

Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura¹

Sandra Patricia Rojas-Arias

Magíster en Educación.
Docente, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia,
Bogotá, D. C., Colombia.
Línea de Investigación en Comunicación y Educación,
Instituto de Investigaciones en Educación,
Universidad Nacional de Colombia.
sprojasa@unal.edu.co

Rita Flórez-Romero

Magíster en Lingüística.
Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Coordinadora de programas de fortalecimiento del lenguaje, la lectura y la escritura,
Universidad Nacional de Colombia,
Bogotá, D. C., Colombia.
Línea de Investigación en Comunicación y Educación, Instituto de Investigaciones en Educación,
Universidad Nacional de Colombia.
rflorezr@unal.edu.co

Resumen

Esta investigación presenta evidencia teórica y empírica del impacto que tiene un programa de formación en investigación en pedagogía de la lectura y la escritura, en un grupo de 30 docentes con formación profesional en áreas diferentes a la educación. Los profesores seleccionados fueron observados en sus prácticas pedagógicas durante un año y medio.

La investigación identificó la transformación conceptual y de las prácticas pedagógicas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, y el grado de apropiación de la formación impartida, tanto en lo relacionado con el conocimiento declarativo como en la ejecución de competencias pedagógicas de los docentes.

Palabras clave

Formación de profesores, investigación pedagógica, investigación sobre la lectura y la escritura, método de enseñanza, Bogotá (fuente: Tesauro de la Unesco).

1 Esta investigación participó en la Convocatoria Nacional de Investigación 2007 y fue ganadora en la modalidad de apoyo a tesis de programas de posgrado, según resolución No. 20 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia.

Evaluation of a Training Plan for Non-education Professionals: Teaching Reading and Writing

Abstract

This study offers theoretical and empirical evidence of the impact a research training program in teaching reading and writing had on a group of 30 teachers whose professional training is in disciplines other than education.

The teaching practices of the selected teachers were observed during a period of 18 months. The study identified a change in concept and educational practices with respect to teaching and learning, and the extent to which the professionals in question appropriated the training they received, in terms of declarative knowledge and exercise of their teaching skills.

Key words

Teacher training, teaching research, research on reading and writing, teaching method, Bogotá (Source: Unesco Thesaurus)

Avaliação de um plano de formação para professores não-profissionais em educação: ensino da leitura e da escrita

Resumo

Esta pesquisa fornece a evidência teórica e empírica do impacto de um programa de formação em pesquisa no ensino de leitura e escrita em um grupo de 30 professores com formação profissional em áreas diferentes da educação.

Os professores selecionados foram observados na sua prática pedagógica durante um ano e meio. A pesquisa identificou e transformação conceitual das práticas pedagógicas respeito ao processo ensino-aprendizagem, assim como o grau de apropriação da formação recebida no conhecimento declarativo e na aplicação de competências pedagógicas dos professores.

Palavras-chave

Formação de professores, pesquisa em educação, investigação sobre leitura e escrita, método de ensino, Bogotá (fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

El Decreto 1278, emanado del Ministerio de Educación Nacional, vigente desde junio de 2002, establece la posibilidad de acceso a la carrera docente de los profesionales formados en diferentes disciplinas académicas sin título de licenciatura en educación. Esta medida gubernamental ha generado diversas dinámicas de interacción y comprensión de la realidad escolar colombiana.

Según este decreto, las personas que ejercen la función docente se denominan, genéricamente, educadores, y son docentes y directivos docentes. El parágrafo 1 del artículo 12 establece que los profesionales no licenciados deben acreditar, al término del periodo de prueba, que cursan o han concluido un posgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior.

Con la implementación de esta nueva política para la vinculación de docentes al servicio educativo estatal se plantean interrogantes tales como: ¿Qué necesita saber un docente para ser un buen docente? ¿Con qué grado de amplitud y profundidad debe manejar el conocimiento disciplinar? ¿El docente no licenciado posee las habilidades pedagógicas para enseñar? ¿Qué nivel de dominio del conocimiento pedagógico y didáctico es el indicado? ¿El docente es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a su práctica pedagógica?

Algunos de estos cuestionamientos son materia de debate constante en los entornos académicos de los diferentes niveles escolares. Al respecto, Christopher Day (2005) afirma:

La adquisición de títulos para ser docente ha sido siempre una condición necesaria, pero insuficiente para tener éxito como profesional. Inevitablemente, hay que poner al día con regularidad los conocimientos de la materia, revisar la organización, los métodos y las técnicas, cuando, por una parte, la información se hace más accesible gracias a los avances tecnológicos, mientras que, por otra, enseñar a alumnos peor adaptados socialmente y en condiciones menos favorecidas para promover el aprendizaje supone un reto cada vez mayor (p. 20).

A continuación se exponen algunos de los preceptos que plantea Day (2005, p. 14) con respecto a la enseñanza y

a los docentes formados profesionalmente para ejercerla, y que son aplicables en su totalidad a los Docentes No Licenciados, como se denominará en adelante a los docentes que no cuentan con dicha formación y que abreviaremos con el acrónimo DNL:

1. El profesorado es el grupo activo más importante de las escuelas [...] Solo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera.
2. Una de las tareas principales de todos los docentes consiste en inculcar en sus alumnos la disposición para el aprendizaje durante toda la vida. En consecuencia, deben demostrar su propio compromiso y su entusiasmo con respecto al aprendizaje continuo.
3. El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes, con el fin de mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas.
4. La forma de entender el currículo está relacionada con la estructuración de las identidades personales y profesionales del profesorado. En consecuencia, los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales.

No es posible desarrollar a los docentes en pasivo. Se desarrollan ellos, activamente. Es vital, por tanto, que estén muy involucrados en las decisiones relativas a la dirección y los procesos de su propio aprendizaje.

En lo relacionado con la enseñanza, Shulman (1989, p. 20) la define como “Una actividad que implica el tratado conjunto de profesores y estudiantes”, y agrega como determinantes potenciales de la enseñanza y el aprendizaje en el aula tres atributos: capacidades, acciones y pensamientos. La enseñanza como actividad trasciende tanto a los profesores tomados individualmente

como a las situaciones específicas. Siguiendo a Shulman, para el caso de esta investigación se citan como referentes de análisis la dimensión pedagógica, la formación de docentes y la formación en pedagogía de la lectura y escritura.

Dimensión pedagógica

Para precisar la dimensión pedagógica se retoma el planteamiento de Ralph Putman e Hilda Borko (2000), relacionado con la necesidad de contrastar el papel del profesor en su función de mediador del aprendizaje, en contraposición con el de transmisor de información. Desde esta perspectiva, se dirige la atención hacia ciertos supuestos que aumentarían la eficacia de los programas de formación en cuanto a las características cognitivas que tienen relación con la forma como ejercen su rol los docentes, donde se tienen las siguientes concepciones acerca de la naturaleza de la cognición, como entidad construida, social y contextualizada, las cuales son influidas por las creencias a las que son expuestos los docentes en su proceso de formación.

Poder identificar las creencias con que asumen la práctica pedagógica los DNL antes y al final del proceso de formación es fundamental, porque influyen directamente en el comportamiento de las personas como elemento cognitivo y sirven de filtro a la información recibida (French & Bell, 1996; Cuervo & Flórez, 1998; García & Dollan, 1999).

Con respecto a las creencias y conocimientos sobre las asignaturas, Putman & Borko (2000) enfatizan que los profesores que poseen una comprensión más rica de la materia de sus asignaturas tienden a poner de relieve en ellas los aspectos conceptuales, la resolución de problemas y la indagación; los profesores menos conocedores de la materia, por el contrario, tienden a destacar los hechos y los procedimientos; enfatizan también que el conocimiento de contenido pedagógico abarca diversos dominios y no puede distinguirse de forma clara del conocimiento de la materia de la asignatura y del conocimiento pedagógico general (Gardner, 2000; Putman & Borko, 2000).

Formación de docentes

Vasco (2001) sostiene que cuando a un docente se le pregunta qué hace como docente, responderá de manera diferente de acuerdo con el nivel del sistema educativo en el cual se desempeñe. Según ella, el docente responde de

una manera coherente y única, desde un saber específico y relativamente autónomo, que tiende necesariamente a un quehacer: enseñar. Para esta autora, se debe diferenciar entre el saber que circula en el interior de las comunidades científicas, escuelas artísticas o grupos que lo generan, y la transformación que hace de ese conocimiento el maestro en su intervención pedagógica y la manera como influye en él la formación recibida.

Beatrice Avalos (2005) sostiene que el tema sobre la formación que deben tener los docentes se ha debatido por más de 30 años y que existen dos posturas: una maximalista y una minimalista. La primera considera como necesario saber bastante más de lo requerido para enseñar, enfoque favorecido en la educación secundaria, mientras la segunda indica que basta con conocer lo que hay que enseñar, es decir, el currículo, enfatizada en la enseñanza primaria. Lo que ha dado como resultado un conocimiento y comprensión conceptual insuficiente en los docentes de enseñanza básica, y en el caso de los docentes de secundaria la acumulación de conocimientos no procesados, que durante la enseñanza se presentan de manera fragmentada y poco organizada (Avalos, 2005; Cuervo & Flórez, 2004). En opinión de Avalos, las universidades contribuyen a esta fragmentación, ya que son las que preparan al profesor secundario y mantienen una marcada distancia entre la formación disciplinaria ofrecida por facultades especializadas y la formación pedagógica (Avalos, 2005; cf. Rodríguez, 2007).

Una tercera postura, más razonable, en opinión de Avalos (2005), es la que sostiene que se deben comprender los elementos de contenido necesarios (conceptos centrales o claves) de cada área de estudio, las formas como se construyen o crecen estas disciplinas (investigación) y los criterios para validar sus conclusiones.

Careaga (2007) afirma que varias investigaciones destacan la conceptualización de ser un buen docente y las buenas prácticas que ello implica. En su opinión, no existe un único modelo para

ser docente, sino que hay un estilo que se acomoda más a cada docente particular y que le permite promover los logros de aprendizaje en sus estudiantes. El “dominio del campo de conocimiento se va aprendiendo y desaprendiendo en la práctica de la docencia” y “se requiere de la sistematización de acciones, la producción de documentos, la investigación y el registros de prácticas” (Careaga, 2007, p. 5).

En cuanto a la formación docente en Colombia, el texto *Teacher training in Colombia: a need for continuous education*, de Camargo, Calvo, Franco, Londoño & Vergara (2007), sostiene que la formación de docentes está influenciada por los cambios en las políticas y procedimientos que se efectúan tanto a nivel del país como de la región de América Latina. Al docente se le concibe como un actor fundamental en el proceso educativo y se le responsabiliza no sólo de mantener los estándares educativos tradicionales sino también de estar atento a los cambios de la sociedad.

Formación de docentes en lectura y escritura

La lectura y la escritura son procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos diferentes, pero complementarios; permiten la comunicación y la expresión entre los individuos, cumplen una función social comunicativa vital; por esto, la enseñanza de la lectura y la escritura durante la educación formal debe garantizar el desarrollo de competencias comunicativas en las personas, dado el alto impacto en las actividades escolares, sociales y en los niveles de adaptación a las exigencias de los entornos donde deben desenvolverse posteriormente (Cuervo & Flórez, 2004).

La lectura es una actividad que exige del lector respuestas de acuerdo con el momento de desarrollo cognitivo y del aprendizaje en el que se encuentra; el proceso es dinámico y las respuestas que el lector formula no son estáticas, son caminos para la construcción de nuevos conceptos y de otros significados (Díaz & Echeverry, 1999).

Para Cuervo y Flórez (2005 y 1998), la escritura involucra: a) operaciones de invención, organización, reorganización y reproducción de información; b) toma de decisiones referidas a la audiencia, al propósito, al contenido, a la estructura, a la organización y a las convenciones gramaticales, estilísticas y ortográficas, y c) la sincronización entre operaciones cognoscitivas de alto y bajo nivel. Según estas autoras, la escritura es un proceso en el cual se iden-

tifican tres subprocesos: planeación; transcripción, traducción y revisión; y edición.

A continuación se reseñan tres estudios sobre formación en lectura y escritura, dirigidos a docentes licenciados. En el primero, Amado (2003) obtuvo, mediante entrevistas, las representaciones de los docentes sobre sus estudiantes y sobre ellos mismos como lectores. Los docentes se declaran lectores asiduos tanto de lectura general como específica y literaria, aun cuando reconocieron no reflexionar sobre su condición personal y social como lectores. Por el contrario, los docentes caracterizan a sus estudiantes como lectores incidentales o no lectores, por falta de hábitos en el hogar o por la influencia de los medios audiovisuales y por el poco estímulo de la práctica en la escuela.

Según esta autora, los docentes reportaron la coexistencia de diferentes modelos de estrategias didácticas empleadas para enseñar a leer, los cuales incluyen modelos tradicionales o transferencia de información, modelos interactivos o construcción de significado junto con el modelo de elaboración textual y un modelo sociodiscursivo practicado solamente por algunos de los docentes. En ellos se destaca la no concordancia entre el modo de leer manifestado por el docente y la forma que emplea para enseñar a sus estudiantes.

El segundo estudio fue llevado a cabo por Morales (2000), y se interesó por las concepciones teóricas sobre la lectura, la escritura y su aprendizaje, de dos docentes de primera etapa de educación básica. Encontró que los participantes tienen una concepción tradicional sobre la lectura, la escritura y su aprendizaje, implícita en su práctica pedagógica en el salón de clases y en su discurso, en la cual el docente es el centro del proceso de aprendizaje y el aprendiz ejecuta su tarea por medio de la repetición y memorización.

En el tercer estudio, Clemencia Cuervo y Rita Flórez (1998) destacan que la formación de los docentes en lectura y escritura muestra un efecto definido en el contexto de factores sociales, culturales y políticos, elementos necesarios para valorar

el impacto de los programas de mejoramiento docente, ya que “la transformación de unas personas no se puede concebir por fuera de un sistema, de una comunidad y de una nación” (p. 77), y resaltan la necesidad de mantener continuidad y proyección a largo plazo respecto a los procesos de formación para docentes:

...la formación de docentes en servicio en el área de la didáctica de la escritura, sólo puede ser definida como aprendizaje cultural. [...] en la medida que esto se acepte, se entenderá que el impacto de este tipo de iniciativas depende de su continuidad en el largo plazo; de las condiciones actitudinales, cognoscitivas y comunicativas de los docentes; de la disponibilidad de ambientes facilitadores de la escritura; de la vinculación de la comunidad a los proyectos escriturales de la escuela, y de la voluntad política de la institución educativa, derivada de una macropolítica estatal, para reconocer la primacía del alfabetismo en la educación de los colombianos (Cuervo & Flórez, 1998, p. 18).

Las investigadoras enfatizan así el proceso de apropiación del conocimiento que debe efectuar el docente, en este caso respecto de la escritura, para poder enseñarla posteriormente:

...un individuo no puede reclamar experticia en la didáctica de la escritura si no ha alcanzado un estado de unidad que incorpore las dimensiones personal, escritural y didáctica. En otras palabras, el hombre o la mujer que no viva la escritura de manera natural, como un asunto inherente a su desempeño como ser humano, como una experiencia satisfactoria y necesaria para su crecimiento, no estará en condiciones de convertirse en un verdadero maestro de escritura” (Cuervo & Flórez, 1998).

Basada en este marco, la investigación aquí presentada efectuó el seguimiento y la observación de los avances en el proceso de formación recibido por el grupo de DNL en la Universidad Nacional de Colombia. Las preguntas de este estudio fueron:

1. ¿Cuáles son las concepciones iniciales sobre aprendizaje y enseñanza con que asumen la labor docente los profesionales no licenciados?
2. ¿Cómo se transforman las concepciones, creencias y prácticas de los DNL frente a su rol docente?

3. ¿Qué impacto tiene el programa de formación en investigación de la lectura y la escritura para el grupo de DNL?

Método

Esta investigación es un estudio de seguimiento a un programa de formación de docentes que incluye la caracterización inicial, su desarrollo y momentos posteriores a la implementación. Utiliza datos estadísticos descriptivos de naturaleza cualitativa y de comparación entre los distintos momentos. La gráfica 1 sintetiza el diseño de este estudio: los instrumentos diligenciados por y con los DNL se aplican al inicio del programa y nueve meses después de finalizado. Los mismos docentes son observados y grabados en video en dos ocasiones; la primera vez, durante el cuarto mes del programa de formación, y la segunda, al cuarto mes finalizado. Las entrevistas con los docentes se realizan al noveno mes después de finalizado el programa. La franja representa el componente presencial del programa de formación en investigación y didáctica de la lectura y la escritura.

Participantes

El estudio contó con la participación de un grupo de 30 profesionales de diferentes disciplinas, vinculados como docentes no licenciados a la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) (18 mujeres y 12 hombres). La caracterización de los participantes se resume en la tabla 1.

En el programa de formación participaron más docentes de género femenino, de estado civil soltero, con un máximo de 35 años de edad (69%). La mayoría de docentes cuentan con título de pregrado (25, equivalente al 83,3%), los cinco restantes tienen un título de posgrado a nivel de especialización en su área disciplinar y no en áreas pedagógicas o educativas.

Al consolidar los datos socioculturales se encuentra que los padres de los DNL cuentan con un nivel básico de formación académica, y en al-

gunos casos su formación se restringe únicamente a la educación primaria (46%); sin embargo, algunos de los docentes mencionaron haber iniciado su aprestamiento lector y escritor en casa.

Instrumentos y procedimientos

Se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos:

Indagación inicial

Para caracterizar a los participantes, en la primera sesión se aplicaron: una encuesta, un formulario de inscripción y un ejercicio de reflexión académica en grupos pequeños, realizados por escrito. En la segunda sesión se efectuó la socialización de un ejercicio narrativo individual grabado en audio.

Indagación intermedia

A los cinco meses de iniciado el programa de formación se realizó la primera grabación en video de una clase de cada uno de los DNL y se elaboró y estructuró el guion para observación de videos. El proceso incluyó las siguientes fases:

Fase 1. Estructuración del guion para observación de videos. A partir de la revisión de la literatura y la observación preliminar de 10 de los 28 videos obtenidos, se organizó el guion de observación con tres secciones, la primera conformada por cuatro grandes categorías: “Uso de elementos pedagógicos, Uso de elementos didácticos, Interacción con alumnos y Dominio de grupo”. Estas categorías fueron estructuradas para obtener reportes de frecuencia de los comportamientos docentes por períodos de cinco minutos, los cuales, posteriormente en el proceso de análisis, se agruparon en términos dicotómicos de **Sí** y **No**, según se presentaran dichos comportamientos en el desarrollo del video.

La segunda sección del guion corresponde al apartado de *Evaluación preliminar del docente*, el cual se organizó para que los observadores emitieran una respuesta dicotómica de **Sí** o **No** si durante la observación del video se evidenciaban ciertos comportamientos específicos, tal como puede apreciarse en la tabla 2.

En la sección final del guion se estructuró un apartado para que los observadores emitieran, de manera abierta y libre, sus opiniones sobre las principales fortalezas y

aspectos para mejorar en el desempeño de los docentes, así como las observaciones y comentarios generales a partir de la observación y el análisis del contenido del video.

Fase 2. Validación por jueces. El guion para observación de videos fue sometido al proceso de validación por jueces, para lo cual se contó con la colaboración de dos docentes universitarios activos con doctorado en áreas relacionadas con la educación.

Fase 3. Observación de videos y diligenciamiento del guion por tres observadores independientes.

Se contó con la participación de un docente de educación secundaria, Magíster en matemáticas, y dos psicólogos docentes universitarios; con los observadores se efectuaron dos sesiones de observación de videos, para entrenamiento en el manejo del instrumento y aclarar dudas respecto a su diligenciamiento. Los observadores analizaron y conceptuaron sobre un total de 46 videos, 23 de los cuales se efectuaron en la condición A, correspondiente a la indagación intermedia, y los 23 restantes en la situación B (a los cinco meses de finalizado el proceso de formación).

Fase 4. Transcripción de resultados. Los datos obtenidos en cada uno de los guiones fueron consolidados en el formato de valoración de docentes. De esta manera se logró reunir, en un formato de dos páginas, la información generada por los tres observadores independientes.

Fase 5. Determinación y registro de confiabilidad para los ítems estructurados de manera dicotómica.

Fase 6. Comparación y análisis de juicios valorativos expresados por los tres observadores y creación de categorías para tabulación de las respuestas cualitativas emitidas a las opciones no estructuradas del instrumento.

Indagación final

A los cuatro meses de finalizado el programa de formación se aplicó una encuesta y un ejercicio de reflexión académica para trabajo en grupo,

y se coordinó con los docentes la segunda grabación en video de una clase de cada uno de ellos. Los instrumentos aplicados una vez finalizado el proceso de formación son equivalentes a los aplicados al inicio, y fueron empleados como referentes finales para contrastar los cambios y transformaciones ocurridos en las concepciones y prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje y la autoimagen de los DNL. El instrumento final incluía, además, preguntas relacionadas con la evaluación de las fortalezas y debilidades del programa de formación.

Este trabajo se efectuó durante los meses quinto y sexto, posteriores a la terminación del proceso de formación. Adicionalmente, a los nueve meses de concluido el programa se realizaron entrevistas a fondo con seis de los DNL participantes en el programa de formación.

Estrategias de análisis de datos

Para el análisis y procesamiento de datos obtenidos a través de la investigación se emplearon diferentes procedimientos de tipo cuantitativo y cualitativo, trabajados de acuerdo con una perspectiva interpretativa y de triangulación. Esta última se tomó en varios sentidos: la triangulación de información y datos obtenidos en diversos entornos y en momentos de indagación diferentes, según el avance en el estudio; la combinación de metodologías de investigación (observación, entrevista, análisis de producción escrita) y la combinación de perspectivas de los diversos actores en el contexto de la investigación (cómo se ven los DNL y cómo son valorados por observadores externos). La información obtenida mediante la grabación en video de las clases en dos momentos diferentes y de la entrevista realizada a los nueve meses de concluido el programa de formación se utilizó para complementar el análisis.

Resultados

Encuesta inicial

Motivaciones de los DNL para vincularse a la SED y expectativas frente al proceso de formación

La encuesta inicial fue respondida por 29 de los 30 docentes participantes en el programa de formación, y en su gran mayoría los DNL refieren como principal motivo

de vinculación a la SED la estabilidad laboral. Solo tres de los 29 docentes mencionan exclusivamente razones relacionadas con intereses docentes o pedagógicos. Con respecto a las expectativas expresadas frente al proceso de formación, se observa que estas están centradas en “la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades pedagógicas”. 21 de los 29 docentes incluyen expresiones relacionadas con este tópico, y ocho de estos 21 las circunscriben de manera específica al proceso lectoescritor propio y al de sus estudiantes. Llama la atención que tres de los DNL enfocan su expectativa a la superación de “deficiencias o falencias” a nivel docente o del dominio de la lectura y la escritura.

Concepciones iniciales de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje

Cuando se les pregunta a los DNL **¿qué es enseñar?**, 17 de ellos responden: “Transmitir, brindar conocimiento”. Uno de ellos refiere la enseñanza como un proceso constructivo; tres relacionan la enseñanza con “compartir”, “acompañar”, y tres más con “guiar”, “orientar”.

Dentro de esta misma categoría, uno de los docentes, aun cuando menciona la acción de guiar, les atribuye a los estudiantes un rol más activo, cuando afirma que enseñar es:

(13) “Guiar a los estudiantes para que ellos, por medio de la práctica, generen aprendizajes y conocimiento. Igualmente, transmitirles conceptos, ideas, ayudándoles a reflexionar sobre estos”.

Por último, se destacan opiniones instrumentales de la enseñanza, como:

(16) “Brindar espacios y herramientas para que los educandos puedan adquirir conocimientos que ellos demandan o necesitan”.

Cuando se indaga por la concepción inicial de los DNL sobre **¿qué es aprender?**, se observa que 14 de los 29 DNL emiten respuestas muy breves relacionadas con “adquirir, apropiar y aplicar conocimiento”. Otras expresiones relacionadas con el aprendizaje y utilizadas con frecuencia por

los docentes fueron: “asimilar”, “interiorizar” e “incorporar”. Entre las respuestas más específicas se destacan:

(12) Proceso permanente del ser humano, donde se interioriza la información que se recibe del medio. Implica también analizar, participar, transformar.

(17) Aprender es un proceso de apropiación de conocimiento y de herramientas que nos permitan desempeñarnos en diferentes ambientes.

Autoimagen inicial de los DNL en docencia, lectura y escritura

En cuanto a la pregunta **¿Cómo me considero como docente?**, se aprecia una respuesta que denota una concepción unidimensional por parte de los DNL respecto de su rol, en la que enfatizan diferentes aspectos (transmisión de conocimientos, el dominio de elementos pedagógicos y didácticos, la relación y la concepción de los estudiantes como actores en este proceso). Solo dos de los docentes mencionan de manera simultánea dos referentes: el académico y el relacional.

El autoconcepto de los DNL como docentes hace referencia explícita a “estar en un proceso formativo” en el cual deben trabajar. Un total de ocho docentes explicitan la necesidad de aprender, y tres de ellos puntualizan a su vez la necesidad de aprendizaje de elementos pedagógicos y didácticos.

Un elemento que emerge en relación con esta pregunta es el factor concerniente a los estudiantes, visible en las expresiones:

(3) “Cercano a los estudiantes, facilitador de los conceptos y un apoyo en todas las actividades del aprendizaje”.

(6) “Como un amigo de los alumnos, con respeto mutuo y franco. Transmito el conocimiento de forma práctica y didáctica”.

En relación con la pregunta **¿Cómo me considero como lector?**, las respuestas tocan varios aspectos: la frecuencia y el gusto por la actividad, las temáticas en las que se desenvuelven y el nivel de obligatoriedad que identifican por parte del entorno y de ellos mismos. Un total de diez docentes se precian de ser buenos lectores, aun cuando cinco de ellos lo relacionan con la consolidación del hábito. Solo dos de los DNL refieren influencia explícita del proceso educativo en su conformación como lectores.

Respecto a la pregunta **¿Cómo me considero como escritor?**, los docentes se calificaron en tres categorías: bueno, regular y deficiente. Para el caso de los que tienen una autoimagen favorable como escritor, se obtienen siete respuestas, de las cuales tres hacen referencia explícita al gusto o agrado por escribir. Algunos docentes escriben para dar respuesta a exigencias del entorno o por necesidades laborales. La expresión regular o escritura regular, como calificativo al desempeño escritural, es mencionada por nueve de los 29 docentes, y ocho del total de 29 hacen referencia a los términos de “dificultad” o “debilidad”, para un gran total de 17 DNL que consideran su propia escritura como “no óptima”, cifra aproximada al 50% de los docentes participantes.

Resultados de la observación y el análisis de videos

Consolidación de las opiniones cualitativas en categorías

Se analizaron y agruparon las opiniones emitidas por los tres observadores independientes en la sección final del guion de observación acerca de la ejecución de cada uno de los DNL, y se catalogaron como fortalezas o debilidades, según la valoración efectuada por estos. Este ejercicio permitió agrupar dichas opiniones dentro de las mismas tres categorías contempladas en la estructuración inicial del guion: “Uso de elementos pedagógicos”, “Interacción” y “Uso de elementos didácticos”. A cada docente participante se le asignó un código diferente al utilizado en el procesamiento de las encuestas.

Uso de elementos pedagógicos

En las dimensiones que conforman esta categoría, llama la atención que son pocos los docentes evaluados de manera positiva en cuanto a explicar términos y vocabulario (dos docentes), fomentar la creatividad (cinco docentes) e involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje

(diez docentes); en el caso de la explicación de términos y vocabulario, es incluso más notorio que se evalúe como débil de tres docentes en la situación B de observación, efectuada una vez concluido el proceso de formación, lo cual señalaría una deficiencia importante no superada en este sentido por la formación recibida.

En cuanto a la influencia del programa de formación en el conocimiento y dominio del tema, se aprecia que de los trece docentes, seis de ellos son evaluados positivamente tanto en la condición A como en la B. Solo uno de los trece pasó de ser evaluado como débil en ese aspecto a ser considerado fuerte. El programa de formación tuvo una influencia muy limitada en dicho aspecto.

En cuanto al empleo de dinámicas de trabajo en grupo por parte de los DNL, llama la atención que pocos docentes propongan y efectúen dinámicas de trabajo en grupos, cuando se considera que uno de los pilares para el buen ajuste laboral y personal futuro de los estudiantes puede basarse en este aspecto. Cuatro de los docentes fueron evaluados como débiles en esta dimensión, dos de ellos en la condición B.

En la misma línea del aspecto anterior se observa una especial dificultad de los DNL para promover actividades que les permitan a los estudiantes compartir sus conocimientos y opiniones con otros estudiantes, ya que en esta dimensión se considera débiles a ocho de los docentes, y a los tres que se les reconoce como una fortaleza, se refiere a la condición A de observación, donde apenas se está iniciando el proceso de formación, por lo que no se podría mencionar como una causa de dicho comportamiento docente.

Interacción

En cuanto a la categoría de interacción, el análisis de este agrupamiento nos permite inferir que, según los parámetros referidos por los observadores, la generalidad de DNL muestra un adecuado nivel de fortaleza relacionado con su actitud e interés por interactuar de manera favorable con los estudiantes, tanto en la condición A como en la B. Sin embargo, estos mismos resultados indican que una cantidad considerable de los docentes debe propender por incrementar tanto la cercanía hacia el estudiante como el monitoreo del trabajo individual o grupal, ya que

son pocos los docentes evaluados como fuertes en estas dimensiones; incluso a cuatro de ellos se les considera débiles en el factor de cercanía hacia el estudiante en las dos mediciones A y B. Esto se debe a que, según las observaciones de los videos, algunos de los DNL se limitan a mantener una posición cercana al tablero y desde allí impartir su clase.

Uso de elementos didácticos

En esta categoría se observa que la consecución de elementos didácticos obedece al interés individual del docente que planea y efectúa una guía de trabajo, ubica un material en fotocopia o en video (solamente un docente, de los 23, emplea un video en una de las condiciones de observación, de las 46 posibles, si se tiene en cuenta que de cada docente se conservan dos registros en video), razón por la cual en esta categoría los observadores lo destacan como aspecto que se deberá mejorar en una cantidad considerable de docentes.

Como elementos destacados durante la observación de los videos, se identificó una debilidad importante en la mayoría de instituciones educativas oficiales en cuanto a dotación de recursos didácticos disponibles para efectuar labores de lectura y escritura. La gran mayoría de los docentes, cuando hacen lectura en voz alta, solo disponen de un texto, por lo que cuando quieren señalar las imágenes, tienen dificultad para que los niños puedan observarlas. Solamente en tres videos, cuando los docentes leen, se observa que los estudiantes siguen la lectura en su propio texto (libro o cuento). En un caso, el texto corresponde a la colección de "Libros al viento".

Prácticas de lectura y escritura

En relación con el objetivo de analizar y categorizar la interacción en aula de los DNL con sus estudiantes en los procesos de lectura y escritura, se desarrolló una plantilla para registrar la presencia de prácticas en lectura y escritura, tanto de los docentes como de los estudiantes. Respecto a las prácticas de lectura, se categorizaron dos grandes dimensio-

nes: lectura silenciosa y lectura en voz alta. Para el caso de las prácticas de escritura en los docentes, solo se identificó el uso del tablero. Para los estudiantes se establecen como categorías y prácticas de escritura ordenadas por los docentes a los estudiantes: pasar al tablero, diligenciar guías de trabajo o resolver tareas y actividades en el cuaderno, copia de libro o de dictado, y producción de escritura creativa.

Prácticas de lectura

En la observación de videos se aprecia una inconsistencia en el uso de prácticas de lectura silenciosa y en voz alta, tanto de los docentes como de los estudiantes, siendo más evidente para el caso de la lectura silenciosa por parte de los docentes, ya que solo tres de los 23 docentes observados la utilizaron, y uno de los tres la empleó tanto en el video de la situación A como en el de la B. En términos generales, se puede considerar un avance el hecho de que de un docente en la situación A, se pase a tres en la B. El resultado consolidado es muy bajo, ya que en los 20 docentes restantes no se aprecia la apropiación de este comportamiento. Es decir, se está perdiendo la oportunidad de modelar un comportamiento de una práctica favorable para el aprendizaje.

Para el caso de la lectura en voz alta, la actitud de los docentes se conserva de manera relativamente estable en las dos condiciones observadas, aun cuando incluso disminuye un poco de la condición A a la B (se pasa de diez a nueve docentes que la emplean), donde cuatro de los DNL la mantienen en las dos observaciones.

En cuanto a la práctica de la lectura silenciosa y en voz alta por parte de los estudiantes, se observa un cambio, donde el incremento es positivo, aunque bajo, de la condición A hacia la B; para la lectura silenciosa se pasa de cinco a siete docentes que fomentan esa práctica, y en la lectura en voz alta, de nueve a diez, en donde tres de los docentes para el primer caso, y cuatro para el segundo, mantienen estas prácticas en los dos momentos de observación.

Prácticas de escritura

En relación con las prácticas de escritura, los DNL enfatizan el uso del tablero, más marcado en la situación A de observación, donde 17 de los 23 docentes hacen uso de este recurso. Por el contrario, en la condición B solo once de

los DNL usan el tablero. Además, llama la atención que uno de los 23 docentes no utiliza el tablero en ninguna de las dos observaciones.

En cuanto a las prácticas de escritura orientadas por los docentes a los estudiantes, se aprecia que son variadas e incluyen: pasar al tablero, diligenciar guías de trabajo o resolver tareas y actividades en el cuaderno, copia de libro o de dictado, y producción de escritura creativa. Se observa también que cada uno de los docentes mantiene una preferencia por utilizar algunas de las técnicas, esto es, usa la misma en las dos condiciones de observación, sobre todo para la técnica de copia del tablero (un docente), copia del tablero y dictado (un docente), toma de notas (dos docentes) y escritura creativa (cuatro docentes). En estos últimos se mantendría el efecto del programa de formación, ya que de los ocho docentes que emplean esta técnica en la condición A, solo cuatro la mantienen en los dos momentos, y dos docentes que no la evidenciaron en la condición A, la emplean en la B.

Al representar gráficamente las prácticas de escritura de los estudiantes, se observa que la copia de libro surge en la situación B, y que todas las prácticas presentan incremento de la situación A a la B, a excepción de la copia del tablero y la escritura creativa, las cuales disminuyen en la segunda observación, tal como puede apreciarse en la gráfica 2.

Resultados de la encuesta final

Evaluación del programa de formación

En términos generales, los DNL vieron cumplidas sus expectativas iniciales frente al programa de formación, relacionadas con el suministro de conocimientos y estrategias para el desarrollo de actividades en áreas pedagógicas en general y en lectura y escritura. También percibieron un mejoramiento personal en sus propios procesos de lectura y escritura. Los docentes refieren inconvenientes en el desarrollo del programa de formación, principalmente en la disponibilidad de

tiempo para participar en el programa, así como para el desarrollo de las actividades relacionadas con el proyecto de investigación y el bajo nivel de apoyo institucional. Uno de los docentes refiere también la exigencia en el hábito de lectura al inicio del programa de formación. Las principales fortalezas del programa de formación, destacadas por los DNL, son la calidad, el nivel de formación y experiencia de las maestras encargadas, el acompañamiento de las tutoras y el material empleado para el desarrollo de dicho programa.

En cuanto al mejoramiento del programa, la mayoría de docentes mencionan razones diversas, aun cuando algunas de las opiniones se concentran en los aspectos logísticos, como tiempo y horario en el cual desarrollar las sesiones presenciales conjuntas de formación con otros docentes no licenciados¹. En cuanto a los principales aspectos para mejorar en el programa, algunas opiniones se enfocan en el contenido propiamente dicho o puntualizan aspectos de tipo práctico o de retroalimentación.

Como una manera indirecta de evaluar el nivel de satisfacción con el programa de formación, se les preguntó a los DNL si participarían en un segundo nivel del programa de formación, en el caso hipotético de realizarlo. Todos los docentes, a excepción de uno, respondieron que sí. La respuesta de esta docente a la pregunta fue: “Depende del tiempo, del apoyo de la institución y de que se proyectara a una oportunidad de maestría en convenio con la Secretaría de Educación Distrital” (docente 27). En todos los demás casos, las razones mencionadas para seguir aludían al reconocimiento de la necesidad de seguir en formación, de refuerzo del aprendizaje adquirido, del interés personal por trabajar temas específicos, investigar y llevar a cabo un proceso de formación continua. En general, en la respuesta a este ítem llama la atención que tres docentes refieren la variable de tiempo como elemento importante dentro de su respuesta y otro de ellos habla de la “presión por la certificación”.

¹ Es necesario aclarar que el programa de formación tenía un componente de horas presenciales, a cargo del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional, el cual lo administró en coordinación con el IDEP, mediante la organización de seminarios y talleres con una duración variable de dos días, un día o una jornada, según la disponibilidad de los invitados nacionales y extranjeros encargados de las conferencias y seminarios; por esta razón, algunos DNL enfatizan este aspecto como inconveniente para el adecuado desarrollo del programa de formación.

Al preguntar a los docentes en qué temáticas les gustaría profundizar, las respuestas se agruparon en tres grandes categorías, relacionadas con los procesos cognitivos referentes al aprendizaje y a sus dificultades, los conocimientos de pedagogía y las didácticas para la enseñanza en general en las diversas áreas del conocimiento y específicos para los procesos de lectura y escritura. En las respuestas a este ítem se destaca el planteamiento de las necesidades particulares vivenciadas por los docentes en su práctica diaria y las generadas por el proceso de formación, además del análisis que los docentes hacen sobre las condiciones en las que deben desarrollar su labor.

Caracterización final

El segundo bloque temático contiene el análisis y agrupamiento de las respuestas dadas por los DNL a las siete preguntas de la caracterización, planteadas tanto en el cuestionario inicial como en la encuesta final. En este apartado se busca enfatizar en los cambios y en el nivel de consistencia en las respuestas brindadas por los DNL, respecto de cada uno de los siete ítems, de manera individual en los dos momentos de interrogación, y además destacar de forma global la relación entre las respuestas a las preguntas cuando esto es posible y pertinente.

Al comparar las respuestas de los trece docentes que responden tanto al cuestionario inicial como al final, las preguntas de la caracterización evidencian cambios importantes en el nivel de elaboración de las respuestas y de la inclusión de términos adecuados para referirse a los procesos y procedimientos: se identifica un nivel de asimilación de los contenidos impartidos durante el proceso de formación por parte de los DNL. A continuación se reportan los datos de las respuestas dadas por los DNL, discriminados y agrupados de la siguiente manera:

- a. ¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender? ¿Cómo enseña usted?
- b. Para usted, ¿qué significa enseñar a leer? Para usted, ¿qué significa enseñar a escribir?

- c. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la lectura? y ¿qué estrategias utiliza para enseñar la escritura?
- a. ¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender? ¿Cómo enseña usted?

En las respuestas a estas preguntas se destaca la concepción de la enseñanza como un proceso de construcción y apropiación de conocimiento y no solo de transmisión de conocimiento, como se percibió en la mayoría de respuestas en la encuesta inicial. En contraposición, se encontró que en solo cuatro de los trece docentes que respondieron también al cuestionario final se mantuvo la referencia a la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimiento. En los nueve restantes se aprecia claramente el cambio de concepción de la enseñanza como transmisión de conocimiento a la enseñanza como un proceso de intercambio y apropiación de conocimiento, en el cual se destaca la participación del estudiante y la orientación por parte del docente.

Con respecto a la pregunta **¿Qué es aprender?**, se observa que también los docentes dan respuestas más elaboradas, en las que incluyen referencias al proceso cognitivo, a la transformación o cambio de concepciones y a la aplicabilidad acertada de un determinado conocimiento.

Ante el interrogante sobre **cómo enseñan**, se observa que en general los DNL retoman elementos de las respuestas brindadas en la encuesta aplicada al iniciar el programa de formación y elementos aportados por el desarrollo del proceso para plantear respuestas de mayor elaboración, en las cuales destacan la exploración de conocimientos previos y la verificación de la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes, así como el fomento de la participación y expresión de los aprendices en el proceso. En particular, en esta pregunta se destaca que solo una de las docentes refiere que siempre lleva planeada la clase y que deja tarea para reforzar el tema, en tanto que otra manifiesta que “promueve las habilidades de lectura comprensiva y de producción de textos con sentido [...] y trata de tener como eje el lenguaje integral”.

- b. Para usted, ¿qué significa enseñar a leer? Para usted, ¿qué significa enseñar a escribir?

Con respecto a lo que significa para los DNL enseñar a leer y escribir, nuevamente las respuestas finales de los docentes tienen un mayor nivel de elaboración y hacen

referencia a la existencia de niveles de decodificación, análisis y comprensión para el caso de la lectura. En la escritura, los docentes hablan de desarrollar e incrementar la capacidad de expresión en los estudiantes mediante la generación de confianza por el dominio de los diferentes subprocesos, para disminuir niveles de demanda y el temor ante la tarea de escritura.

- c. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la lectura? y ¿qué estrategias utiliza para enseñar la escritura?

Con respecto a las estrategias para enseñar a leer y escribir que refieren los DNL, en el caso de *la lectura* se destaca: lectura silenciosa (individual), compartida (en voz alta) y libre, de cuentos y textos, con la consigna de activar conocimientos previos y enfocarse al análisis. En el caso de la escritura: la producción de diversos tipos de textos, teniendo como referentes la planeación del texto y la audiencia a la que van dirigidos para los docentes que tienen a cargo estudiantes con dominio básico y avanzado de la escritura, aun cuando uno de los docentes enfocó en su respuesta también las operaciones de bajo nivel (ortografía, presentación). Los docentes que están encargados de la alfabetización inicial de los estudiantes enfatizan en el reconocimiento y reproducción de símbolos y en la facilitación del proceso de decodificación.

Llama la atención que para el caso de *la escritura*, solo dos docentes mencionan el trabajo con guías, y que una de las docentes dice emplear las planas y la repetición de palabras como mecanismo para el aprendizaje de la ortografía, tanto en la encuesta inicial como en la final.

Autoimagen como profesional, docente, lector y escritor

El tercer bloque temático contiene las respuestas dadas por los DNL a las cuatro preguntas orientadas a indagar sobre la autoimagen final como profesional, docente, lector y escritor. En este apartado también se enfatiza en los cambios y en

el nivel de consistencia en las respuestas brindadas por los DNL respecto a cada uno de los ítems, de manera individual en los dos momentos de interrogación (al iniciar el programa de formación y una vez transcurridos cuatro meses de finalizado), y, además, se destaca de forma global la relación entre las respuestas a las preguntas cuando esto es posible y pertinente.

¿Cómo me considero como profesional?

Tanto en las respuestas iniciales como en las finales a esta pregunta, las opiniones de los DNL se concentran, con diferentes matices, en afirmar que cuentan con la formación para su campo de conocimiento profesional; llama la atención que incluso algunos docentes expresamente reconocen “tener poca experiencia”. También se destaca que en la encuesta inicial solo dos de los trece docentes mencionaron “su profesión” de manera explícita, en tanto que en la encuesta final fueron cuatro docentes quienes la explicitaron. Otro aspecto importante lo constituye el hecho de que en las dos encuestas se observa que algunos docentes manifiestan identificación de su profesión con la docencia; incluso una de las docentes se plantea un cuestionamiento sobre “su desempeño, por no obtener siempre los resultados que espera”.

¿Cómo me considero como docente?

Al plantear este cuestionamiento una vez finalizado el proceso de formación, se observó un cambio significativo en la concepción que tienen los docentes sobre su rol, ya que, como se recordará en un principio, en cuanto a la pregunta *¿Cómo me considero como docente?*, se percibió en su gran mayoría una concepción unidimensional por parte de los DNL respecto de su rol, en la que enfatizaron diversos aspectos (transmisión de conocimientos, el dominio de elementos pedagógicos y didácticos, la relación y la concepción de los estudiantes como actores en este proceso).

En la encuesta final se obtienen respuestas más completas y complejas, en la medida en que varios de los DNL retoman tanto sus fortalezas como sus debilidades; podría decirse que en el primer momento (encuesta inicial) los docentes hablaron desde el “ideal y del debería”, en tanto que al final lo hicieron desde la experiencia.

¿Cómo me considero como lector?

El efecto del programa de formación se observa claramente en la autoimagen como lectores y escritores que reflejan los DNL en sus respuestas una vez finalizado el proceso, ya que para el caso de la lectura, las respuestas iniciales solo hacían alusión principalmente a aspectos superficiales, tales como la frecuencia y el gusto por la actividad; en contraste, las respuestas finales evidencian “cuestionamientos sobre su desempeño, capacidad o competencia real” como lectores, tanto a nivel académico como personal; incluso algunos de los docentes pasan de considerarse “buenos” al iniciar el proceso a calificar su desempeño como “regular”, y uno de los docentes refiere de manera explícita la influencia del programa de formación en su comportamiento lector.

¿Cómo me considero como escritor?

La influencia del programa en la autoimagen como escritor de los DNL se aprecia en el reconocimiento explícito que hacen algunos docentes en sus respuestas acerca del cambio positivo que tuvo en su comportamiento escritural el conocimiento del proceso y su posterior aplicación, así como el reconocimiento de la escritura como un proceso susceptible de mejorar y no como una habilidad estática. Es decir, se dio un paso importante desde la encuesta inicial, caracterizada por la emisión de categorías mutuamente excluyentes para calificarse “bueno, regular y deficiente”, a respuestas más elaboradas sobre su comportamiento escritor. Sin embargo, en la opinión de algunos de los docentes se percibe también la permanencia de temores y de una autoimagen desfavorable.

Discusión y conclusiones

A causa de la reciente aplicación de esta política de vinculación de docentes no licenciados al ejercicio de la docencia, no se hallaron estudios previos específicos; por esa razón, es conveniente constituir líneas de investigación para atender las nuevas dinámicas de trabajo

generadas en el entorno escolar y sus repercusiones pedagógicas y didácticas.

En cuanto al método empleado, se evidenció como acierto para el desarrollo de la investigación la participación de tres observadores independientes en el proceso de valoración cualitativo de las prácticas pedagógicas, efectuado a 23 de los 30 docentes participantes en el programa de formación, y la posterior estructuración de categorías de análisis y comprensión de la temática a partir de este aporte, así como la triangulación de instrumentos (cuestionarios, registros de observación y entrevistas) y de información generada por jueces independientes.

Con respecto a las limitaciones metodológicas del estudio, se encontraron: la dificultad para hacer el seguimiento a la totalidad de participantes en el programa de formación, y la duración de los registros en video, ya que el promedio de esta era de media hora. Es necesario realizar observaciones más largas o más sistemáticas de las prácticas pedagógicas, para establecer de manera confiable los cambios identificados en los períodos grabados en video.

Este estudio, al igual que el de Cuervo y Flórez (1998), destaca que la evaluación del impacto de un programa de formación incluye necesariamente la consideración de las transformaciones de los participantes en diversas instancias (cognitiva, comportamental, emocional, social, cultural, política, entre otras) y las repercusiones de estas en los estudiantes. Además, se resalta la necesidad de establecer políticas educativas claras y consistentes por parte del Estado respecto a los procesos de formación docente.

En cuanto a los resultados, este estudio coincide con los reportados por Morales (2000), en el sentido de que los docentes tienen una concepción tradicional de la lectura, la escritura y su enseñanza implícitas en su práctica pedagógica, pero difieren en cuanto que los DNL no refieren dentro del aprendizaje la memorización y la repetición por parte de los estudiantes.

En contraste con los resultados planteados por Amado (2003), en los cuales los docentes se autocalificaban como lectores asiduos, pero no reflexivos sobre su condición personal y social como lectores, la indagación inicial de esta investigación esquematiza a los DNL como lectores condicionados a la exigencia del medio, a la consolidación del hábito lector, con poco tiempo para dedicarle a la actividad.

El desarrollo de la investigación permite afirmar que para asegurar la calidad de la formación impartida en las instituciones públicas, en razón a la implementación de la política de incorporar DNL a labores de docencia, es necesario asegurar los mecanismos, tiempos y espacios, de ser posible, dentro de las mismas jornadas laborales, para llevar a cabo el proceso formativo que les habilitará para desempeñarse de manera adecuada, así como la creación de mecanismos, como tutorías y programas de seguimiento. También es necesario que los cursos o programas de formación se enfoquen a atender los requerimientos específicos manifestados por los profesionales según las diversas áreas del conocimiento de su especialización. Un caso particular lo conforman los profesionales que deben atender asignaturas no afines con su profesión, situación que, aun cuando está regulada en la normatividad, se presenta en algunas instituciones educativas.

El estudio muestra que los DNL inicialmente asumen su práctica desde el bagaje de tradiciones e intuiciones sobre pedagogía y didáctica, a las cuales han estado expuestos durante su formación escolarizada. La mayoría de estos DNL ejercen como profesionales que requieren y están en proceso de formación, y en ocasiones intentan corregir de manera consciente sus propios métodos de enseñanza.

En cuanto a los objetivos, se logró evaluar el impacto del programa de formación desde dos puntos de vista: el de los docentes participantes (DNL) y el de los observadores independientes. Desde la perspectiva de los docentes participantes, se evidenció satisfacción por la calidad académica brindada por la universidad, el acompañamiento con tutoras, la sistematización de la información correspondiente al proyecto de investigación realizado por cada uno de los docentes y el nivel de identificación manifestado por los DNL con el programa de formación, así como la transformación en el conocimiento declarativo de los docentes participantes respecto a sus concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre la

lectura y la escritura. Esto es, la apropiación conceptual y metodológica de los términos y temáticas trabajadas durante el proceso, y la posterior expresión desde su propia voz, evidenciada tanto en forma escrita como en expresión oral en las entrevistas realizadas. Además, en los DNL que respondieron el cuestionario final se encontró una mayor y mejor elaboración de todas sus respuestas, en especial sus conceptos de la enseñanza y el aprendizaje.

En los docentes se observaron niveles diferenciales de aprovechamiento y desempeño, tanto en producción escrita como en la práctica docente, siendo más evidente el cambio en el conocimiento declarativo; es posible que estas diferencias individuales del grupo de docentes se ocasionen por el énfasis del programa de formación en la escritura y porque solo fue posible hacerle seguimiento completo a los trece docentes que cumplieron con la aplicación de los dos cuestionarios (inicial y final) y los dos registros de video (inicial y final). Los datos reflejan que a nivel discursivo los DNL brindan respuestas que evidencian reflexión y cuestionamiento sobre su rol docente y el nivel de preparación para asumirlo. En algunos docentes es manifiesto el propósito de mejorar sus métodos de enseñanza. Se observa que la mayoría de DNL incrementó el uso de estrategias didácticas para desarrollar procesos de lectura y escritura.

Un aspecto central fue el desarrollo a nivel personal, teórico y metodológico de los profesionales no licenciados participantes en la formación respecto de su rol docente, y de su autoimagen como docente, lector y escritor. Los docentes entrevistados hicieron mención a varios de estos aspectos en sus respuestas, enfatizando

siempre el aporte académico, conceptual y metodológico del programa.

Desde la perspectiva de los observadores, se puede efectuar el siguiente balance: la generalidad de los docentes mostró una actitud e interés por interactuar de manera favorable con los estudiantes, y se evidenció como una debilidad, presente en una buena parte de los DNL, la dificultad para “*el dominio de grupo*”, entendido este como mantener la atención de los estudiantes y el orden dentro del salón.

Entre los aspectos que requieren un mayor desarrollo, según los observadores independientes, se encuentran:

- Incrementar la cercanía con el estudiante y el monitoreo del trabajo individual o grupal. Son pocos los docentes evaluados como fuertes en estas dimensiones.
- Emplear dinámicas de trabajo en grupo, que les permitan a los estudiantes compartir sus conocimientos y opiniones con otros estudiantes.
- Explicar términos y vocabulario.
- Fomentar la creatividad.
- Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Respecto al uso de elementos didácticos en los videos, se refleja la pobreza de recursos en los colegios públicos, y al parecer la consecución de los elementos didácticos mínimos obedece más al interés individual del docente.

Bibliografía

Amado, E. R. (2003). *Hacia una didáctica social: la formación del lector*. IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Panel: Lectura, escritura, problemática y propuestas específicas para su enseñanza.

Avalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes, en el desafío de formar los mejores maestros. Situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes. *Memorias II Encuentro Internacional Red de Formación Docente de América Latina y el Caribe*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M. C., Londoño, S. & Vergara, M. (2007). "Teacher training in Colombia: a need for continuous education". *International Education*, 36 (2): 5-26.
- Careaga, A. (2007). *El desafío de ser docente*. Mérida (Venezuela): Universidad de los Andes, Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica.
- Cuervo & Flórez (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En R. Flórez (ed.). *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonaudiológica* (pp. 12-18). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir: una propuesta de formación de docentes en servicio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Díaz, L. & Echeverry, C. (1999). *Enseñar y aprender, leer y escribir. Una propuesta a partir de la investigación*. Bogotá: Mesa redonda.
- Flórez, R., Arias, N. & Castro, J. (en prensa). Construyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial. *Memorias del VIII Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá: Fundalectura.
- Flórez, R. & Moreno, M. (2007). Lectura y comunicación en el aula: un ecosistema. *Memorias del VII Congreso Nacional de Lectura y IV Coloquio Colombo-Francés de Bibliotecas*. Bogotá: Fundalectura.
- French, W. & Bell, C. (1996). *Desarrollo organizacional. Aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- García S. & Dollan, S. (1999). *La dirección por valores*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, F. (2002). Estudio versus lectura. *Lecturas sobre Lecturas*, 1: 39-62. Publicación coeditada del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (Conaculta) y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura).
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278 de junio de 2002*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morales, O. A. (2000). Concepciones teóricas sobre la lectura y la escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de 1ª etapa de educación básica. *Memorias del 5º Congreso Colombiano y 4º Latinoamericano de Lectura y Escritura*. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela: Ediciones Postgrado de Lectura y Escritura.

Perea, F., Cortés, C., & Pérez, S. (2007). *Proyecto de investigación de evaluación del impacto del programa de formación en pedagogía para profesionales no licenciados de la cohorte 16*. Informe de investigación. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Putman, R. & Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En Biddle, B. J, Good, T. L., & Goodson, I. F. *La enseñanza y los profesores. I. La profesión de enseñar* (pp. 219-308). Barcelona: Paidós.

Rodríguez, R. (2007). Comunicación y currículo. En R. Flórez (ed., en preparación). *Lecturas en comunicación y educación*.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. C. (ed.). *La investigación de la enseñanza*. Vol. I. Enfoques, teorías y métodos (pp. 9-92). Barcelona: Paidós.

Vasco, E. (2001). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Magisterio.

Gráfica 1. Diseño del estudio.

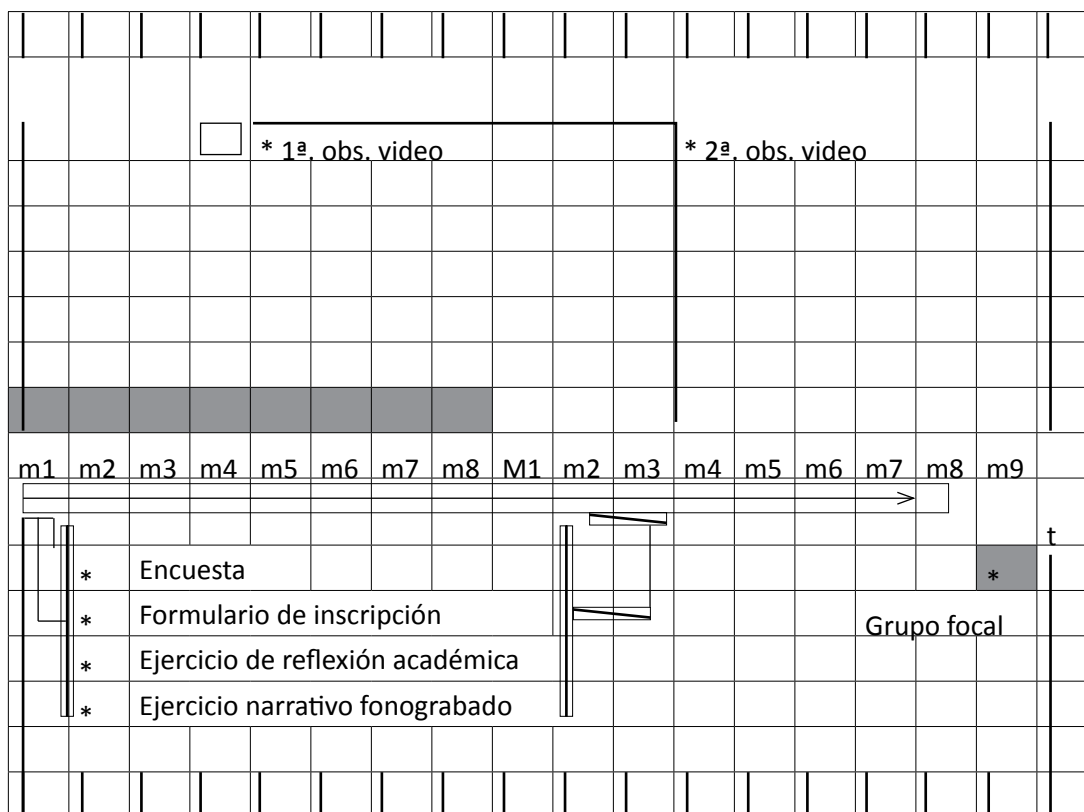


Tabla 1. Conformación del grupo de DNL respecto al género, título profesional y nivel educativo en el cual enseñan

NIVEL EDUCATIVO EN EL CUAL ENSEÑAN	BÁSICA PRIMARIA		BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA		TOTAL
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	
Administrador de empresas			1		1
Arquitecto			1		1
Biólogo				1	1
Geógrafo			1	1	2
Ingeniero de sistemas			2	1	3
Ingeniero forestal				1	1
Ingeniero industrial			3		3
Ingeniero mecánico			2		2
Químico				1	1
Psicólogo	2	12			14
Trabajador social		1			1
Total	2	13	10	5	30

Tabla 2. Elementos de valoración preliminar para el desempeño del DNL, incluidos en el guion de observación de videos

Evaluación preliminar del docente (durante el video se evidencia):
Planeación de la clase o de la actividad
Dominio conceptual de la temática
Ansiedad manifiesta en el docente
Problemas de modulación
Claridad en expresión de ideas
Saltos sin orden entre temáticas trabajadas
Empleo de actividades relacionadas con la lectura silenciosa o en voz alta
Empleo de actividades relacionadas con procesos escriturales

Gráfica 2. Prácticas de escritura estudiantes

