y la relación con ellos que los afectaron como sujetos y su formación en lenguaje. La siguiente figura ilustra el anterior análisis.

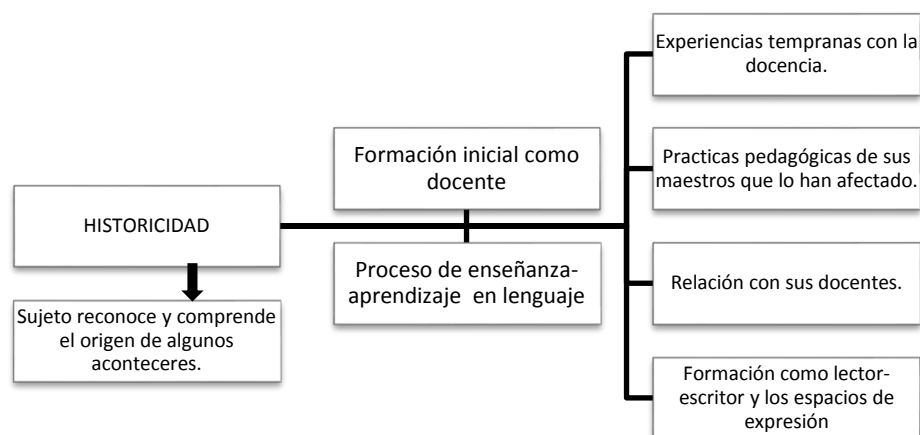


Ilustración 4 Historicidad

8.5 La necesidad de sentido en la formación inicial de maestros.

Dentro de la conciencia histórica un elemento que la constituye es la necesidad de sentido que tienen los sujetos y que consiste en leer el presente libre de la ceguera de la opinión pública y de las autoridades, es construir socialmente una necesidad interna, desde las múltiples voces de los instantes que se viven; es decir, el sujeto es capaz de leer su estar-siendo desde lo que vive o ha vivido, basado en una carencia individual.

En el caso de los estudiantes participantes, a la luz de los instrumentos, con relación a su formación inicial como docentes, algunos manifestaron la necesidad de

desaprender las tradiciones pedagógicas y metodológicas de sus maestros, y aprender a plantear nuevas estrategias; de igual modo, revelaron el deseo de buscar las razones que no se ven a simple vista de las cosas que los rodean y de los sucesos que han vivido como estudiantes.

“Es necesario aprender a desaprender, y plantear estrategias que faciliten un aprendizaje significativo, que trascienda más allá de lo cotidiano”. (EF2)

De igual forma, manifestaron la necesidad de formar a sus estudiantes como seres autónomos, y evidenciaron como aspecto primordial el compartir con sus compañeros y alumnos, así mismo, consideraron que la enseñanza y el aprendizaje son para la vida y no sólo para la evaluación; y que la lectoescritura debe hacer transversalidad con todas las áreas para desarrollar capacidades en los estudiantes.

“Deseo que ellos se sientan parte de algo, y no sólo de un pueblo o país, sino que se sientan dueños de su vida, y de poder ir al colegio con la ilusión de que allí encuentren a su maestra, que les educa, no sólo en conocimientos, sino también como personas, en espacios propicios donde puedan ejercer su autonomía”.(EF4)

Por otro lado, expresaron que sienten la necesidad de participación y compromiso de todos los entes en los procesos educativos, para darle a la educación el verdadero protagonismo que merece; y manifestaron que ellos como docentes en formación deben ser generadores de una nueva manera de construcción de

conocimiento y ser ejes en la formación de sus estudiantes; a su vez, plantearon en sus intervenciones la necesidad de ubicarse en el mundo y pensar de forma autónoma, para que todo lo que hagan les satisfaga a nivel personal, ético, moral y profesional.

“La educación que nos han brindado a través del tiempo, es un simple relleno, que brinda conceptos pero no permite la creación de sujetos pensantes y analíticos, que para poder llegar a tener generaciones que sean críticos, debemos cambiar nuestra forma de enseñar, permitiendo que el niño explore cada una de sus capacidades y se cree una capacidad de crítica y autocrítica”.
(EF7)

Los estudiantes participantes expresaron que la educación brinda contenidos, conceptos, pero no forma sujetos pensantes, analíticos y críticos, por eso, ven la necesidad de cambiar la forma de enseñanza en las aulas, en donde se permita que el niño explore e indague su conocimiento con base en sus diferentes capacidades, lea su contexto, lo cuestione y se cuestione a sí mismo, además, que desarrolle procesos para la vida.

“Aprendí estos años de que el conocimiento no está escrito, que el conocimiento no es así y todo va evolucionando, y todo va cambiando y hay que buscar alternativas para enriquecerlo, entonces eso me enseñó a no conformarme, ni a pensar que todo es así como es, y en otras palabras, a no comer entero, a buscar el porqué de las cosas”. (EF2)

Igualmente, refirieron que el servicio de la formación a los demás es gratificante, ya que el guiar y ayudar a los demás es un sentido en el mundo. También, reseñaron que la labor del maestro requiere reflexión, y que es un proceso complejo, pero que aun así, decidieron asumirlo. Además, hicieron hincapié en ver a la escuela como hacedora de proyectos de vida, donde se debe formar al sujeto para potenciarlo crítico y autónomo.

“Es desde la escuela que se forma a la persona, que se le orienta su camino y su proyecto de vida, para potenciarlo como sujeto crítico y autónomo”. (EM2)

Por otra parte, manifestaron que el entorno les ha dado a entender que la educación es un bien depreciado, en tanto que los maestros aún imponen conocimientos, contenidos, sin importar las condiciones, ni los contextos de los educandos, puesto que todavía, siguen imponiendo lo cognitivo.

8.6 La necesidad de sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.

Buscar el sentido de lo que se vive, de lo que se experimenta en la vida cotidiana, el sentido de las cosas, en vez de definir las y limitarlas es constitutivo de un sujeto con conciencia histórica.

Con respecto a este elemento dentro de los instrumentos analizados se evidenció que los estudiantes-docentes, en relación a su proceso de enseñanza—

aprendizaje en lenguaje manifestaron que en los primeros años el área de lengua careció, para ellos, de sentido, ya que los docentes los cegaban, porque según ellos todo estaba escrito, el trabajo en el área de lengua radicaba en copiar, y en transcribir lo que estaba escrito en el tablero al cuaderno; y pues, estos consideraban que los trataban como fotocopias humanas.

“El solo hecho de la forma en que fuimos educados nos cegaba porque todo estaba escrito así era y cuando llegamos a esta asignatura yo empecé a cuestionarme como hubiese sido mi vida si hubiese aprendido de otra forma era comparar todo y mi proceso sería distinto si hubiese tenido otro profesor que me sacara mis habilidades pero yo creía que todo era limitado y que no servía para eso no tenía esa persona que me despertara mis habilidades y potencialidades esto me llevo a indagar en los niños y tratar de buscar hasta donde podía llegar si ellos aprendían de una manera más significativa”. (EF2)

También, expresaron que en la básica primaria no se leían textos trascendentes para sus vidas o que les llamaran la atención de acuerdo a sus intereses; por esto expresan la necesidad de que se brinden espacios en el área para la expresión, desde lo que ellos han vivido y de lo que les interesa.

“Nosotros llegábamos a leer cosas que no tenían para nosotros nada de trascendencia”. (EM1)

Entre tanto, expresaron que en el P.F.C el área toma sentido en la medida que los lleva a evocar su infancia y a cuestionarse de cómo aprendieron y a plantearse de cómo hubieran sido ellos, si hubiesen tenido docentes que les aprovecharan sus habilidades; lo que los lleva a señalar la necesidad de indagar cómo hacer eso con los niños, con sus futuros estudiantes.

“Pudimos aprender que cada uno de los individuos posee una capacidad mental diferente, que si se explotan de la forma correcta podemos llegar a tener una generación de lectores y escritores muy buenos, que como docentes de lengua podemos contribuir a este logro”. (EF7)

De la misma manera, enunciaron que el desarrollo del lenguaje se da mejor relacionándolo con el contexto, y que para ellos el sentido del área de lengua, específicamente en el P.F.C, era adquirir una nueva visión de cómo enseñarla, desde una posición crítica-reflexiva, con base en nuevas metodologías que pueden llegar a encontrar en la lectura del contexto, una forma diferente de enseñar, a partir, de experiencias reales.

Los estudiantes participantes expresaron que el área es fundamental y dentro de ésta la importancia del desarrollo de la lectura y la escritura como procesos que se aprenden haciéndolos, practicándolos, no de una forma mecánica, sino con sentido.

Del mismo modo, cuestionaron en los instrumentos utilizados con ellos, la labor del docente de lenguaje que no se forma constantemente en este mundo cambiante, que ha limitado su trabajo a un libro texto, a dictar y copiar simples talleres, pero no a lograr captar a los estudiantes desde los espacios de expresión que les puede brindar en el aula, para que estos sientan agrado y logren aprender significativamente.

“Los profesores de lengua todos son diferentes unos se rigen por lo que dice su libro otros llegan a hablar y hablar y que copien otros sí que expliquen pero no lo hacen de una manera que uno le sienta agrado que uno logre captar las cosas más fáciles ellos piensan que comparar y castigar o regañar desquitarse y copien y entregan un taller súper largo pues si cuando toca así porque no todos son iguales”. (EF7)

A la vez, los participantes refirieron que en el PFC aprendieron cómo se debe dar una clase de lenguaje desde un enfoque integral, y a aprender el lenguaje desde los fragmentos de sus experiencias y de sus vidas cotidianas, y también, expresaron que hay una necesidad sentida en las aulas de clase de no fragmentar el conocimiento.

“Aprendí que la mejor manera para dar una clase no es con planas, sellos y dibujos, sino mejor con recortes de experiencias y realidades alternas a sus vidas, aprendí que la lectura y la escritura son procesos que se deben trabajar a la par y que el conocimiento no se fragmenta”. (EF4)

Por lo demás, pronunciaron que aprendieron que la lectura y la escritura son procesos que se deben dar a la par; y coincidieron en que los procesos que utilizaron en ellos para enseñarles a leer y a escribir no fueron los mejores, y no han contribuido en ellos como personas y como estudiantes, lo cual, realmente les afectó en configurarse como seres más críticos y reflexivos; por tanto, detallan la necesidad como docentes de lengua en formar verdaderos lecto-escritores.

“Aprendí a leer y escribir porque era un requisito para seguir avanzando en los grados escolares, pero considero que los métodos que en mi utilizaron no fueron los mejores, y que no contribuyeron como persona o como estudiante”. (EF4)

En esta categoría de necesidad de sentido los sujetos participantes leen ciertas necesidades a partir de su estar-siendo de los momentos vividos en especial, los que refieren a su formación inicial como docentes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje, esas necesidades que cobran sentido para ellos son aquellas que en forma general tienen que ver con la conciencia de oficio por parte de los docentes, la formación de estudiantes y el aprendizaje para la vida.

La siguiente figura detalla, aún más, los resultados arrojados.

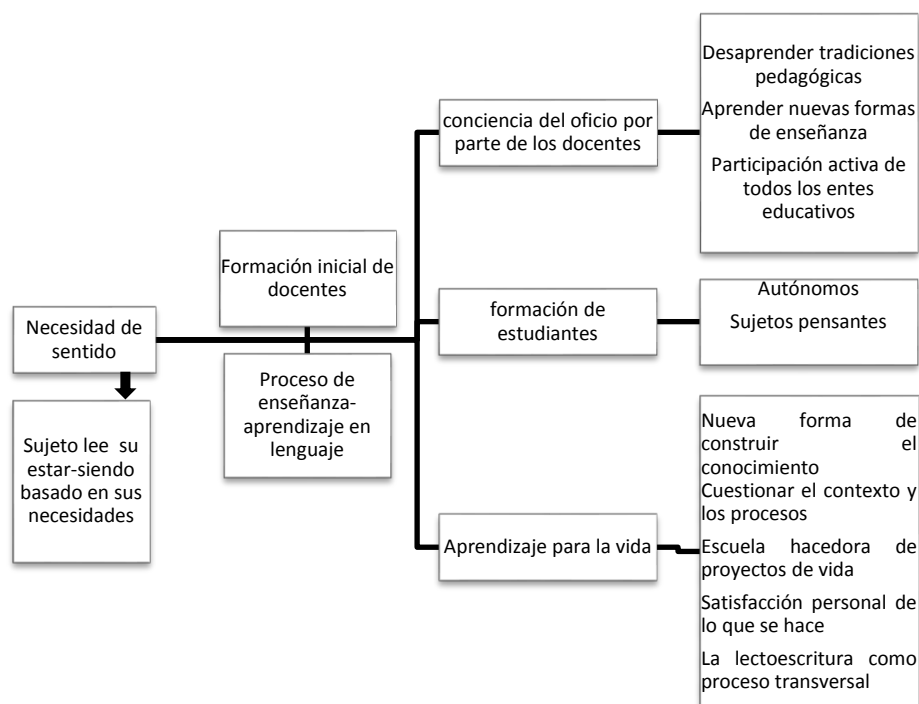


Ilustración 5 Necesidad de Sentido

8.7 El reconocimiento de espacios en la formación inicial como docentes.

El reconocimiento de espacios consiste en que el sujeto es capaz de penetrar en su vida cotidiana y reconocer en ella las posibilidades para actuar y ser, las cuales le permiten aprender, transformarse y potenciarse, diferente a la función netamente cognitiva y de brindar información, que hace la escuela.

Bajo el espectro de los instrumentos los participantes manifestaron que ellos, a través, de los trabajos realizados en el área de lenguaje en el PFC, pudieron contrastar

los caminos más comunes en la profesión docente: el tradicional en el cual, el aprendizaje es dirigido, el profesor es el centro de la enseñanza y en donde el proceso de leer se aprende por medio de la escritura; el otro camino es aquel que ubica al niño como centro del aprendizaje, en el cual se aprende a leer, leyendo, y el apoyo docente se da no como un direccionamiento.

También, reconocieron sus alternativas como docentes y los talentos que deben desarrollar a nivel personal para su labor, se consideraron como estrategias, generadores de ambientes y facilitadores del aprendizaje.

Registraron que la labor del docente de lenguaje en el PFC ha facilitado su aprendizaje, al permitirles explorar sus habilidades lectoras y escritoras, la expresión corporal y verbal, y que los motivó al continuo aprendizaje, aplicado al diario vivir, al cuestionamiento, a la lucha por lo que se quiere, a expresar sus pensamientos y la visión que tienen sobre el mundo.

Expresaron que reconocen en el aula el espacio ideal para relacionar el conocimiento, la lúdica, la creatividad con el contexto y las experiencias vividas, para que el aula sea un lugar vivo, dinámico y lleno de alegría; pero para esto dijeron ellos que el docente debe generar grandes e importantes cambios dentro de su práctica, donde permita que el conocimiento se dé de manera práctica, real y vivencial, teniendo en cuenta también, el aprendizaje que se da fuera del salón de clases. Del mismo modo,

detallaron que los niños aportan un espacio horizontal de aprendizaje para los docentes, donde ellos puedan aprender de sus estudiantes.

De igual forma, refirieron que las diferentes actividades en el área de lenguaje en el PFC les permitieron reflexionar y tomar conciencia, si realmente ellos están apropiados de su elección de ser docentes y cómo desean ser. A la vez, dicen reconocer que sus estudios son importantes, para construir cambios en su comunidad y para contribuir en la buena educación de los niños.

Se mostraron de acuerdo con la importancia que tiene en su contexto ser maestros normalistas, ya que esto les abre oportunidades para adquirir estabilidad económica y reconocimiento personal y profesional.

“Este año me di cuenta de la importancia de llegar a ser una maestra normalista pues lleva consigo un alto grado de reconocimiento personal”.
(EF7)

Así mismo, reseñaron que la formación en el PFC les ha permitido cuestionar los procesos de enseñanza que se dan actualmente, y determinar si son adecuados a los estudiantes y si se ajustan a su contexto. Manifestaron reconocer los espacios de aprendizaje que han tenido en el programa para transformar los límites impuestos por la tradición pedagógica, lo cual dijeron que esto los había afectado como sujetos.

“Pudimos contrastar mediante los trabajos realizados en el área, que existen dos caminos en la profesión docente: el tradicional que hace referencia a un aprendizaje dirigido, el profesor es el centro de la enseñanza, se aprende a leer escribiendo, no se basa en los conocimientos previos, ni se presentan estrategias motivadoras para el estudiante; la segunda opción permite un aprendizaje significativo y espontáneo donde el niño es el centro del aprendizaje, se aprende a leer leyendo y se tiene el apoyo del docente”. (EF1)

Sumado a esto, dijeron que ven en la educación un motor de desarrollo social y como medio para superar las doctrinas impuestas por el gobierno y las religiones. A su vez, expresaron que el cambio lo deben hacer los maestros, para ir por otro camino en la educación; además, enunciaron que advierten en su formación una oportunidad de ayudar a otros de forma permanente, y para resaltar los procesos de los estudiantes. De igual modo, declararon que el enfoque de Escuela Nueva es una oportunidad para ser mejores docentes y que es una vivencia que vale la pena repetir, debido a la iniciativa y al interés, que tienen los niños, por aprender.

“Lo que verdaderamente impacta en la experiencia de Escuela Nueva es que el ser maestro en una escuela alejada de bullicio de la ciudad o de una urbanización, facilita una interacción más amena con los estudiantes porque estos son más comprensivos con la situación y en ellos si se encuentra ese deseo ferviente por aprender, por informarse de todo lo que les produzca un nuevo saber; estos niños no podrán tener los mejores cuadernos pero tienen la

iniciativa para ir a la escuela. Gracias a ellos es que muchos de nosotros estamos aquí, porque vivencias como esas vale la pena repetirlas una y otra vez”. (EM3)

Los sujetos participantes señalaron que en el Programa de formación, pudieron reconocer que las teorías vistas en clase, contrastadas con la realidad que han vivido, les permitieron plantearse la posibilidad de ser maestros innovadores y no repetitivos, ni memorísticos, con una mejor conciencia del oficio de la docencia.

“La labor de nuestra docente nos ha motivado a desarrollar un sin número de actividades que nos han permitido explorar nuestras habilidades lectoras y escritoras, así como también la parte expresiva de nuestro cuerpo; nos ha brindado a través de sus charlas y explicaciones las bases para querer continuar aprendiendo, y no sólo a quedarnos con un montón de conceptos, nos ha impulsado a aplicarlos en nuestro diario vivir; nos ha hecho cuestionarnos y nos ha invitado a no conformarnos, sino por el contrario a luchar por lo que queremos, a expresar libremente nuestros pensamientos, nuestras ideas y nuestra visión del mundo”.(EF2)

8.8 El reconocimiento de espacios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.

Según los instrumentos, con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje en el PFC, uno de los datos arrojados fue que los estudiantes reconocieron que se les brindaron los espacios, en el área de lenguaje, para explorar, descubrir, analizar, partiendo de sus vidas cotidianas, de su contexto, y de su realidad. Del mismo modo, manifestaron que la metodología usada en ésta, les sirvió como pauta para los procesos de enseñanza que ellos como docentes puedan llegar a implementar con sus estudiantes.

Los participantes del estudio reseñaron que ven el desarrollo del lenguaje integral como una posibilidad, para que el niño comprenda, exprese y enriquezca su intelecto. Sin embargo, en sus opiniones reconocieron que aún está lejos la implementación del lenguaje integral como una práctica real en la escuela.

Igualmente, expresaron que fue importante la labor de la docente de lengua en el PFC, ya que sus clases fueron espacios abiertos a la opinión de los estudiantes, a la comparación de los textos y teorías con la realidad vivida, a lectura crítica de las situaciones desde lo cotidiano, a los procesos de análisis y reflexión sobre las tradiciones en prácticas pedagógicas, a la configuración de sus procesos de aprendizaje, a la identificación como sujetos ante y en la labor de ser docentes, y a la generación de una conciencia hacia el conocimiento renovado, desaprendiendo métodos del pasado.

Otro de los espacios que reconocieron, en los instrumentos aplicados, fue la oportunidad de cambio en la enseñanza del lenguaje, específicamente en la básica, que tiene la enseñanza de la lectura como proceso donde el niño interroga el texto y no se quede en la simple decodificación, donde el lenguaje sea integral, relevante y significativo como medio para la expresión y comprensión de los estudiantes, no sólo en el área de lengua sino de forma transversal, no desligado de las otras áreas.

Asimismo, refirieron que el docente debe ser un guía que acerca la lectura y la literatura al niño, para que éste interactúe con ella de una forma amena, agradable y como medio para conocer y entender el mundo, para descubrir, indagar y preguntar qué cosas hay nuevas, para cambiar la perspectiva y no tragar entero. También donde se potencien talentos, habilidades y la expresión de sentimientos y pensamientos.

“En el PFC, así como la docente nos permitió a nosotros explorar, queremos que ellos mismos descubran, que ellos mismos analicen, partiendo de su contexto, partiendo de su realidad como sujeto, yo creo que la docente buscó desarrollar en nosotros esa metodología, para que nosotros hagamos lo mismo con nuestros futuros estudiantes, lo cual ha sido muy gratificante”. (EF1)

“Logramos comprender que el lenguaje integral posee un gran número de ventajas, pues no requiere de la utilización de materiales especiales, sino materiales reales, es decir requiere de la integración de ciertos elementos como el contexto, las experiencias o vivencias del sujeto de conocimiento, la

interacción social, el ambiente, entre otros, elementos que de una u otra forma permiten que el niño comprenda, asocie, exprese, interactúe y enriquezca su intelecto”. (EF2)

“Uno de los puntos importantes en esta área es cuando se realizan las reflexiones y análisis de las lecturas, trabajos y actividades realizadas, ya que en este punto se logra aclarar dudas, reconocer errores, identificarnos como sujetos en nuestra labor y superar los inconvenientes que se nos han presentado”. (EF6)

En suma, los datos arrojados, por los instrumentos, evidencian que los participantes penetran en su vida cotidiana y reconocen como posibilidades o alternativas de actuación, para ellos, las formas de enseñanza, las oportunidades como docentes, y la lengua como espacio de expresión; los cuales, a la vez, les permiten aprender, transformarse y potenciarse como sujetos.

La siguiente figura expone aún mejor lo anterior.

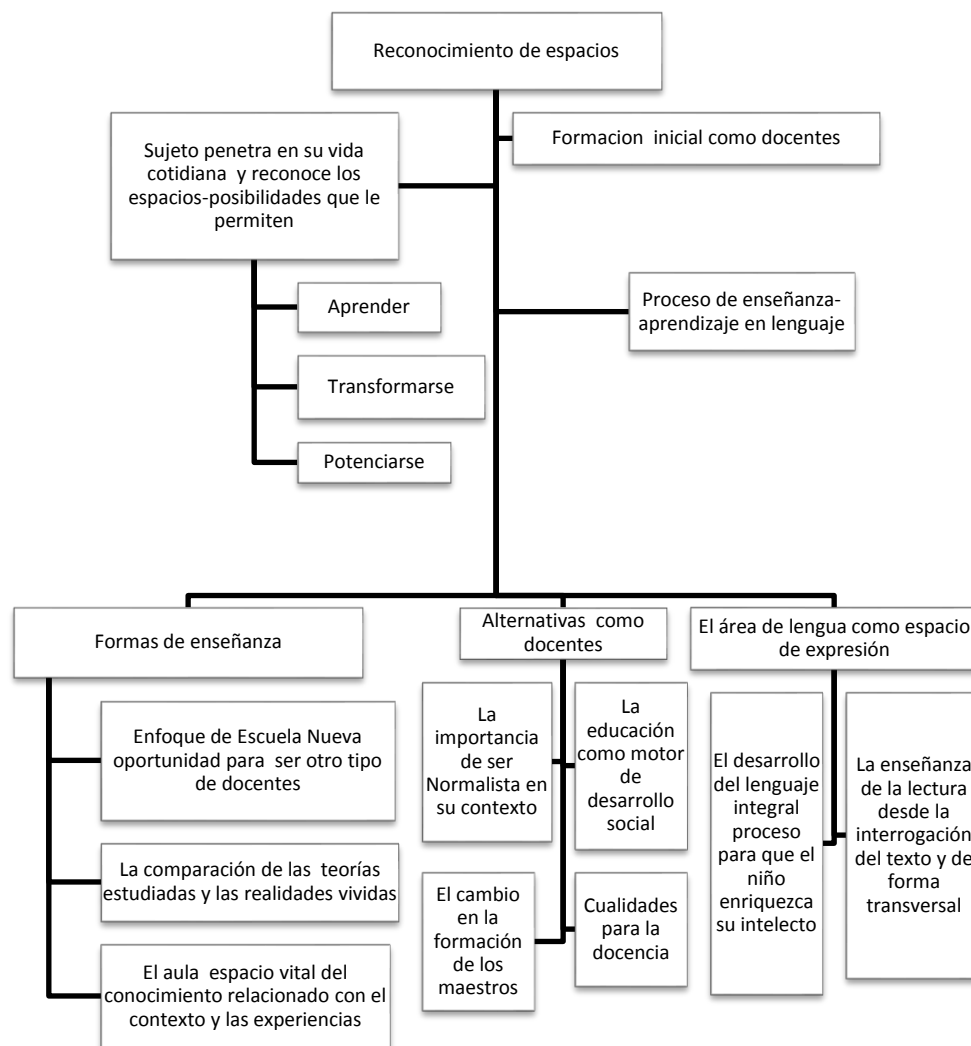


Ilustración 6 Reconocimiento de Espacios

8.9 La potenciación en la formación inicial como docentes.

Uno de los elementos constitutivos de la conciencia histórica, más importantes, es la potenciación, que consiste en que el sujeto se adentra en la vida cotidiana, para forjarse a sí mismo y construir su vida; es un querer ser o erguirse ante unas situaciones o necesidades que lo circundan, posesionarse y transformar su contexto, para edificar

un llegar a ser; de igual modo, es buscar la configuración de una identidad en un contexto determinado, mediante la reconstrucción de la memoria y la historia particular.

En los instrumentos aplicados en el estudio, los participantes evidenciaron, a través de sus acotaciones, un proceso de potenciación centrado en sus motivaciones personales y profesionales, en sus proyectos de vida, en sus deseos de autoformación, en el propósito de sus relaciones con los otros, en el conocimiento adquirido y en la aplicación de éste, y en el avance de su capacidad analítica.

Los sujetos participantes expresaron que su motivación principal de seguir sus estudios en el Programa de Formación y el descubrimiento de su inclinación por la profesión fue la práctica pedagógica de Escuela Nueva, la cual realizaron en el grado 11º, ya que ésta les dio la posibilidad de aplicar todo lo nuevo que habían aprendido y de darse la oportunidad de conocer cómo el niño explora y se ve involucrado en su propio proceso de aprendizaje.

“Undécimo fue uno de los mejores años de mi bachillerato. Aprendí tanto, que hasta me sorprendí. En esta etapa comencé a descubrir que sentía cierta inclinación hacia la profesión y más aún cuando realicé la práctica de la modalidad Escuela Nueva. Sentir el cariño de los niños hacia ti y hacia lo que les enseñas es algo indescriptible; sentir que tu esfuerzo es valorado, eso sí que te motiva”. (EF1)

También, en los instrumentos se evidenció el deseo que manifestaron los participantes por convertirse en personas innovadora en su labor docente, con vocación para el servicio y pudiendo ser ellos mismos. Del mismo modo, dijeron que el P.F.C. es un buen programa que los forma no sólo como docentes de básica primaria, sino para la vida y para saber afrontarla.

“También reconozco que este proceso ha transformado mi vida, puesto que las cosas se deben de afrontar con madurez, y analizar cada paso que das, para que así lo que realices lo hagas en beneficio de todos y personal, me ha brindado una formación en valores, en actitudes, en tomar conciencia de lo que realizo a diario, en general pienso que hasta el momento ha sido un acontecimiento muy importante y significativo que le sacaré el mejor provecho para mi formación y mi futuro”. (EF3)

De igual manera, a través de los instrumentos, comentaron sobre la motivación y el deseo que tenían de aprender, y de concluir con la meta que se habían planteado, la cual era graduarse como Normalistas Superiores, lo que significaba para ellos un crecimiento a nivel personal y laboral. Así mismo, refirieron la importancia que tiene el prepararse cada día, investigar, buscar y aportar nuevas alternativas de solución a las problemáticas escolares que se presentan en las diferentes prácticas pedagógicas.

“Con todo esto que he aprendido, el día de mañana yo voy a llegar al aula y voy a implementar nuevas estrategias, no voy a hacer lo mismo que hicieron conmigo, sino que voy a darle la oportunidad al niño de que él mismo se vea

involucrado, de que él mismo sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo en el área de lengua castellana, sino en toda las áreas, o sea integralmente”.(EF1)

Al mismo tiempo, reconocieron que no se ven en un sistema educativo lineal, encuadrados, sino marcando diferencia en todo lo que hacen, ya que no desean, según ellos, ser docentes limitantes y dictadores, sino que se visualizan como sujetos-docentes innovadores, estrategias, creativos, amigos de los estudiantes, mediadores, que aprenden de sus educandos. Además, registraron que deben reflexionar sobre el tipo de docentes que quieren ser, las metodologías a utilizar, y sobre qué cosas les van a enseñar a sus estudiantes más allá de los contenidos. Asimismo, expusieron que sus posibilidades de salir adelante son las que ellos se propongan.

“Quiero convertirme en una profesional innovadora, una profesora que a dónde una llegue, y digan, de verdad, a esta muchacha se le nota el interés por educar; que le pone las ganas, el interés e igual ellos, sé que todavía me hace falta mucho por recorrer; pero quiero, o sea me gustaría que el proceso que llevo hasta el momento, siga siendo así, que yo pueda tener la oportunidad de desenvolverme, tal cual soy, que siempre haya alguien que me diga usted puede hacerlo, que usted puede ser un agente de cambio, eeh, como lo venía haciendo pues la profe, todavía me faltan muchas metas por cumplir pero sé que con lo que llevo aquí, con lo que aprendí durante estos años, o sea lo voy a

hacer, y lo voy a lograr, y me voy, como lo dije anteriormente, con las armas para enfrentarme a una batalla que todavía me queda por luchar”. (EF1)

Por otra parte, exteriorizaron cómo el P.F.C. les ha transformado la vida, ya que no sólo los ha formado como docentes que deben encaminar su formación y su labor hacia la constante innovación de sus prácticas pedagógicas, sino como personas, puesto que les ha brindado formación en valores, en actitudes, en tomar conciencia de lo que realizan a diario. De igual modo, dentro de su formación inicial como docentes destacaron la manera cómo han transformado su visión sobre la enseñanza desde lo significativo, sobre qué es la educación y el valor que tiene ésta en la vida de las personas.

“En mi proceso de formación como maestra he logrado generar cambios en mi visión a lo que es la educación, y al valor que tiene el arte de enseñar sobre la vida de una persona”. (EF7)

También, reconocieron que la experiencia de formarse como docentes les ha brindado grandes satisfacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque consideran que ser docentes es lo mejor que les ha pasado. De igual modo, refirieron la importancia de sus maestros y el apoyo de ellos en su formación y en el querer conocer más del mundo. Aceptaron, en sus testimonios, que el reconocerse con los otros, también, ha contribuido a cambiar la forma en que van a ser como sujetos-docentes;

igual, a tener en cuenta que no pueden ser del común, que su misión es ser docentes innovadores, que enseñen desde lo significativo y no desde lo tradicional.

A la par, los participantes confiesan que ven al docente no sólo como el que brinda información, sino como el que acompaña a crecer a sus estudiantes; y que ven el esfuerzo que requieren para educar a niños y niñas.

8.10 La potenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.

Al partir de la memoria, de la reconstrucción de su historia particular, y de sus necesidades en el área de lenguaje, los estudiantes-docentes expresaron, en los instrumentos aplicados, que gracias a los procesos de lecto-escritura desarrollados en el área de lengua en el Programa, han podido ser personas más críticas, más investigativas, y que el trabajo en ésta, consistió en leer más allá de las teorías, la realidad vivida en el aula, contrastando la teoría con la práctica.

“Ese acercamiento con la lectura y la escritura ha favorecido bastante mi proceso como docente, ha permitido en mí muchas capacidades, me ha permitido ser una persona más crítica, o sea más investigativa y que uno no se quede en lo que ve a simple vista, sino que trate de ir más allá de los simples hechos, también me ha permitido ir adquiriendo e ir desarrollando nuevas estrategias que puedo implementar a la hora de relacionarme con un grupo, de

relacionarme con un estudiante, entonces, muchísimo, muchísimo ha influido todo este proceso”. (EF1)

Además, que en el proceso del área pudieron adquirir y desarrollar nuevas estrategias para la enseñanza de la lengua. A la vez, dijeron que el proceso del área en el P.F.C influyó mucho en su desarrollo como sujetos-docentes, y como facilitadores para potenciar el desarrollo del lenguaje integral en los niños.

“Gracias a este proceso me pude dar cuenta que enseñarle a los niños es totalmente diferente y me veo como una persona o como una docente que eeeh puedo ser ese compañero o esa guía en su proceso de aprendizaje y no así de su lengua, no solo la docente de lengua que está ahí para enseñarle lo que el gobierno estipuló para enseñar”. (EF4)

De igual modo, refirieron su necesidad de aprender a desaprender las prácticas pedagógicas de algunos de sus profesores, para potenciarse como sujetos y como docentes, ya que esos patrones aprendidos, según ellos, muchas veces tácitamente, los han limitado en su labor pedagógica.

“Después de tener la oportunidad de tener este proceso de formación tan diferente, de ver la cantidad de alternativas y estrategias que se pueden explorar, y ver que a esta alturas de la vida se sigue haciendo lo mismo, me da ganas de decirles ¡por Dios! ¡No sigan haciendo este daño!, y ellos se empeñan

en las planas, las líneas, lo dictatorial, en general, todavía a todos los docentes les hace falta leer un poco más y aprender a desaprender”. (EF2)

Los participantes del estudio, a su vez, expresaron la relevancia que ha tenido la aplicación de los conocimientos adquiridos, en las clases, en la vida personal y en las relaciones con los demás. Puesto que, para ellos ha sido muy importante que cada unidad enseñada, sea enmarcada dentro del contexto de los estudiantes.

Del mismo modo, expresaron que reconocen un avance en su capacidad analítica, e indicaron la importancia que se le debe dar a todo lo que el niño lee, escribe y descubre; para llevar al estudiante a encontrar el sentido de todo lo que ve, y lee, para que pueda relacionarlo con el contexto.

“Aprendí que cada palabra que enseñaba, cada concepto, cada formula, debía ser encerrada desde un contexto cotidiano, tenía que tener un sentido y una utilidad, es decir que se enseñara a pensar y no a repetir conocimientos”. (EM2)

La potenciación es un elemento constitutivo de la conciencia histórica, y dentro de este estudio, a través de los instrumentos, se pudo evidenciar que se configuró en los participantes, a partir de, lo que ellos como sujetos quieren llegar a ser, basándose en su memoria, en la reconstrucción particular de su historia y en sus necesidades individuales

en relación a las dos unidades generales, formación inicial como docentes y proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.

Dicho proceso de potenciación se centra en las motivaciones personales y profesionales, en sus proyectos de vida, en un deseo de autoformación que se convierte en pilar de su labor docente, en la proyección de sus relaciones con los otros, estudiantes, compañeros y profesores; en la aplicación del conocimiento aprendido, y en el avance de su capacidad analítica, gracias al acercamiento con la lectoescritura y la crítica de sus procesos de aprendizaje.

La siguiente figura explica de manera ilustrativa lo anterior.

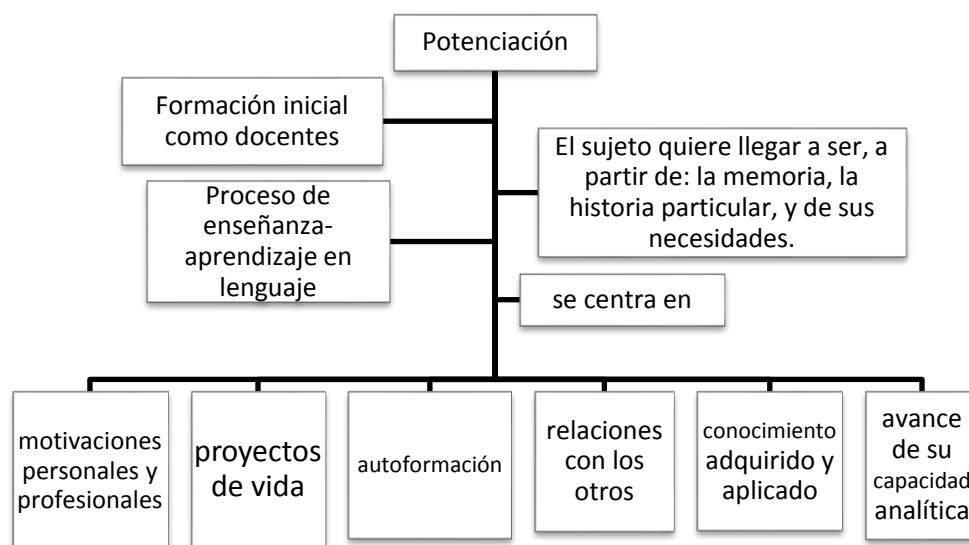


Ilustración 7 Potenciación

8.2 SOBRE LA EXPERIENCIA

Al hacer el análisis de la experiencia se seleccionaron de los textos de los estudiantes las acotaciones que se referían a ésta; de las cuales se evidenció que unas se referían al proceso como tal y otras al aprendizaje alcanzado.

El proceso

Con respecto al proceso llevado a cabo en la experiencia, los datos arrojados evidencian unos aspectos sobresalientes que se pueden agrupar en varias categorías emergentes, tales como: objetivo o finalidad del proceso, características, metodología empleada, actividades realizadas, tipo de aprendizaje, detonantes del aprendizaje.

En relación al objetivo del proceso llevado a cabo, los estudiantes reseñaron que la finalidad de éste era generar conciencia hacia la importancia de construir conocimiento nuevo, o renovado; a la vez que ellos como futuros docentes asumieran una posición crítica y reflexiva ante los procesos de formación que los habían afectado.

“Bueno el objetivo era como que nosotros adquiriéramos una nueva visión de cómo se enseña en el área de lengua castellana que no siempre sean las mismas metodologías, que asumiéramos una posición crítica, reflexiva”. (EF1)

En cuanto a las características del proceso los participantes aportaron que fue un aprendizaje constante, en donde el escuchar a los compañeros era parte primordial de

éste, porque le ayudaba a aprender del otro. Asimismo, los estudiantes-maestros expresaron que el proceso les daba pautas metodológicas para sus prácticas pedagógicas; igual que las clases eran abiertas a la opinión de todos, que se hablaba sobre lo que habían leído y lo comparaban con los sucesos vividos.

“Mis compañeros también fueron parte fundamental en mi aprendizaje pues escuchar a todos cómo fue su aprendizaje me lleva a tener en cuenta que no puedo ser una profesora más del montón, que tengo que dar lo mejor de mí para aprovechar las capacidades de mis estudiantes”. (EF9)

Por otra parte, los docentes en formación inicial hablaron sobre las actividades que predominaban en el proceso, la socialización de saberes sobre lo leído, la opinión abierta, la recapitulación de conceptos ya adquiridos, la aplicación o relación de los temas de clase con el diario vivir, el olvidar para reaprender, y la reflexión sobre ellos y su oficio de la docencia.

“Uno de los puntos importantes en esta área es cuando se realizan las reflexiones y análisis de las lecturas, trabajos y actividades realizadas, ya que en este punto se logra aclarar dudas, reconocer errores, identificarnos como sujetos en nuestra labor y superar los inconvenientes que se nos han presentado”.(EF6)

De la misma manera los participantes refirieron la relevancia de la labor del docente como motivación paralela para llevar el proceso, esta labor se perfilaba en promover un cambio positivo en los estudiantes para mejorar constantemente en las prácticas de aula; también radicaba en impulsar la aplicación y relación de los conocimientos teóricos del aula con los del diario vivir; en hacer cuestionamientos a lo enseñado; en expresar libremente su visión de mundo y en luchar por lo que se quiere.

Al igual, los participantes especificaron la metodología del docente, la cual les permitía explorar, descubrir, y analizar partiendo del contexto.

“Tenemos una docente que se preocupa por crear un cambio positivo en nosotros, nos motiva a mejorar y reflexionar sobre nuestra labor, brindándonos su ayuda para dejar de lado lo tradicional, para convertirnos en unos maestros integrales”. (EF6)

Con respecto a todo lo anterior, el proceso se puede sintetizar en el siguiente diagrama.

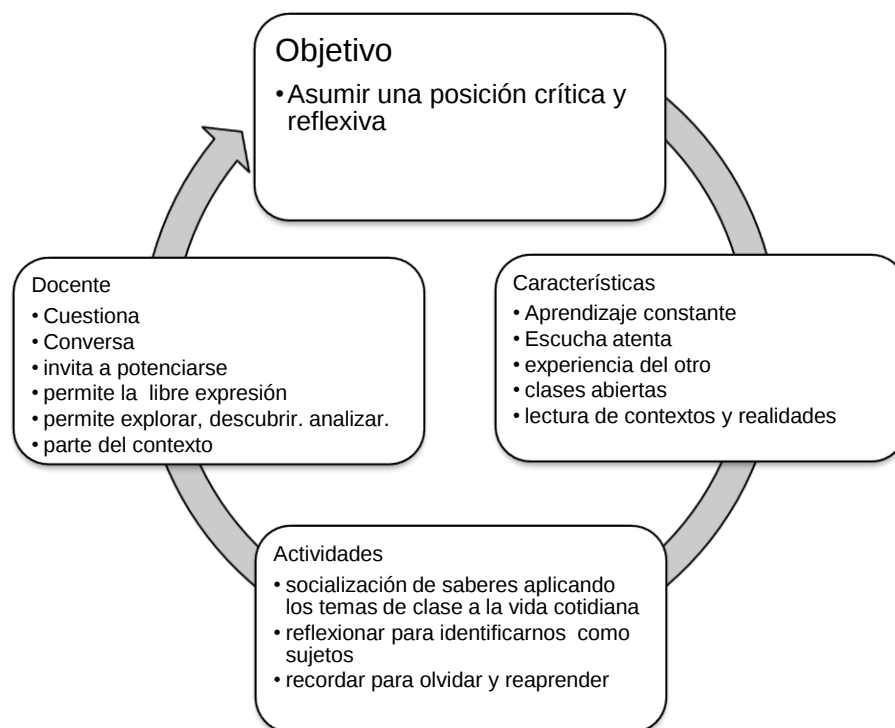


Ilustración 8 Síntesis Analítico del Proceso

En suma, el proceso desarrollado parte de asumir una posición crítica y reflexiva de la formación que reciben como docentes en el área de lenguaje; éste se caracterizó por ser un aprendizaje constante, donde la escucha atenta de la experiencia del otro es fundamental para que las clases sean abiertas a la lectura de contextos y realidades. En este proceso se hizo relevante la actitud del docente, quien cuestiona, conversa y permite el análisis y la expresión libre del estudiante.

Este proceso se llevó a cabo por una serie de estrategias ya anteriormente comentadas que atendían unas acciones específicas: primero, a socializar saberes relacionándolos con la vida cotidiana; segundo, a reflexionar para identificarse como

sujetos y luego, como dijo un participante, a recordar para olvidar y reaprender. Estas acciones se pueden relacionar con los planteamientos de Pérez Gómez (2000) sobre los momentos de reflexión que se deben dar en un proceso consciente del oficio de la docencia los cuales tienen en cuenta la reconstrucción de las situaciones donde el docente se encuentra, la reconstrucción de sí mismos como docentes y sujetos, y la reconstrucción de los supuestos de la enseñanza aceptados como básicos.

El aprendizaje

La experiencia, según los participantes, hizo énfasis en el aprendizaje colaborativo y les dejó varios saberes para su formación. Ellos refirieron como uno de los aprendizajes del proceso el enseñar a pensar y no a informar o repetir conocimientos, a formar niños capaces de explorar sus habilidades para que sean sujetos críticos. También, reconocieron como un saber aprendido el enseñar enmarcado todo dentro de un contexto y con un sentido.

“Esto me deja una gran enseñanza para mi carrera como docente, no ser la típica profesora que se para enfrente de sus estudiantes y los llena de conocimientos vacíos, por el contrario me incentiva a formar niños capaces de explorar sus conocimientos y sus capacidades, que sean críticos en cada uno de los momentos de su vida”. (EF8)

Del mismo modo, los estudiantes-maestros expresaron como un aprendizaje adquirido el conocimiento teórico del área de lenguaje para aplicarlo con los estudiantes no desde la posición del docente transmisor de información, sino desde el docente que acompaña el proceso de aprendizaje.

“Los conocimientos adquiridos en el área de proyecto comunicativo han ido cambiando poco a poco mi forma de pensar acerca de la docencia, quiero llegar a cambiar la forma en que se están educando los niños en este momento”. (EF8)

Por otra parte, los participantes especificaron como valores agregados al proceso de aprendizaje la responsabilidad ante la docencia, ante lo que se hace, el interactuar y buscar diferentes estrategias para solucionar problemas con los otros, el cambio en la forma de pensar sobre la docencia y sobre los estudiantes; y que el conocimiento da poder y abre puertas.

“Los conocimientos que aprendí en lengua en el PFC me sirven para aplicarlos ágilmente cuando esté en mis clases, para darlo a conocer a mis estudiantes, para mi vida personal, en mis relaciones personales, en familia, es para mis amigos, pues, porque, al igual ahí, también se aprende como el interactuar con mis compañeros, el ser compañerista, el saber qué cosas sirven, qué cosas no, buscar diferentes estrategia para la solución de problemas”. (EF3)

Con el siguiente esquema se resumen los pilares de aprendizaje a los que apuntó la experiencia y los cuales emergieron de los datos analizados.

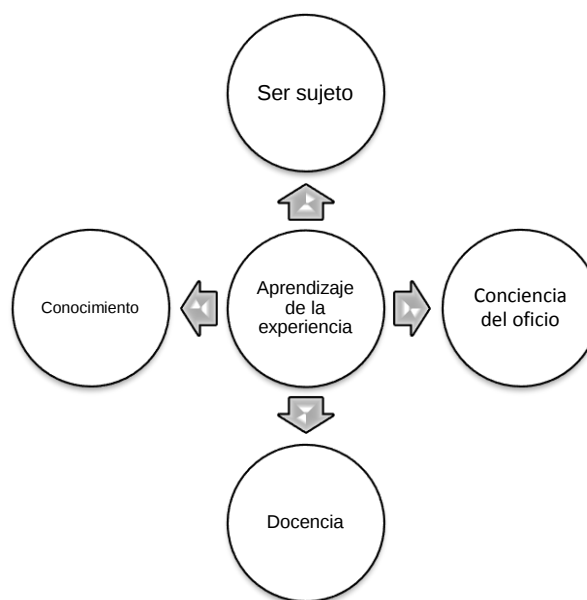


Ilustración 9 Síntesis del aprendizaje de la Experiencia

9. DISCUSIÓN

Dentro de esta investigación se trazó como objetivo principal el indagar la configuración de conciencia histórica que tenían los estudiantes maestros de grado 13 de la Escuela Normal Superior Oiba sobre su formación inicial como docentes y sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje, lo cual, se proyectó de manera específica en analizar las representaciones que los participantes tenían acerca de estos y relacionarlas con los elementos claves de la teoría, que permitieran evidenciar si los

estudiantes maestros se acercaban a una conciencia histórica sobre sus proceso de formación inicial y en lenguaje. Para esto, se desplegó una experiencia pedagógica que centró su atención en desarrollar procesos reflexivos en los estudiantes-maestros sobre sus procesos de formación.

Dentro de las dos unidades macro de análisis, se encontró que el elemento sujeto, constitutivo para configurar conciencia histórica, se evidenció en la medida en que los estudiantes se reconocieron como seres capaces de expresar sus cualidades, y habilidades personales, propósitos de vida, sueños, y expectativas; del mismo modo, cuando reconocieron la afectación que tuvieron sobre ellos las relaciones que establecían con su contexto, la escuela y con los otros, fueran maestros, padres, compañeros, estudiantes; de igual manera cuando fueron capaces de reconocerse en sus experiencias cotidianas, en el estudio, en el juego cuando niños y con relación a su vocación docente, y cómo éstas han marcado su vida. Igualmente, cuando aseveraron que su proceso de aprendizaje en lenguaje, en los primeros años de su formación, debió estar basado en el desarrollo de un lenguaje integral que afianzara su pensamiento de modo crítico- reflexivo.

Con relación al elemento historicidad, constitutivo de la conciencia histórica, se evidenció que los sujetos participantes han identificado y comprendido el origen de algunos aconteceres enmarcados dentro de las dos unidades macro; esos aconteceres están enfocados a las experiencias tempranas con la docencia, las cuales se dan por petición de sus maestros, o por estar relacionadas con el juego; también, a la

identificación de cuáles prácticas pedagógicas de sus maestros, y la relación con ellos, los han afectado, tanto a nivel personal como profesional; igualmente, dentro de su proceso de reflexividad sobre su aprendizaje en lenguaje establecieron con suma importancia los espacios de expresión dados por algunos de sus docentes, en especial la formadora de lenguaje en el programa, para formarlos como lectores y escritores; pero a su vez aceptaron que ese proceso hubiese podido ser mejor si, desde la base, sus docentes hubieran centrado la enseñanza del lenguaje en un proceso real de lectura y escritura con sentido.

Con respecto, a la necesidad de sentido, el sujeto estudiante fue capaz de leer su estar-siendo basado en sus necesidades dentro de las dos unidades macro, es decir, tuvo la habilidad de interpretar lo que estaba viviendo, y lo que ha estado y ha sido en su existencia con base en sus necesidades; al leer su formación inicial como docente y su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje, a partir de las actividades que se realizaron con ellos, como protocolos, textos reflexivos, didactobiografías, entrevistas; los participantes manifestaron unas necesidades generales, de las cuales se despliegan unas específicas.

La primera necesidad general que sale a la luz, tiene que ver con la conciencia de oficio por parte de los estudiantes-docentes, que no es más que la urgente tarea de hacer reflexiva su labor; dentro de esta necesidad general se desprenden la necesidad que tienen de desaprender tradiciones pedagógicas, o patrones de enseñanza modelados y aprendidos del sistema tradicional de sus docentes; la necesidad de aprender nuevas

formas de enseñanza, con nuevas estrategias y de manera innovadora; y la necesidad de que participen todos los entes educativos en los procesos de cambio y transformación de la educación.

La segunda necesidad general se centra en la formación de estudiantes, pero como sujetos pensantes y autónomos, con el fin de recalar en otro tipo de educación y otro tipo de sociedad, donde las personas sean sujetos críticos de sus realidades socio-históricas.

Por último, la tercera necesidad general apunta a que el aprendizaje que se hace en las aulas sea un aprendizaje para la vida, donde haya una nueva forma de construir conocimiento, y esta forma insista en cuestionar el contexto y los procesos de aprendizaje, donde la escuela se convierta en hacedora de proyectos de vida, no impuestos, sino descubiertos por los mismos sujetos con un desarrollo de un alto grado de satisfacción personal de lo que se hace, y donde los procesos lecto-escriturales sean transversales y no exclusivos de un área específica.

Con relación, al reconocimiento de espacios, en este elemento se pudo establecer que el sujeto-estudiante penetró en su vida cotidiana y reconoció los espacios o posibilidades que le han permitido aprender, transformarse, y luego, le permitan potenciarse, estas alternativas que se evidenciaron en los instrumentos son las formas de enseñanza, las alternativas como docentes, y el área de lenguaje como espacio de expresión.

Ellos reconocen que las formas de enseñanza son una alternativa para transformarse, en especial, mencionan el enfoque de Escuela Nueva, ya que les brinda una oportunidad de configurarse como otro tipo de docentes más cercano a sus estudiantes y a sus ritmos individuales de aprendizaje, del mismo modo, un espacio que reconocen para aprender y transformarse es la comparación de las teorías estudiadas de diferentes autores, en la clase de lenguaje en el Programa de Formación Complementaria, con las realidades vividas por ellos en sus prácticas pedagógicas. De igual modo, identifican el aula como un espacio vital de conocimiento siempre y cuando todo lo que se haga, enseñe y aprenda allí, se relacione con el contexto y las experiencias vividas de los educandos.

Otro de los espacios generales que ellos reconocen para aprender y transformarse son las alternativas que tienen como docentes, y dentro de estas clasifican la importancia y el reconocimiento de ser Normalista Superior en su contexto, y las cualidades que deben tener para la docencia; también el considerar como motor de desarrollo social a la educación; y el cambio en la formación que se les orienta a los maestros, no sólo en la Normales, sino en las facultades de educación.

Además, otro de los espacios reconocidos por los sujetos participantes para aprender, transformarse y potenciarse tiene que ver con el área de lengua y el enfoque que se le debe dar a ésta como lugar de expresión, donde el lenguaje se trabaje de forma integral, para que el niño enriquezca su intelecto, y donde la enseñanza de la lectura se haga de forma transversal en todas las áreas y con base en la interrogación del texto.

Finalmente, con relación al elemento de la potenciación para evidenciar si hay un acercamiento de los estudiantes maestros a una conciencia histórica, en éste el sujeto quiere llegar a ser, a partir de la memoria, de su historia y de sus necesidades. Aquí, bajo la óptica de los instrumentos, los participantes centran su atención en varios aspectos generales entre los cuales están sus motivaciones personales y profesionales del porqué optaron por la carrera docente; sus proyectos de vida a corto y largo plazo, la convicción de su continua autoformación, las relaciones con los otros, en especial con sus estudiantes; el conocimiento adquirido y aplicado a sus vidas cotidianas, y sobre todo, su avance de capacidad analítica como producto del acercamiento a procesos reales de lectura y escritura, y de un desarrollo del lenguaje integral.

De acuerdo a lo anterior, los discernimientos de los estudiantes, sobre su formación inicial como docentes y sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje, que se evidencian en los datos arrojados por los instrumentos, concuerdan con los elementos claves de conciencia histórica, planteados desde la teoría de Zemelman (2012) quien indica que la conciencia histórica exige la necesidad de sentido, el reconocimiento de espacios para el sujeto y la sustentación en la potenciación. En igual sentido, lo encontrado en este estudio se relaciona con lo postulado por Giroux (1990) cuando expresa que los profesores que quieran ser transformativos tienen la necesidad de comprender cómo se producen sus subjetividades y cómo estas se codifican a través de un interés particular social-histórico.

Por consiguiente, según lo postulado por Zemelman y los instrumentos aplicados a los estudiantes-maestros en clase, existe entre ellos una disposición o un acercamiento individual a una conciencia histórica sobre su formación inicial como docente y sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje; para lograr esto, recuperaron su sentir, sus deseos, sus cualidades, sus propósitos, sus expectativas; de igual modo, reconstruyeron su historicidad, a partir, de la evocación de los principales acontecimientos que los han afectado como sujetos; además, buscaron el sentido de lo que habían vivido en su formación como docentes y en su proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguaje; a su vez reconocieron unas posibilidades de actuación como sujetos y en especial atención con su labor docente. Asimismo, identificaron el conjunto de sus esfuerzos para forjarse, y la alternativa de transformarse a sí mismos y a sus contextos.

Se concluye que las apreciaciones que tienen los estudiantes participantes, sobre su formación como docente y en lenguaje, se relacionan con los elementos constitutivos de la conciencia histórica, planteados por Zemelman y acogidos para los términos de investigación, ya que estos los tienen interiorizados por su experiencia y su práctica cotidiana.

De igual forma, en el marco de las dos unidades macro de análisis, la conciencia histórica de los participantes se configura a través de unas concretas representaciones de pensamiento, basadas en la reflexión continua de su ejercicio como estudiante de lengua y como docente en formación.

Con respecto, a las categorías establecidas y analizadas en esta investigación, es importante realzar que estas se expresan dentro de los pensamientos, sentires, percepciones y prácticas educativas y cotidianas de los estudiantes-maestros, y están relacionadas y determinadas bajo los referentes teóricos que sustentan este estudio.

Aunque esta investigación ilustró resultados importantes respecto a la configuración de conciencia histórica de un grupo de estudiantes-maestros normalistas, se advierte necesario para futuras investigaciones enriquecer los datos acopiados, a través de la implementación de otros instrumentos metodológicos o dispositivos pedagógicos, como diarios personales o bitácoras del docente. Puesto que, aunque hubo un proceso importante, no significa que los participantes quedaron totalmente historizados o potenciados, ya que en unos hubo más apropiación que en otros.

Sin duda alguna, éste trabajo invita a la construcción de otros y nuevos referentes con relación, no sólo al tema de conciencia histórica, sino a la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales, y a los procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguaje que se dan, desde la básica hasta la educación superior. Por ejemplo, se puede recomendar que en las prácticas de aula propendas a recuperar históricamente al sujeto y a formar docentes con conciencia de su oficio, se plantee como propuesta de clase el dar respuesta, desde la misma, a las siguientes preguntas:

- En relación al sujeto: ¿quién soy? ¿qué siento y pienso sobre...?

- En relación a la historicidad: ¿qué he sido? ¿qué he vivido? ¿qué he sentido? ¿qué estoy siendo?
- En relación a la necesidad de sentido: ¿por qué? ¿para qué? ¿qué puedo aprender? ¿qué he aprendido?
- En relación al reconocimiento de espacios: ¿cómo lo puedo cambiar o mejorar?
- En relación a la potenciación: ¿qué voy a hacer? ¿qué he decidido hacer? ¿qué estoy haciendo para cambiarlo?

Del mismo modo, esta investigación da luces de cómo enfocar la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores, en especial, la de Oiba, en donde:

- La formación de docentes se dé desde la básica, articulada con el Programa, más como un juego que lleve a la configuración de una vocación del futuro docente, que como un requisito académico para poder graduarse de 11°.
- El estudiante maestro tenga experiencias tempranas con la docencia en contextos reales dentro de su misma institución.
- La teoría y la práctica se den como procesos reflexivos y relacionados con los contextos socio-históricos de los sujetos.
- No se le tenga miedo a reflexionar sobre las prácticas de aula de los docentes formadores, para desaprender tradiciones pedagógicas y aprender nuevas formas de enseñanza.

- Se forme al estudiante como un sujeto autónomo y pensante de su realidad y consciente de su ser y de su oficio.
- Se plantee una nueva forma de construir conocimiento, basada en cuestionar el contexto, y en plantear un aprendizaje para la vida y no de contenidos aislados de ésta.
- El avance en la capacidad analítica de los estudiantes sea el eje central de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La Escuela sea colaboradora de proyectos de vida, que configuren satisfacción personal al sujeto.
- Se le de relevancia al Ser del estudiante-maestro e importancia al oficio de docente.
- El cambio y la formación de los maestros sea una prioridad sentida.
- La educación sea motor de desarrollo social y cultural, en la cual haya participación activa de todos los entes institucionales.

De igual manera, con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguaje se recomienda:

- La importancia del lenguaje integral como medio para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo.
- La formación de verdaderos lectores-escritores y las clases de lengua como espacio de expresión.
- La lectoescritura como proceso transversal en todas las áreas.

- El desarrollo del lenguaje integral para que el niño enriquezca su intelecto.
- La enseñanza de la lectura desde la interrogación de textos.
- El desarrollo de la capacidad analítica de los educandos.

Con respecto a los momentos claves de la reflexión como experiencia se deben estructurar a partir de la reconstrucción de las situaciones problematizadoras de la acción del sujeto-docente, redefiniéndolas para transformarlas; luego, de la reconstrucción de sí mismos como sujetos con sus afectos, conocimientos, y posibilidades de actuación; y por último, de la reconstrucción de aquellos cánones dominantes de la enseñanza que no se pueden transgredir y que son establecidos como parámetros, para analizarlos y mirar los principios que subyacen a ellos, para luego, romper con estos y reaprender desde la resignificación.

Finalmente, con respecto a la línea de investigación de la maestría, este estudio genera un avance en el planteamiento de alternativas curriculares con perspectiva crítica, más pertinentes para los diferentes contextos sociales; puesto que permite una reorientación de la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales y en las facultades de educación del país.

10. REFERENCIAS

- Artunduaga, L. A. (20 de Noviembre de 2012). *ASONEN*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2013, de Sitio web de ASONEN:
<http://asonen.wikispaces.com/Centro+de+documentaci%C3%B3n>
- Barthes, R. (1987). *El Susurro del lenguaje, más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, E. (2001). *Problemas de Lingüística general*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blásquez, F. (2000). "El docente protagonista de los cambios educativos". En A. L. Cárdenas, A. Rodríguez, & T. R. María, *El maestro protagonista del cambio educativo* (págs. 315-344). Bogotá: Magisterio.
- Bobadilla Goldschmidt, M., Cárdenas Pérez, A. V., Dobbs Díaz, E., & Soto Bustamante, A. M. (2009). "Los rodeos de la práctica": representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 239-252.
- Castro, H. (enero-junio de 2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 557-576.
- Feldman, D. (1999). El vuelco reflexivo. En D. Feldman, *Ayudar a Enseñar* (págs. 95-109). Argentina: Aique.
- Franco, G. D., Franco, N. D., & Siderac, S. (2009). Ver, nombrar, desnaturalizar: una mirada política en la formación de profesores. *Horizontes Educativos*, 14(2), 9-19.
- Fundación SES. (2006). *Fundsés. org*. Recuperado el 27 de Abril de 2014, de
<http://www.fundsés.org.ar/archi/tematicas/sistematizacion/criterios%20para%20sistematizacion%20de%20experiencias.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gonzalez, P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. 21-30.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.

- Jara, O. (Septiembre-Diciembre de 2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano-Una aproximación histórica. *Diálogo de saberes*, 118-129.
- Lomas, c., & Osoro, A. (1998). Enseñar lengua. En C. Lomas, & A. Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (págs. 17-30). Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (1998). *Lengua Castellana Lineamientos Curriculares*. (M. d. Nacional, Ed.) Santa fe de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje. En R. d. Ministerio de Educación Nacional, & M. d. Nacional (Ed.), *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas* (págs. 18-45). Colombia.
- Pérez Gómez, Á. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán, & Á. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la enseñanza* (Novena ed., págs. 398-429). Madrid: Ediciones Morata.
- Quintar, E. (2004). Colonialidad del pensar y bloque histórico en América Latina. En *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica No Parametral: sendero hacia la descolonización*. México D.F: IPECAL.
- Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México D.F: Instituto Politécnico Nacional.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., Marquez, M. J., & Daniela, P. (Septiembre-Diciembre de 2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*(353), 187-209.
- Ruíz, B. L. (20 de Septiembre de 2001). La Sistematización de Prácticas. 1-12.
- Ruíz, L. D. (20 de Septiembre de 2001). *La Sistematización de Prácticas*, 1-12.
- Tallaferro, D. C. (Enero- Diciembre de 2012). La formación: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(18), 113-127.
- Tamayo Valencia, A. (2001). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá D.C: Magisterio.
- Unesco. (2006). *Modelos Innovadores en la formmación inicial docente*. Santiago de Chile: Andros Impresores.

Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. México D.F, México: IPECAL.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y Poder (Razonar y gramática del pensar histórico)*. México: Siglo XXI.

ANEXO A

Carta de Consentimiento

Oiba, Noviembre 19 de 2011

Por medio de la presente quiero solicitar su autorización para que un grupo de personas de la institución participe en un proyecto que estoy realizando enmarcado dentro de la formación inicial de docentes en la ENSO. Este estudio lo estoy realizando como requisito del proyecto de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Se espera que en éste participen los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Toda información obtenida será estrictamente confidencial. Se guardará y respaldará la información de tal manera que seré la única persona que manejará la información que me está siendo otorgada gracias a su autorización. Los datos obtenidos serán utilizados únicamente para fines académicos. Si tiene alguna pregunta, me puede contactar en el número telefónico 3167552323 o por el correo electrónico johannasotoramirez@yahoo.com.

En caso necesario, podrá localizar a mi asesor de proyecto Guillermo Londoño; su correo electrónico es glondono66@ustadistancia.edu.co.

Recuerde que podrá cancelar la participación de la institución en cualquier momento que lo desee, aun cuando haya firmado esta carta.

Muchas gracias por su atención.

Atentamente,

Marlyn Johanna Soto Ramírez.

Docente.

Apellido	nombres	cargo	Firma de aceptación
Suárez	Iván Alirio	Rector	

ANEXO B
Juicio de expertos

Oiba, Noviembre 19 de 2011

Por medio de la presente quiero invitarlo a participar como juez en un proceso de validación de instrumentos para un proyecto de investigación que estoy realizando, enmarcado dentro de la formación inicial de docentes en la ENSO, como requisito de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Se espera que usted pueda dar sus apreciaciones con respecto al instrumento. Todo el proceso no le tomará más de 30 minutos.

Si decide aceptar esta invitación le estaré muy agradecida. Toda información obtenida será estrictamente confidencial. Se guardará y respaldará la información de tal manera que seré la única persona que manejará la información que me está siendo otorgada gracias a su autorización. Los datos obtenidos serán utilizados únicamente para fines académicos. Si tiene alguna pregunta, me puede contactar en el número telefónico 3167552323 o por el correo electrónico johannasotoramirez@yahoo.com.

En caso necesario, podrá localizar a mi asesor de proyecto Guillermo Londoño; su correo electrónico es glondono66@ustadistancia.edu.co.

Muchas gracias por su atención.

Atentamente,

Marlyn Johanna Soto Ramírez.

Docente.

Apellido	nombres	cargo	Firma de aceptación
Becerra	Ana Joaquina	Docente	

ANEXO C
INSTRUMENTOS

PAUTAS PARA REDACTAR LA DIDACTOBIOGRAFÍA

Según Estela Quintar, la Didactobiografía es recuperar la posibilidad de dispositivo de aprendizaje que tiene la propia historia, la narración de sí mismo y su análisis en distintos niveles. (Quintar, Didáctica No Parametral: sendero hacia la descolonización, 2008)

Con base en esta información, narre su propia historia vinculada a:

Cómo ha sido su proceso de formación inicial como docente en el P.F.C desde el área de lengua (proyecto comunicativo I y II, y didáctica de la lengua) y cómo este proceso lo ha potenciado como sujeto.

Para redactar su biografía tenga en cuenta los siguientes aspectos, que son importantes en la configuración de la misma:

- Nombres y apellidos, hechos que rodearon su nacimiento y crianza: Padres, ciudad, contexto en el que naciste, lugar y costumbres.
- Recuerdos agradables y desagradables de su vida personal y escolar.
- Reseñe por qué tomo el motivo por el cual decidió formarse como maestro en la Escuela Normal Superior.
- Cómo ha sido ese proceso de formación, a nivel general y en específico en el área de lengua, como maestro de lenguaje.
- Trate de reconstruir el recorrido que se hizo en estas áreas de lengua con todos los elementos que intervinieron en las situaciones de enseñanza –

aprendizaje.

- Qué hechos de ese proceso de formación en el área de lengua recuerda más y por qué
- Qué saberes construyó en ese proceso, para qué le han servido o servirán en el futuro.
- Cuáles capacidades se pusieron en juego, tanto a nivel personal como grupal, qué grado de afectación hubo en usted a raíz del proceso llevado a cabo; y eso, cómo lo potencia como sujeto.
- cómo esos procesos ayudaron a formar una conciencia crítica en usted.
- Cuáles cambios en su vida se han generado debido a su proceso de formación como maestro.
- Qué aportes cree que puede hacerle a su comunidad con los estudios realizados.
- Este proceso cómo lo potencia como maestro.

TEXTO REFLEXIVO

Con base en la pregunta, reflexione y responda:

¿Cómo le enseñaron a leer y a escribir, y esto cree, usted, que le afectó como sujeto?

**GUÍA DE ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 13 DE LA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR OIBA**

Fecha:

Hora:

Lugar: Oiba, Escuela Normal Superior.

Entrevistador: Marlyn Johanna Soto.

Entrevistado: estudiantes de grado trece del programa de formación complementaria edades entre diecisiete y 40 años

Introducción:

Las siguientes preguntas tienen como propósito obtener información valiosa y confidencial de los estudiantes de grado trece sobre su proceso de formación como docente en el área de lengua, los datos recogidos serán utilizados en el proyecto de investigación, requisito de grado para la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Preguntas:

1. ¿Recuerda cómo aprendió a leer y a escribir, cómo aprendió a escribir su nombre?
2. ¿Cómo le enseñaron sus profesores en el pre-escolar y en primero primaria en el área de lengua?, ¿Qué metodología utilizaban sus profesores en el área de lengua en 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, etc.? ¿Qué cosas le enseñaban?
3. ¿Cree que esos métodos contribuían a que mejorara en sus procesos de lectura y

escritura, de apropiación del lenguaje en forma integral?

4. Cuente cómo fue el desarrollo metodológico en las clases de proyecto comunicativo y didáctica de la lengua en el P.F.C. y diga cómo hizo parte usted de ese proceso.
5. ¿Qué buscaba la docente formar en ustedes con el tipo de metodología que ella aplicó? ¿Cuál era el objetivo? ¿Les quedó claro el saber del área de lengua?
6. ¿Cree que el proceso llevado a cabo en estas asignaturas lo llevó a indagarse, a repensar sus procesos, a ser más crítico, a ser más investigativo, a ser más innovador? ¿Por qué?
7. ¿Cómo ha influido el proceso de aprendizaje que llevó a cabo con la profesora Johanna Soto en su formación personal, académica, laboral? ¿Cree que ese proceso le ayudó como profesional de la educación? ¿Cree que ha mejorado sus procesos de lectura y escritura?
8. ¿Cuáles pudieron ser los contenidos, las formas de enseñanza, las estrategias trabajadas en el área de lengua en el P.F.C que le permiten abordar, comprender y transformar los problemas de su realidad social?
9. ¿Lo que ha recibido en la institución le sirve para su formación profesional y como persona? Sí o no y ¿por qué?
10. ¿Cómo futuro profesional de la educación y profesor de la básica primaria, cree que lo que ha aprendido en la institución le sirve para desempeñarse de mejor manera en su labor a nivel pedagógico, metodológico y en sus relaciones con sus estudiantes? ¿Por qué?
11. ¿Cómo se sintió como enseñante de lengua en su práctica pedagógica? ¿Cree

que esa área es fundamental? ¿Qué tanto? ¿Cómo percibe la manera en que la enseñan los profesores en general?

12. ¿Qué lo motivó a optar por esta carrera de la educación?
13. Usted es un agente decisivo de cambio social, ¿cuáles son sus compromisos con la sociedad?
14. ¿Cómo se ve en su campo laboral, en el ejercicio de la profesión docente?
15. ¿De qué manera su desempeño laboral en el área de lengua le ayudará como persona, profesional?
16. ¿El proceso llevado a cabo en el área de lengua en le P.F.C fue importante para usted? ¿Lo dejó como estaba o lo cambió? ¿le ayudó a mejorar su calidad de vida? ¿O todavía hay cosas por mejorar por usted?
17. ¿Para qué le puede servir lo que aprendió y lo que va a ejercer para su vida?
18. ¿Cree que ese proceso le ayuda a mejorar sus relaciones con sus estudiantes?
19. ¿Cree que el P.F.C lo llevó a alcanzar una de sus metas?
20. ¿Qué más quiere alcanzar en el futuro?

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

Área: _____ **Fecha:** _____

Nombres: _____

Docente: _____

Fecha	Objetivo de la clase	Actividad	Texto o libro leído	¿Qué hicimos?	¿Qué aprendimos?	Reflexión sobre lo aprendido

Conclusiones:

Autoevaluación:

ANEXO D
MATRICES DE ANÁLISIS

	FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES	
SUJETO	EF1. Ahora sólo me queda seguir con la siguiente fase: la verdadera lucha para la obtención de un hermoso sueño: ser una maestra exitosa, honesta, justa, asertiva, humana, solidaria y destacada en este campo, con gran estabilidad económica, independiente, libre pero ante todo autónoma, consciente y segura de lo que soy de lo que tengo, y de lo que puedo dar.	EF1, -siempre como que nos habían enseñado con una misma metodología donde nosotros no teníamos esa oportunidad de ser nosotros realmente, y pues esa experiencia no sólo nos motivó enormemente sino que contribuyó a por decirlo así, abriéramos los ojos a tod
HISTORICIDAD	EF1. En la escuela la profe me delegaba la tarea de orientar a quienes se les dificultaba un poco leer, escribir o comprender algún tema. En décimo grado tuve mi primera experiencia como docente por lo que asumí esta tarea con responsabilidad y esmero. El haber conformado anteriormente un grupo de niños y haber sido su líder me había ayudado en gran medida.	EF2. Está institución me ha brindado la oportunidad de dejar a un lado ese recuerdo que de cierta manera me bloqueo por años, logré cambiar la imagen y concepto que tenía de los docentes, siempre los vi como personajes terroríficos, brujas malhumoradas, ogros gritones, castigadores, etc.
NECESIDAD DE SENTIDO	EF2. lo único que realmente interesa es la satisfacción tan grande que he sentido, al compartir de nuevo con compañeros, el tener frente a mí, un grupo de estudiantes y saber que creen en mí.	EF2. Es necesario aprender a desaprender y plantear estrategias que faciliten un aprendizaje significativo, que trascienda más allá de lo cotidiano.
RECONOCIMIENTO DE ESPACIOS	EF1 Pudimos contrastar mediante los trabajos realizados en el área, que existen dos caminos en la profesión docente: el tradicional que hace referencia a un aprendizaje dirigido, el profesor es el centro de la enseñanza, se aprende a leer escribiendo, no se basa en los conocimientos previos, ni se presentan estrategias motivadoras para el estudiante, la segunda opción permite un aprendizaje significativo y espontaneo donde el niño es el centro del aprendizaje, se aprende a leer leyendo y se tiene el apoyo del docente.	EF1. Este segundo semestre ha sido de gran importancia para fortalecer y quizás descubrir aquellos dotes de maestros que se tienen, cada instante da un aire nuevo y por lo tanto un conocimiento más que asimilar.

SOBRE LA EXPERIENCIA VIVIDA

EL PROCESO	EF7. Con todos estos procesos de aprendizaje de lengua llegué a formar una conciencia crítica sobre la alfabetización que recibí y la afectación que esta me dejó, de la misma manera cuestionar cómo hubiese sido si hubiera recibido una diferente y lo que hubiera logrado en mí.	EF2. En este proceso aprendimos en forma colaborativa, porque finalizada cada actividad, se efectuaba una socialización en la que cada estudiante expresaba su punto de vista y los conceptos adquiridos
EL APRENDIZAJE QUE LE DEJÓ LA EXPERIENCIA	EF2 me lleva a analizar y reflexionar sobre mi papel como docente, es una responsabilidad enorme, no puedo jugar a ser maestra, están y estarán en mis manos cientos de niños, y debo contribuir a que ellos logren obtener una formación de calidad, que les permita crecer como seres humanos, como ciudadanos de bien, y que de esta manera puedan hacer grandes aportes a la sociedad.	EF9. Esto me afectó como sujeto porque vivir esa experiencia me permitió reflexionar para no cometer el mismo error con mis estudiantes.

ANEXO D
PARTICIPANTES

PARTICIPANTES

Código Estudiante	Nombre
EF1	DAYANA GARCÉS
EF2	ERIKA CORREA
EF3	LAURA RODRÍGUEZ
EF4	DIANA MARCELA PLATA
EF5	MARÍA XIMENA PEÑA
EF6	MAYRA ROCÍO GARNICA
EF7	LADY KATERING CAMACHO
EF8	DIANA MARITZA GARCÉS
EF9	YUDY NOSSA
EM1	ALDEMAR ESTÉVEZ
EM2	NÉSTOR BRAVO
EM3	JUAN PABLO PICO