

¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad

//What Makes an Outstanding
Teacher? Features of Practice during
the First Years of School

//Que caracteriza um docente
destacado? Rasgos da prática nos
primeiros graus da escolaridade

Mauricio Pérez Abril*
Catalina Roa Casas**
Ángela Patricia Vargas***
Lida Alexandra Isaza****

Recibido: 18/11/2014
Evaluado: 19/11/2014

- * Candidato a Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional – Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Director Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana. perez-r@javeriana.edu.co
- ** Licenciada en Pedagogía Infantil y Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Integrante del Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana. roa.a@javeriana.edu.co
- *** Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente e investigadora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Integrante del Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana. angelavargas@javeriana.edu.co
- **** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Magistra en educación de la misma universidad. Docente de Español del Colegio Italiano Leonardo Davinci en la sección de preescolar. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana. alexandra.isaza@gmail.com

Resumen

Se presentan resultados de la investigación *Rasgos característicos de la enseñanza “destacada” del lenguaje en los primeros años de escolaridad (primer ciclo): Construyendo saberes desde las prácticas docentes, que buscó determinar rasgos que caracterizan las prácticas destacadas de enseñanza en los primeros grados de escolaridad, a partir de un análisis cualitativo, de tipo inductivo, de dos tipos de fuentes de información: a) una fuente documental, conformada por desarrollos teóricos e investigaciones y documentos sobre experiencias destacadas sistematizadas en el campo de la enseñanza del lenguaje; y b) un grupo de discusión con siete docentes destacadas de diferentes regiones del país, con trayectoria en el campo de la didáctica del lenguaje. Desde los hallazgos es posible reconocer, como resultado central, que el docente destacado emerge como un sujeto implicado con sus convicciones éticas, políticas y sociales. Estas convicciones operan como el lugar desde el que se toman las decisiones claves que guían su actuar: la opción por una posición teórica, por un enfoque, por un modo de configurar sus apuestas didácticas se subordina a dichas convicciones.*

Abstract

This study presents the research results of the project entitled *Typical Features of “Outstanding” Language Teaching during the First Years of School (first schooling cycle)– Building Knowledge from Teaching Practices*. The study attempted to determine which features characterize outstanding teaching practices during the first years of school, based on a qualitative analysis, inductive in nature, of two sources of information: (a) a documental source, consisting of theoretical developments and researches as well as of documents on outstanding systematized experiences in language teaching; and (b) a discussion group with seven

Palabras clave

Prácticas destacadas, buenas prácticas, docencia destacada, prácticas exitosas, enseñanza eficaz.

Keywords

Outstanding practices, good practices, outstanding teaching, successful practices, effective teaching.

Palavras chave

Prácticas destacadas, boas práticas, docência destacada, práticas exitosas, ensino eficaz.

distinguished teachers from different parts of the country, with a career path in the didactics of language. From the findings, it can be seen that an outstanding teacher emerges as an implied subject, with his/her own ethical, political and social convictions. These beliefs act as the site where the key decisions guiding their actions are taken. The choice for a theoretical posture, for an approach, for a way to give form to their didactic challenges are all subordinated to such convictions.

Resumo

Apresentam-se resultados da pesquisa *Rasgos caraterísticos do ensino “destacado” da linguagem nos primeiros anos de escolaridade (primeiro ciclo): Construindo saberes desde as práticas docentes*, que procurou determinar rasgos que caracterizam as práticas reconhecidas do ensino nos primeiros graus de escolaridade, a partir duma análise qualitativa, de tipo indutivo, de dois tipos de fontes de informação: a) uma fonte documental, conformada por desenvolvimentos teóricos, pesquisas e documentos sobre experiências destacadas sistematizadas no campo do ensino da linguagem; e b) um grupo de discussão com sete docentes destacadas de diferentes regiões do país, com trajetória no campo da didática da linguagem. Desde os resultados é possível reconhecer, como consequência central, que o docente destacado emerge como um sujeito implicado com suas convicções éticas, políticas e sociais. Estas convicções operam como o lugar desde o qual se tomam as decisões chaves que conduzem seu atuar: a opção por uma posição teórica, por uma focalização, por um modo de configurar suas apostas didáticas subordina-se a ditas convicções.

El presente artículo se deriva de la investigación *Rasgos característicos de la enseñanza ‘destacada’ del lenguaje en los primeros años de escolaridad (primer ciclo): Construyendo saberes desde las prácticas docentes*¹. En esta, se buscó determinar rasgos que caracterizan las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en los primeros grados de escolaridad, a partir del análisis de dos tipos de fuentes de información: a) documentos teóricos, investigaciones y experiencias colombianas de enseñanza del lenguaje destacadas, que han sido sistematizadas² y, b) un grupo de discusión realizado con siete docentes reconocidas como destacadas en el campo de la didáctica del lenguaje en los primeros grados de escolaridad, en Colombia. Lo anterior con miras a aportar a la conceptualización sobre prácticas destacadas, al campo de la didáctica del lenguaje y a la discusión de las políticas educativas del país.

El proyecto surgió del interés por abordar la práctica de enseñanza como fuente legítima de conocimiento, en la medida en

1 La investigación se desarrolló en convenio entre el grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, y Colciencias (entidad financiadora del mismo), durante los años 2012 y 2013.

2 Dichas experiencias son colombianas y se desarrollan en los grados transición, primero y segundo.

que se trata de una práctica social, cuyo análisis puede producir saberes legítimos (Schön, 1998). En este marco, el propósito consistió en identificar aquellos rasgos que hacen que dichas prácticas sean destacadas, junto con las posibles relaciones que se establecen entre estos. Si bien la investigación indagó por la enseñanza del lenguaje, gran parte de los resultados se relacionan con aspectos pedagógicos, éticos, políticos generales, constitutivos del ejercicio docente y no estrictamente vinculados con aspectos disciplinares y didácticos específicos. De hecho este es uno de los hallazgos del estudio, pues los aspectos disciplinares y didácticos específicos, en esta investigación, aparecen como subordinados a otras decisiones más generales. En este sentido, este artículo presenta los resultados de rasgos generales de la docencia destacada, sin profundizar en aquellos concretos del campo disciplinar.

En el estudio se optó por una construcción metodológica en la que se asumió un enfoque epistemológico inductivo. Tanto las fuentes documentales como el discurso generado en el grupo de discusión se procesaron sin una estructura previa de categorías de análisis. La construcción de las categorías emergió del procesamiento de las fuentes.

Los análisis permitieron generar resultados que se presentan en términos de rasgos de prácticas destacadas, siendo el principal la posición ética y política del docente. Dicha

posición se ve reflejada en aspectos como: el docente es consciente del impacto que tiene su quehacer en la vida social y académica de los sujetos que está formando, por tanto, asume, con gran responsabilidad su profesión. El docente se encuentra en una constante búsqueda de la transformación de su propia práctica, lo que lo lleva a cuestionarse sobre lo que hace y a mantener una actitud de sospecha frente a los aspectos que atañen a su práctica, así como a asumir una actitud de reflexión permanente. Y, el docente reconoce en su práctica un terreno de incertidumbre, que lo lleva a no tener certezas, hecho que le exige estar formándose de manera permanente, discutiendo y compartiendo con sus pares.

Revisión de bibliografía

El reconocimiento de una práctica como destacada, desde la revisión bibliográfica de documentos teóricos e investigaciones, tiene que ver con las apuestas personales y profesionales del docente, y con las condiciones de su entorno laboral, como, por ejemplo, el rol de los directivos, las políticas o las condiciones de contexto. En la revisión de la bibliografía, nos interesó caracterizar la práctica destacada desde el docente, lo que sucede en su aula, y la afectación de otras instancias como el clima escolar y el rol del director. Nos interesa evidenciar qué hace el docente destacado dentro del aula y en qué ambiente se desenvuelve.

El docente destacado: compromiso, formación y alto desempeño

En contextos de condiciones precarias, como pobreza y vulnerabilidad, los docentes destacados muestran un alto grado de compromiso. Esto se concreta en la responsabilidad de asumir los resultados de su práctica, pues aunque reconocen las dificultades del contexto, no atribuyen a esto el éxito o el fracaso en los aprendizajes de sus estudiantes (Arancibia, 1992). Además, son docentes que reconocen el impacto de su trabajo en estos contextos, esto se relaciona con la posición política frente a su quehacer y la consideración de este como un elemento clave en la construcción de mejores condiciones y relaciones en la sociedad, en lo cual es central la formación de sujetos con determinadas capacidades y conocimientos. Así, el compromiso de los docentes destacados es también con la escuela y con la comunidad. Murillo (2007) identifica este asunto como sentido de pertenencia e implicación con la escuela. Esto tiene que ver, además, con una alta concentración en su labor, en cuanto a tiempos y esfuerzos generosos más allá de su carga laboral (Román, 2007), aspecto que se relaciona con una alta motivación de los docentes destacados para ejercer su profesión (Barber y Mourshed, 2008).

El alto desempeño de los docentes destacados es reconocido por Barber y Mourshed (2008) como un impulsor de las variaciones en el aprendizaje de sus estudiantes. Es un factor relevante en la medida en que sus efectos no solo tienen que ver con los aprendizajes a corto plazo, sino que se evidencian huellas que benefician el desempeño de los estudiantes a lo largo de su vida académica. En el marco del alto desempeño de los docentes, se menciona la experticia que tienen en la disciplina que enseñan: conocen de manera profunda su naturaleza y, desde esto, analizan sus modos de comprenderla y plantean estrategias para que sus estudiantes las aprendan (Bain, 2007; Román, 2007).

El alto desempeño y la experticia en la disciplina se relacionan con la formación de los docentes destacados. Los estudios indican que hay correlación entre las horas que el docente dedica, o ha dedicado en los últimos años, a su formación y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Desde lo anterior, se asume como un factor relevante la formación reciente que da a los docentes elementos para definir estrategias pedagógicas pertinentes que se plantean como no acabadas (Llece, 2002;

Cid, Pérez y Zalbalza, 2009). De este modo, la formación del docente destacado no tiene que ver solo con lo disciplinar, sino que también se aprenden repertorios de formas de enseñar y de evaluar desde los cuales reorientan su quehacer (Bain, 2007). Este último aspecto, la reorientación del quehacer, pone en evidencia una característica clave de los espacios de formación de los docentes destacados: el abordaje de herramientas que les permitan mejorar sus prácticas y la instauración de una cultura de mejora continua que garantice la transformación (Barber y Mourshed, 2008).

Relación con los estudiantes: expectativas

Las relaciones de un docente destacado con sus estudiantes se caracterizan por el respeto, la confianza y la amabilidad; esto genera seguridad para asumir los retos académicos (Llece, 2002; Murillo, 2007; Román, 2007). La cercanía con los estudiantes no excluye la exigencia y la rigurosidad, sino que, por el contrario, permite que el docente reconozca las capacidades y posibilidades de ellos y, en consecuencia, formule expectativas altas y reales frente a sus aprendizajes, sin que resulten inalcanzables y frustrantes. Estas altas expectativas se comunican y se hacen evidentes en las acciones e intervenciones del docente (Murillo, 2007; Román, 2007). “Los alumnos aprenderán en la medida en que el docente con-

fié en que lo pueden hacer y se los haga saber. Así un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia ellos, además de darles a conocer esas altas expectativas” (Román, 2007, p. 219). Las altas expectativas tienen un impacto en la autoestima de los estudiantes y esto se refleja en su rendimiento. Según Rodríguez y Murillo (2011), cuanto más alto es el autoconcepto, mayor rendimiento alcanza el estudiante y en esto un factor determinante es su satisfacción con el ambiente en el que aprende, estar a gusto con el clima en el que se desenvuelve genera confianza y seguridad sobre sí mismo (Román, 2007).

Aprender de la práctica: reflexión, distanciamiento y diálogo con otros

El docente que desarrolla una práctica destacada la concibe como en construcción y, en este sentido, se distancia y reflexiona continuamente sobre su propio quehacer. La práctica se constituye en fuente de aprendizajes que no se apropian solo en espacios institucionales de formación. Se trata de docentes que reconocen los fracasos en su práctica como una posibilidad para revisarla y enriquecerla (Pérez, Zuluaga, Barrios, Bernal, Bermúdez y Blandón, 2010). Lo anterior tiene que ver con una actitud de disposición frente a los cambios, contraria a la percepción de estos como amenazantes (Román, 2007; Zabalza, 2003). Ver con mirada crítica la pro-

pia práctica es someterla a prueba de manera constante, es ver “desde fuera” las situaciones de enseñanza que se proponen. Este estado de alerta y toma de distancia es el que puede llegar a legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo en la práctica, a la vez que se reconocen estrategias para enfrentar asertivamente los desafíos (Alliaud y Antelo, 2009). En este marco, el docente destacado hace conciencia de la complejidad que encierra la práctica docente, reconociéndola como un lugar de incertidumbre e inestabilidad que se construye y se reconstruye día a día (Litwin, 1997; Schön, 1998).

Aprender de la práctica guarda una estrecha relación con el diálogo que los docentes establecen con sus pares para definir problemáticas en común, que se discuten y frente a las cuales se formulan soluciones compartidas que renuevan el sentido de la práctica misma (Alliaud y Antelo, 2009). Bain (2007) reconoce el diálogo con colegas como el espacio para reflexionar y aprender de las clases, lo cual implica actitudes de apertura e interés por aprender de otros para favorecer el trabajo en equipo y la construcción colectiva. Además de los espacios en los que los docentes eficaces³ comparten con sus colegas sus aprendizajes, son relevantes aquellos que permiten que en conjunto se tomen decisiones sobre el trabajo en el aula, se definan rutas de acción concertadas y se analicen los resultados de lo implementado. En este sentido, Marcela Román (2007) señala como esencial el tiempo que los docentes dedican a planificar en conjunto.

Las fortalezas y los beneficios de los espacios para que los docentes dialoguen entre ellos desbordan el enriquecimiento de la práctica e incluyen elementos relacionados con la construcción de un clima escolar que da cabida a los errores y a las construcciones continuas, sin el temor a señalamientos (Llece, 2002). En este sentido, Barber y Mourshed (2008) afirman que la construcción de una cultura de trabajo colectivo y colaborativo es una característica permanente de la vida escolar, que incide de manera notoria en las prácticas eficaces.

3 *Eficacia* es el término usado en una de las corrientes de investigación que se vincula con la idea de mejores escuelas o buenas prácticas: “Mientras que el enfoque de eficacia escolar se desarrolla desde la academia con la finalidad de encontrar principios subyacentes de la calidad del éxito o fracaso escolar dentro de las escuelas; el movimiento de mejores escuelas ha sido desarrollado principalmente por administradores y autoridades escolares y locales que han procurado reformas para mejorar la eficacia de las escuelas. En términos generales, aunque existen algunas diferencias terminológicas, el traslape entre las vertientes es evidente e incluso hay experiencias en que se ha trabajado en colaboración” (Muñoz, Márquez, Sandoval y Sánchez, 2004, p. 9)..

Clima escolar y liderazgo del director

Uno de los factores externos al aula que más influencia tiene en la configuración de una práctica destacada es el rol del director como líder pedagógico (Román, 2007) o académico (Arancibia, 1992). Un líder que no enfatiza sus funciones en lo administrativo, sino que se encarga de asuntos pedagógicos en pro del mejoramiento y el fortalecimiento de las prácticas docentes, mostrando un interés auténtico por el desarrollo y la transformación constante de los profesores. En este marco, establece relaciones poco jerárquicas con los docentes (Llece, 2002), de cercanía y familiaridad que aportan a la consolidación de un ambiente propicio para el trabajo y posibilitan el reconocimiento por parte del directivo de situaciones particulares de los docentes para apoyarlos de manera adecuada y específica (Murillo, 2007).

Un elemento de la caracterización del perfil del director líder es el compromiso con el que asume la coordinación que tiene a su cargo, de modo que considera que bajo su responsabilidad está no solo el funcionamiento macro de la escuela, sino también el quehacer de los docentes y el rendimiento de los estudiantes. En este sentido, crea las condiciones para el progreso de los docentes a la vez que se pregunta de manera concreta por los procesos de los estudiantes, se mantiene informado, supervisa y formula con

los docentes rutas para trabajar con aquellos que tienen rendimientos más bajos. En conclusión, se trata del establecimiento de una relación colaborativa, no autoritaria, en la que lo pedagógico se sitúa como prioridad y las decisiones se toman de manera conciliada, de modo que los docentes no se sienten presionados (Murillo, 2007).

El rol que asume el director como líder académico es determinante en la construcción de un ambiente agradable entre los miembros de la comunidad educativa. Murillo lo define como clima escolar y específica: es “ese ‘algo especial’ que se siente y se respira al entrar en una escuela especialmente eficaz” (Murillo, 2007, p. 229). Se trata de un ambiente que se construye de manera consciente (Arancibia, 1992) y que se define de modo intencional como una de las prioridades de la comunidad educativa (OCDE, 2009).

De manera complementaria, Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004) mencionan la existencia de una cultura escolar positiva, que se caracteriza por una motivación y un interés de todos por “hacer las cosas bien”, lo cual, según los investigadores, guarda una estrecha relación con el sentido identitario, de pertenencia y compromiso que sienten con respecto a la escuela.

Las clases de los docentes destacados: tiempos, planeación, seguimiento y evaluación

Las clases de los docentes destacados se caracterizan por el manejo adecuado del tiempo, esto se concreta en la maximización y la optimización del tiempo de aprendizaje de los estudiantes: “las escuelas especialmente eficaces parecen ser aquéllas en las que los alumnos tienen más tiempo para aprender” (Murillo, 2007, p. 236). Se trata no solo de un tiempo de trabajo amplio, sino también de establecer un ritmo sin perturbaciones que resulte exigente y retador para los estudiantes. “En otras palabras, más tiempo para aprender, pero también mejor uso de este tiempo” (Román, 2007, p. 215). Además, un asunto clave es que el docente genere las condiciones para interactuar directamente con cada niño determinadas veces o cierto tiempo al día, sin dejar de lado los espacios que destina para interactuar con la totalidad del grupo (Arancibia, 1992). De modo que la gestión del tiempo tiene que ver, también, con las condiciones de interacción que se desean propiciar.

Murillo (2007) afirma que la buena docencia se distingue de manera prioritaria por la preparación que hace el profesor de su práctica e indica que este elemento es más determinante que los aspectos metodológicos. Los docentes destacados dedican tiempos y esfuerzos generosos para pensar en las estrategias más pertinentes que les permitirán alcanzar los objetivos previstos. En consecuencia, ponen en lugar prioritario la planeación reconociendo dos principales fortalezas de esta: el aprovechamiento del tiempo de clase (Flasco, 2004), la definición de estrategias, rutas e intervenciones posibles; y el valor que tiene como un registro que permite identificar y analizar aquello que se realizó, lo que se modificó, lo que se logró con los estudiantes, etcétera. En este sentido, se reconoce como un insumo para la reflexión sobre la práctica.

Dentro de la planeación del trabajo didáctico de los docentes destacados, se plantea una jerarquización de los propósitos para definir prioridades en lo que se enseña. En este sentido, se define un asunto temático concreto que abordar para cada situación de enseñanza. Mortimore (1988, citado por Arancibia, 1992) afirma que la efectividad aumenta cuando se establece un foco limitado en la medida en que los estudiantes se dedican a un aspecto particular, o máximo dos, lo cual permite progresos más significativos. Las prioridades que se definen en la planeación tienen que

ver, también, con el seguimiento que se hace del proceso de los estudiantes de modo que se definen apoyos cuando hay estancamientos o retrocesos (Arancibia, 1992; Llece, 2002). De este modo, se planean tareas diferenciadas que reconocen los distintos niveles y posibilidades de los estudiantes (Román, 2007).

En este marco, la planeación del trabajo del docente destacado busca un control asertivo de lo que sucede en el aula. Este interés de controlar la situación de enseñanza no tiene que ver con dominar de manera restrictiva y autoritaria lo que tiene lugar en el desarrollo de esta, sino con anticipar condiciones y aspectos que podrían emerger para prevenir las maneras más acertadas de intervenir y las posibles estrategias a desarrollar.

En el desarrollo de sus clases, el docente destacado es un agente activo que coordina y dirige las diferentes situaciones que propone para alcanzar los objetivos planteados, estimulando la participación de los estudiantes y generando condiciones para esta al demostrar confianza en ellos e involucrarlos de diversos modos (Llece, 2002; Román, 2007). De este modo, el rol que asumen los estudiantes se caracteriza por ser protagónico, activo y de alta implicación (Llece, 2002; Murillo, 2007). Se habla de aulas en las que el ambiente está centrado en la tarea: los estudiantes muestran un alto índice de laboriosidad, además, no solo están dispuestos a emprender

nuevas tareas, sino que disfrutan lo que hacen (Arancibia, 1992).

Lograr que los estudiantes estén dispuestos para las actividades propuestas, tiene que ver con el hecho de que los docentes destacados desarrollan cierta experticia en mantenerlos comprometidos con las actividades a través de establecer un diálogo a partir de enunciados que resultan intelectualmente desafiantes para los estudiantes (Arancibia, 1992), en concordancia con las altas expectativas que mantiene un docente destacado con respecto a las posibilidades y capacidades de los mismos.

Los mejores profesores crean lo que podríamos llamar un entorno para el aprendizaje crítico natural, en el que incluyen las destrezas y la información que ellos quieren enseñar mediante trabajos (preguntas y tareas) que los estudiantes encontrarán fascinantes –auténticas tareas que les provocarán curiosidad, que les motivarán a repensar sus supuestos y a examinar sus modelos mentales de la realidad–. Estos profesores crean un entorno seguro para que los estudiantes puedan probar, quedarse cortos, realimentarse y volver a intentarlo (Bain, 2007, p. 58).

El lugar de la disciplina es también relevante en las clases de un docente destacado. La convivencia está regulada de manera adecuada y esto trae consigo no solo la posibilidad de aprender en un ambiente ordenado, sino que además se minimizan las distracciones y se aporta a la formación de sujetos independientes. Para esto, es importante que las normas no sean impuestas ni abstractas, sino que se requiere la construcción conjunta y la comprensión clara de lo que estas persiguen (Llece, 2002; Arancibia, 1992). Se trata no de penalizar al estudiante, sino de formarlo.

En el seguimiento y la evaluación de los estudiantes, el docente destacado establece una relación individual con cada uno que le permite monitorear el proceso y proporcionar apoyos y retroalimentaciones oportunas (Arancibia, 1992). Se trata no solo de reforzar los aprendizajes, sino de hacer sentir a los estudiantes que pueden alcanzar los objetivos propuestos con éxito, demostrando confianza y seguridad frente a las posibilidades de cada uno (Llece, 2002; Román, 2007). Además, como se mencionó, la evaluación constante se constituye en un factor decisivo en la planeación de situaciones que se adapten a los avances, dificultades y potencialidades de los estudiantes. Se trata de reconocer que la evaluación brinda información que alimenta la programación o el replanteamiento de las actividades, de manera que se constituye en un insumo para la toma de decisiones sobre aspectos didácticos (Arancibia, 1992; Llece, 2002).

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo. Se centró en conocer un fenómeno educativo para acercarse a este, explorarlo y comprenderlo, con el fin de otorgarle sentido y significado. En este sentido, se eligió el paradigma *interpretativo*, pues se reconoce que no es pertinente explicar la realidad investigada con leyes universales, aplicables a todos los fenómenos de manera indiscriminada. En la construcción metodológica de la investigación se asumió un enfoque epistemológico inductivo, por medio del cual los procesos de recolección, codificación y análisis de los datos se dieron de forma simultánea, no sucesiva, generando así una construcción de categorías de análisis que emergió a medida que se fue trabajando con las fuentes de información.

Las fuentes de la investigación fueron: en la primera parte, documental, desarrollos teóricos e investigaciones realizadas en Iberoamérica del año 2000 al año 2012 sobre prácticas de

enseñanza destacadas, eficaces y/o exitosas; y documentos sobre experiencias destacadas sistematizadas en el campo de la enseñanza del lenguaje, en los primeros grados de escolaridad en Colombia, que cumplieran con criterios como: contar con mínimo dos años de implementación, haber sido socializadas en eventos académicos, que los docentes líderes de estas pertenecieran a redes de maestros o grupos de estudio, que hubieran sido sistematizadas y que contaran con al menos una publicación.

En la segunda parte de la investigación, la fuente fue un grupo de discusión realizado con siete docentes, con gran trayectoria y recorrido en el campo de la didáctica del lenguaje en Colombia, cuyas experiencias contaran con un alto reconocimiento por parte de la comunidad académica colombiana. El grupo de discusión se entiende como una técnica de investigación cualitativa, por medio de la cual se generan interacciones discursivas entre personas que ponen en evidencia sus roles, experiencias y puntos de vista sobre una temática planteada. De dichas interacciones se obtiene información pertinente y representativa para los investigadores, quienes se encargan del respectivo análisis, sustentado en las reflexiones y discursos de los participantes. Para Ibáñez (1979) el grupo de discusión “se inscribe en un campo de producción de discursos: el proceso de producción de esos discursos tiene una forma aparentemente circular.

La actuación del grupo produce un discurso –discurso del grupo– que servirá de materia prima para el análisis” (p. 135).

A continuación se presenta la descripción del proceso metodológico.

Construcción de las categorías de análisis y resultados de la revisión de las fuentes documentales

Para dar inicio a la revisión documental, se seleccionaron las fuentes pertinentes para la investigación: investigaciones, desarrollos teóricos y experiencias. La entrada para el proceso de revisión, categorización y análisis de estas fue la pregunta ¿Cuáles son los rasgos asociados con las prácticas *de enseñanza destacada*?

Para la identificación de los desarrollos teóricos e investigaciones, se realizó un primer rastreo de información en bases de datos especializadas, libros y capítulos de libros. Para el caso de las experiencias, se identificó y analizó un total de 25 experiencias destacadas en el campo de la enseñanza del lenguaje, en los primeros grados de escolaridad en Colombia. Como parte de una caracterización general, cabe mencionar que veinticuatro de las veinticinco experiencias fueron desarrolladas en colegios públicos de Colombia. Así mismo, la mayoría de estas son urbanas, de las cuales doce pertenecen a Bogotá, y se caracterizan por tratarse de iniciativas de trabajo colectivo entre

maestros. Finalmente, vale la pena resaltar que los procesos de lenguaje que más se privilegian están relacionados con el lenguaje escrito, más específicamente con la lectura y la escritura.

De esta selección de documentos (desarrollos teóricos, investigaciones y experiencias) se eligieron al azar tres de cada uno, en los que se identificaron fragmentos que tenían que ver con rasgos de prácticas destacadas. Luego, dichos fragmentos se agruparon temáticamente usando descriptores. Con estos se realizó la agrupación definitiva para definir las categorías de análisis: *aspectos relacionados con el docente como profesional, reconocimiento y expectativas, diálogo con pares, aspectos fuera del aula, y condiciones y situaciones dentro del aula*. Desde estas categorías se analizó la totalidad de documentos y se generaron los resultados descriptivos, en términos de rasgos de prácticas destacadas. Además, se propusieron resultados interpretativos desde asuntos que se consideraron teóricamente relevantes y desde los cuales se establecieron nuevas relaciones entre los hallazgos.

Grupo de discusión

Para el desarrollo del grupo de discusión, se seleccionaron siete docentes que cumplieran con una serie de criterios. El número de integrantes del grupo de discusión es el recomendado por la bibliografía (Ibáñez, 1979). Los criterios de selección fueron: a) Que las maestras líderes de las experiencias se caracterizaran por su alto nivel de reflexión y distanciamiento de su práctica, criterio que se evidenciaba en sus sistematizaciones, pertenencia a grupos de reflexión o investigación, publicaciones y participación en eventos académicos. b) Que las experiencias hubiesen sido sistematizadas y/o publicadas. c) Que las experiencias hubiesen sido socializadas en espacios de trabajo dirigidos a maestros. d) Que las experiencias fueran reconocidas como destacadas por diversos actores de la comunidad académica (redes de maestros, compañeros de institución, entidades especializadas en educación, entre otras). e) Que las docentes representaran diversidad en cuanto a las regiones, el carácter de su institución (pública o privada), y las características del grupo de estudiantes con el que trabajan (edad, género, número de estudiantes por aula)⁴.

4 El grupo de discusión se llevó a cabo en el marco del *x Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*, realizado en la ciudad de Medellín los días 10, 11 y 12 de octubre de 2011. Este evento congrega alrededor de 500 docentes que reflexionan sobre la enseñanza del lenguaje en Colombia, que forman parte de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje (Redlenguaje), que funciona desde hace quince años.

La pregunta definida para provocar la discusión fue: *¿Cuáles creen ustedes que son las características de una experiencia que se destaca, en la enseñanza del lenguaje?* Para

el desarrollo del grupo de discusión, cada investigador desempeñó un rol específico y tomó notas en el proceso; además, se registró en audio y video.

Tabla 1. Docentes seleccionadas para el grupo de discusión.

Nombre de la docente	Código	Ciudad	Zona	Sector
Alice Castaño	D1	Cali	Urbana	Privado
Luz Mary Ortiz	D2	San José del Guaviare	Urbana	Público
Sonia Álvarez	D3	Bogotá	Urbana	Público
Luz María Sierra	D4	Medellín	Urbana	Público
Sandra Rodríguez	D5	Flandes – Tolima	Urbana	Público
Ximena Vargas	D6	Neiva	Urbana	Privado
Ana María Arenas	D7	Pereira	Rural	Público

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, para el análisis del grupo de discusión se transcribió el audio, se definieron ejes discursivos relevantes, a partir de la discusión de una primera interpretación, por parte de cada uno de los miembros del equipo de investigación. Es decir, la definición de los ejes discursivos relevantes se realizó por medio de la deliberación, sustentada en las interpretaciones de cada investigador. Así, se identificaron relaciones, tensiones, contradicciones y recurrencias entre los discursos analizados en la transcripción. De este modo, se definieron tres ejes claves, subordinados a un eje central: a) la responsabilidad y la rigurosidad con las que se asume la labor situada de enseñar; b) vivir en transformación: no tener certezas, mantener preguntas; c) abordar

intencionalmente la transformación. Estos tres asuntos se identificaron como subordinados a un cuarto eje: d) la posición ética y política del docente que, en esta investigación, emerge como el rasgo central de la práctica docente destacada.

Finalmente, para la construcción del meta-análisis se identificaron, en los resultados de la revisión documental y el análisis del grupo de discusión, los elementos que permiten postular rasgos que caracterizan las prácticas destacadas de enseñanza.

Resultados

En este apartado se presentan por separado los resultados de los dos tipos de fuente de información: documental y grupo de discusión,

frente a la pregunta por los rasgos que caracterizan una práctica de enseñanza destacada.

Resultados de la revisión documental

Como se señaló, en la primera parte del estudio se hizo una revisión de fuentes documentales: a) desarrollos teóricos e investigaciones, realizadas en Iberoamérica del año 2000 al 2012, sobre prácticas de enseñanza destacadas, eficaces y/o exitosas; y b) documentos sobre experiencias destacadas sistematizadas en el campo de la enseñanza del lenguaje, en los primeros grados de escolaridad, en Colombia. El balance de la revisión de teorías e investigaciones se presentó al inicio de este escrito.

Al cotejar los hallazgos de la revisión teórica con el análisis de las experiencias, realizado desde las categorías definidas en el apartado Metodología, se identificaron siete rasgos de una práctica de enseñanza destacada que se vinculan con cuatro ámbitos de incidencia (tabla 2).

Tabla 2. Matriz interpretativa de rasgos y ámbitos de incidencia, prácticas destacadas de enseñanza en los primeros grados de escolaridad.

	Ambiente propicio en la escuela	El lugar de los estudiantes	Responsabilidad y compromiso	Posición ética y política	Cultura de mejora continua	Preparación, puesta en escena, seguimiento y evaluación del trabajo didáctico	Vinculación de los padres de familia
Ámbito de incidencia: profesor	√	√	√	√	√	√	√
Ámbito de incidencia: comunidad académica	√		√	√	√		
Ámbito de incidencia: aula	√	√	√	√	√	√	
Ámbito de incidencia: escuela	√		√	√	√		

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 muestra como rasgo principal la posición ética y política del docente (columna central). En las otras columnas se ubican los demás rasgos del docente destacado, cuanto más cerca está un rasgo del central (columna gris) mayor es la relación con la posición ética y política del docente. La centralidad de la posición ética y política como rasgo se estableció por la recurrencia y presencia en las experiencias analizadas, así como en las teorías e investigaciones. El rasgo más influenciado por la posición ética y política del docente es *responsabilidad y compromiso*, y se relaciona con la presencia de un alto grado de compromiso con su quehacer, especialmente en contextos en los que las condiciones de vida son precarias y las laborales no son óptimas. Se trata de docentes que superan las carencias y las condiciones difíciles del contexto: “Estos profesores efectivos se atribuyen ellos mismos el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos” (Arancibia, 1992, p. 114). De modo que son docentes que si bien reconocen las dificultades del contexto y de las condiciones de vida de los estudiantes, no atribuyen los resultados negativos a causas externas a su práctica.

Cultura de mejora continua, el otro rasgo muy influenciado por la posición ética y política del docente, tiene que ver con el interés del profesor por aprender constantemente de su práctica, y de la práctica de los otros, y con su actitud investigativa y de apertura a nuevos conocien-

tos. Este está presente en el ámbito del profesor, quien tiene un interés por formarse para cualificar el trabajo que realiza. Así mismo, incide en los ámbitos de aula, escuela y comunidad académica, porque es en estos que proyectan los saberes construidos.

El rasgo *el lugar de los estudiantes* está relacionado con el lugar que les otorga el docente. Se trata de docentes que respetan genuinamente a sus estudiantes, les plantean proyectos y retos académicos complejos, se fijan altas metas de conocimiento para ellos y se los representan como sujetos capaces, que pueden alcanzar un alto nivel intelectual.

El rasgo denominado *preparación, puesta en escena, seguimiento y evaluación del trabajo didáctico* depende directamente de aquello que piensa, propone y espera el profesor, y su impacto se da a nivel de lo que hace en el aula. Este rasgo se vincula con los procesos de formación que emprende el docente, sus búsquedas conceptuales, sus procesos de investigación, reflexión y sistematización.

El rasgo denominado *vinculación de los padres de familia* está relacionado con el ámbito del profesor, pues él es quién genera los espacios para involucrar a los padres de familia a las propuestas didácticas; se trata de vínculos intencionales. Además, se vincula con el ámbito del aula porque tiene una incidencia directa en el trabajo que realizan los niños, e impacta en el ámbito de comunidad académica.

Finalmente, el rasgo denominado *ambiente propicio en la escuela*, es el más lejano a la posición ética y política del docente. Se refiere a aspectos como los recursos físicos con que cuenta la escuela, los factores de contexto, los reglamentos institucionales, las necesidades administrativas, entre otros. Esta distancia, en este estudio, tiene que ver con que se trata de aspectos que se salen del ámbito de control de la acción docente, en el sentido señalado por Bernstein (1983). Ya otras investigaciones comparativas internacionales se han ocupado de este aspecto:

Por otro lado, los padres consideran que a la escuela le faltan muchas cosas, las aulas están feás, desmejoradas, no hay suficientes libros para los niños, no tienen casi agua, casi no consiguen, la cafetería que hay no es gran cosa. A pesar de eso los niños han rendido un cien por cien porque los profesores son excelentes (Llece, 2002, p. 84).

Resultados del grupo de discusión

Para el análisis del grupo de discusión se identificaron cuatro ejes discursivos relevantes. Como eje principal se identificó, al igual que en las fuentes documentales, la posición ética y política del docente. Este rasgo tiene que ver con que el docente destacado se caracteriza porque lee con claridad, y críticamente, el contexto en el que le corresponde actuar, y más allá de asumir una postura de cuestionamiento a la realidad existente, que de hecho está presente, se compromete directamente con su transformación. De esto se deriva su alto sentido de compromiso con los aprendizajes académicos, éticos y sociales de sus estudiantes, con su formación, y en sentido amplio, con la comunidad y la realidad de su entorno. Este eje emergió de modo claro en las intervenciones de las docentes como el elemento estructurante, y si se quiere como subordinante, de los demás. Los otros tres ejes fueron: a) la responsabilidad y la rigurosidad con las que se asume la labor situada de enseñar; b) vivir en transformación: no tener certezas, mantener preguntas; c) abordar intencionalmente la transformación. Alrededor de estos tres ejes, resultantes del análisis de la información conjunta de ambas fuentes, se organizan los resultados de esta fuente.

La responsabilidad y la rigurosidad con las que se asume la labor situada de enseñar

“nosotros nos sentimos apasionadas con esto: [...] hay que escribir, hay que sistematizar, hay que reflexionar y volver a empezar todas las veces, volver a mirar [...] los elementos necesarios para que una experiencia [...] sea una práctica destacada. No son una gran cantidad de cosas, ni tampoco reducirlas a la mínima situación...”
(D3).

La responsabilidad y la rigurosidad se postularon como elementos que determinan las acciones y decisiones del docente destacado en su práctica y que permiten develar su posición política. La posición política del docente se puede visibilizar en los imaginarios y las comprensiones que tiene sobre su quehacer y su manera particular de entender el acto educativo. Allí toman forma las concepciones del docente frente a los estudiantes, la preparación del trabajo didáctico, la evaluación, etcétera. En este sentido, como se pone de manifiesto en el epígrafe, la responsabilidad y el compromiso se comprenden como un apasionamiento por enseñar, por trabajar en aras de la formación de los estudiantes, por promover el cambio y el desarrollo de la comunidad educativa a nivel general. Lo anterior genera una implicación total del docente en aquello que

está haciendo, partiendo de la idea de que por medio de su quehacer generará una transformación que tendrá un impacto en los estudiantes, la comunidad y en sí mismo. En términos de una de las docentes: “esa es nuestra responsabilidad: la mejor pedagogía para los más pobres” (D5).

A continuación se presentan esos modos de desarrollar la práctica, de forma responsable y rigurosa, identificados en el discurso de las docentes participantes.

Es necesario partir de necesidades reales con miras a generar procesos de transformación humana

Una práctica destacada debe responder a un interés o intereses genuinos por parte del docente, los estudiantes y la comunidad académica en general. Estos intereses deben estar puestos en la búsqueda de la transformación humana:

Me parece que [...] es destacada si responde a una necesidad de transformación humana, ahí me sintonizo cantidades [...], que reverdeza la esperanza que crea la utopía, por lo tanto, esa experiencia rebasa el ámbito escolar. Me identifico como una maestra que es gestora de la cultura, gestora de muchas otras capacidades: de las

capacidades poéticas, de las capacidades de ampliarse los referentes del mundo, que los horizontes sean grandes, fuertes, revitalizantes, que sea una experiencia que implique a la familia desde lo mejor que esa familia sea (D7).

Al docente destacado le es necesario tomar conciencia de lo que pretende promover, pues su propósito desborda el aula. Más que llegar a un aula de clase, llega a una comunidad, reconoce la complejidad de esta y entiende que para trabajar coherentemente en función del contexto se precisa un conocimiento total del lugar y un conocimiento de las condiciones particulares. Al respecto, Bain (2007) afirma que los docentes destacados tienen un fuerte sentido de compromiso con la comunidad educativa.

La práctica destacada debe ser una labor coherente

El desarrollo de una práctica coherente implica para el docente un alto nivel de organización en cada uno de los procesos que desarrolla como parte su propuesta pedagógica: los propósitos que persigue, los contenidos que abordará y los modos de evaluación.

... yo pienso que otra de las características es que las prácticas sean contextualizadas. Eso hace que ya sean distintas porque entonces al responder a unas necesidades del entorno, al ser configuradas [...] lo que hay es una propuesta del maestro que tiene en cuenta, pues, todos los aspectos relacionados. Configura una situación de la enseñanza con los propósitos claros, unos contenidos que respondan a esas necesidades de contexto. [...] Estas prácticas [...] tienen que mostrar una coherencia entre ese diseño, entre esa propuesta que se hace y lo que se dice (D3).

De este modo, se posiciona la planeación como proceso complejo para regular la propia práctica, para tomar decisiones acertadas en cuanto a la manera de enfrentar las oportunidades, las situaciones contingentes, las problemáticas que se presentan en el desarrollo de una situación didáctica. Pero, claramente, se trata de una planeación con un sentido que no se restringe a lo escolar.

La vinculación de varios agentes de la comunidad

Lograr impactar la comunidad en la que el docente destacado desarrolla su práctica pasa por la vinculación de varios actores de la misma. De este modo, se reconoce que el trabajo desarrollado por el docente destacado no es un trabajo individual, en solitario, sino que se caracteriza por ser colectivo y cooperativo. El docente destacado no llega a un aula, llega a una comunidad, se hace partícipe de ella, se convierte en un miembro más de esta.

Quando me pregunto qué hace destacada una práctica, bueno son muchas cosas [...] a mí me exige una visión sistémica, es decir, que no llega una maestra al aula, llega una maestra a la vida de una comunidad y el tiempo es el tiempo la vida. Para mí los horarios son todos: es la mañana, es la tarde, es la noche, es pensar que está la vida implicada y me identifico muchísimo con esa posibilidad de la vida (D7).

Vivir en transformación: no tener certezas, mantener preguntas

“empezar a llenarse más de dudas, o sea, pienso que el primer punto de quiebre para empezar como

a pensar en esto de una manera distinta es dejar de tener certezas y empezar a mirar con una mirada un poco más crítica lo que uno hace [...] empieza como una búsqueda [...] ya no tengo certezas sino una cantidad de preguntas”

(D6).

La transformación de la práctica del docente no se concibe como un momento al que se llega y desde el cual la enseñanza se concibe de otro modo, sino como un estado permanente en el que se vive el quehacer docente en las prácticas destacadas. En este sentido, como se evidencia en el epígrafe, al hablar de un docente que ha transformado su práctica no se hace referencia a que ha alcanzado ciertas claridades conceptuales, metodológicas y procedimentales, sino que ha aprendido a desarrollar su práctica como una constante búsqueda que toma diferentes rumbos, en la que se definen y ajustan los focos sobre los que centra la atención, y que se retoma en diversos momentos y de distintos modos.

Así, la transformación docente se asume como un constante ir, venir y detenerse sobre lo que se hace y lo que se piensa, para formular nuevas búsquedas, tomar diferentes caminos e ir aprendiendo para ajustar lo que se hace en el aula. La transformación es, entonces, un estado que se alimenta y se construye constantemente. No se está transformado de una sola vez, sino que se aprende a vivir en transformación, no cre-

yendo que se tienen prácticas exitosas, sino dudando de lo que se cree y de lo que se hace, manteniendo una mirada de alerta que lleva a poner en suspenso el quehacer propio para pensar sobre él. Esta posibilidad de vivir la profesión docente en estado de transformación tiene cercanía con lo que Perrenoud (2006) denomina *enseñante reflexivo*, pues plantea la posibilidad de progresar en el oficio aun cuando no hay crisis o dificultades, dado que la reflexión es una forma de identidad profesional. El docente se habitúa a una necesidad constante de comprensión y evita el encierro en la rutina y la configuración de convicciones. A continuación se presentan esos modos de vivir la transformación en prácticas destacadas identificados en el discurso del GD.

Aprender de la práctica

Detrás del cambio constante en una práctica está un hacer que se alimenta permanentemente de los aprendizajes sobre lo que se hace: “hacemos lo que nosotros creemos que debemos hacer de acuerdo a lo que hemos aprendido” (D5). Las decisiones en la práctica destacada se toman desde criterios que el docente construye a partir de los saberes que genera desde su práctica, de modo que define un criterio autónomo. Cuando se habla de los saberes que subyacen el quehacer docente, no están presentes solo aquellos que se derivan de espacios de formación, sino que toman fuerza también los que ha construido por sí mismo a lo largo del ejercicio de su profesión. Esa generación de saberes adquiere un sentido relevante en la medida en que da lugar a una movilidad constante que invita a profundizar sobre aspectos concretos o a explorar nuevos elementos, de tal manera que hace la reflexión más sistemática. En otras palabras, se trata de reconocer lo que funciona y rescatarlo, sin caer en la comodidad de la réplica.

Inquietudes definidas que dan sentido a la transformación

La definición y la reformulación constante de preguntas que guían las búsquedas docentes es una manera de vivir en transformación. Un rasgo de las prácticas destacadas es el interés, no de alcanzar certezas para desde allí tomar decisiones didácticas, sino de mantener inquietudes:

... han sido fundamentales porque si no las tuviese ahí como constantes o latentes tal vez no sabría para qué se hacen las cosas o por qué debo hacer determinadas cosas o estar en determinada parte, o estar en determinado grupo (D5).

Como se observa, la sostenibilidad de las inquietudes pasa del plano de lo enunciativo a implicaciones más directas como, por ejemplo, aportar en la toma de decisiones didácticas e impactar en los rumbos que toma la reflexión misma: asistir o no a un grupo, sistematizar de un modo u otro, priorizar aspectos concretos del trabajo didáctico, etcétera. De este modo, la presencia constante de inquietudes no se reduce a la formulación de preguntas para mantener vivo el espíritu de búsqueda, sino que va más allá, en la medida en que se trata de inquietudes que se formulan sistemáticamente y se concretan, permitiendo abordar de un modo u otro la transformación de la práctica docente.

Apasionarse analizando lo que se hace y escribir para distanciarse de la práctica

Para las docentes destacadas, en una práctica relevante se hace necesario apasionarse con la posibilidad de escudriñar en lo que se hace y aprender de ello: “mirar, remirar, reconstruir y construir [...]. Hay que

escribir, hay que sistematizar, hay que reflexionar y volver a empezar y todas las veces volver a mirar” (D3). De manera complementaria, se menciona el espacio de transformación como una posibilidad de revisar lo que se hace, escribir sobre ello, validarlo, desistir, fundamentar. Y en ello se define la potencialidad y la fortaleza de analizar lo que se lleva al aula.

En el marco de lo anterior, se enuncia la fuerza de llevar registro escrito del desarrollo de la práctica, no solo como un momento posterior, sino de manera constante. Así, la escritura es un espacio clave en el estado de vivir en transformación, en tanto permite tener registro de la práctica y tomar distancia de lo que se piensa y lo que se hace. La toma de distancia de lo que se hace, y sobre lo que se piensa, abre la posibilidad de construir un diálogo consigo mismo cuyo resultado es la ordenación del pensamiento y de la práctica misma (Pérez Abril, Villegas, Roa y Vargas, 2014). No solo el quehacer es objeto de análisis, los saberes, los supuestos que le subyacen y las hipótesis que al respecto se plantean también hacen parte de ese distanciamiento, de modo que, la reflexión afecta la práctica en toda su complejidad y moviliza nuevas formulaciones y cuestionamientos de lo ya establecido.

Apertura frente a las equivocaciones y los fracasos, y reconocimiento de los aciertos

Las docentes resaltan la necesidad de asumir una posición de riesgo que permite formular propuestas no con la certeza de que se obtendrán buenos resultados, sino con el interés de ver qué sucede, qué no funciona, qué tiene un buen desarrollo. De manera complementaria, se plantea el reconocimiento de los fracasos como espacios inquietantes que dinamizan el diálogo y el aprendizaje colectivo de las docentes: “lo que más nos inquietaba, lo que nos dinamizaba eran los fracasos, porque claro llegábamos con nuestras clases planeadas todas igualitas y qué desastre, es un desastre” (D3). La posibilidad de identificar fracasos en la propia práctica pone en evidencia una actitud de alerta por parte del docente destacado que le permite sospechar que no todo funciona bien. Se trata de docentes que dudan de lo que hacen y que desde allí generan las posibilidades de transformación.

Los fracasos y las dificultades, en vez de resultar desmotivantes, dan lugar a nuevas preguntas e intereses y exigen a las docentes fundamentarse, conocer más, analizar lo que sucede, intentarlo de nuevo. Se trata de una actitud abierta que se construye y se consolida con el tiempo y que va dando forma a las búsquedas de las docentes en su interés de transformarse. De la misma manera, las docentes reconocen los aciertos que han tenido y la manera como estos las han ayudado a transformarse y a comprender nuevos elementos de su práctica.

Transformarse acompañado y ver la práctica de otros

En las prácticas destacadas tiene un lugar prioritario la posibilidad de pensar colectivamente la transformación constante. Contar con alguien que acompañe la reflexión sobre el trabajo didáctico no se reduce a la tranquilidad de compartir con otro los aciertos y los fracasos, sino que genera las condiciones para un encuentro de puntos divergentes, para estar cerca de una mirada diferente que señala, pregunta, objeta y aporta. En este sentido, se hacen visibles las potencialidades de los colectivos de docentes que se reúnen para pensar y analizar juntos las alternativas de transformación de sus prácticas. La posibilidad de estar acompañado para vivir en transformación no tiene solo que ver con poder conversar y estudiar con pares, sino también con conocer de cerca la práctica del otro, cuestionarla y observar allí aquello

que no ha sido posible concretar en la propia.

Asumir la opción de vivir la práctica en constante transformación toma diversas formas y genera distintas relaciones entre los docentes y de estos con su práctica y con el saber. Los elementos descritos dan a conocer el espacio y los momentos en que tienen lugar las reflexiones y los aprendizajes de las docentes, desde los cuales analizan, reafirman y reformulan su quehacer. Es claro que aunque son docentes destacadas no se conciben a sí mismas como portadoras de saberes definitivos, sino que, por el contrario, presentan las maneras como han construido un modo de vivir su práctica que les permite mantenerse alerta y transformarla constantemente, es un modo de asumir su profesión y de relacionarse con lo que la compone.

Abordar intencionalmente la transformación

En el GD se plantearon dos posibles aproximaciones intencionales a la transformación del quehacer docente. En primer lugar, *la fundamentación teórica* como vía para asumir una posición crítica frente a la práctica, cuestionarla, reflexionar sobre ella y transformarla. La posibilidad de cambio se genera al trazar un camino que inicia con la pregunta sobre cuáles son las concepciones y los fundamentos conceptuales que subyacen a aquello que se está haciendo en el aula, y sobre su sentido, más allá de lo aca-

démico. Sin embargo, no basta con acercarse a la teoría, debe darse un proceso de apropiación de la misma y construcción de conocimientos propios alrededor de esta.

... yo fui por mucho tiempo maestra de pre-escolar, de transición, y tenía una manera de trabajar el acercamiento de los niños al lenguaje escrito. Tomo la decisión de que quería saber otras cosas porque no estaba satisfecha, a gusto, y quería seguir en el estudio del lenguaje, pero básicamente lo que me interesaba a mi más era la literatura, la literatura infantil, pero donde empecé a estudiar lo que había era el lenguaje, y más el lenguaje en procesos de lectura y escritura como tal, pero no en literatura infantil específicamente. Entonces, eso hizo que yo empezara a revisar todas esas prácticas, pues, por toda la teoría que se trabajaba en la maestría era necesario estudiar esas teorías. Entonces, empiezo a cuestionarme desde lo teórico, simplemente fue una búsqueda de lo teórico y de replantear lo que yo hacía en ese momento (D6).

Transformar las concepciones es lo que permite a los docentes preguntarse a sí mismos aspectos como: “¿Qué rasgos noto cuando reconozco esta cosa? ¿Cuáles son los criterios mediante los cuales realizo este juicio? ¿Qué procedimientos estoy poniendo en juego cuando ejerzo esta habilidad? ¿Cómo estoy encuadrando el problema que estoy tratando de resolver?” (Shön, 1998, p. 56). Es por medio de los cuestionamientos que el maestro busca darle sentido a lo que hace, que reflexiona sobre las comprensiones que ha logrado, que critica y reestructura su propuesta, etcétera. Dichos cuestionamientos tienen un soporte desde lo teórico. La teoría, los conceptos que en ella se abordan, ayuda al docente a ver de un modo especial su práctica y a darle consistencia interna.

En segundo lugar, como otra manera intencional de abordar la transformación se encuentra *el cuestionamiento directo a la práctica misma*. El punto de partida es la pregunta acerca de *qué está pasando con los niños en el aula*, lo que ellos hacen, lo que les gusta, lo que proponen, cómo aprenden, qué sentido tiene lo que se enseña, entre otras cuestiones. Así, el docente asume una posición de apertura y asombro constante frente a lo que sucede en el aula y, de manera consciente, permite que aquello que acontece desequilibre sus percepciones, sus juicios, para dar paso a nuevas perspectivas y miradas sobre el objeto de estudio, el área disciplinar, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, etcétera. De este modo, la teoría es un punto de llegada, posterior a la reflexión desde el sentido de la experiencia.

... empezamos a mirar los niños antes de mirar la teoría [...]. Ahorítica estamos haciendo así: vamos a mirar primero los niños, como sin contaminarnos de teoría, para que nos deje ver lo que está sucediendo en realidad y luego sí vamos a la teoría (D3).

Así las cosas, se traza otra vía que reconoce las comprensiones que se dan desde lo empírico, aunque todavía no se tengan muchas claridades sobre la teoría, y se abre paso a la reflexión sobre la acción, a medida que esta tiene lugar. En este mismo sentido Shön (1998) señala: “Los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo están haciendo. Estimulados por la sorpresa, vuelven el pensamiento a la acción y a la complicidad que está implícita en la acción” (p. 56). En este sentido, la teoría aparece como una necesidad para abordar asuntos derivados de pensar la práctica.

Discusión y conclusiones: rasgos de un docente destacado

En este apartado final retomamos resultados claves del análisis de las prácticas de las siete docentes destacadas, así como de la revisión de experiencias y los ponemos en relación con los hallazgos derivados de la revisión teórica, para proponer una síntesis de rasgos que caracterizan a un docente destacado.

La posición política del docente: compromiso y responsabilidad con transformaciones concretas

Desde los hallazgos de esta investigación es posible reconocer al docente destacado como sujeto implicado con sus convicciones éticas, políticas y sociales. Estas convicciones operan como el lugar desde el que toma las decisiones claves que guían su actuar. De este modo, la opción por una posición teórica, por un enfoque, por un modo de configurar sus apuestas didácticas, se subordinan a dichas convicciones. Y esto explica, igualmente, su sentido de responsabilidad con la comunidad en la que actúa, así como con la formación y los aprendizajes de cada uno de sus estudiantes. Este alto sentido de responsabilidad produce la actualización y formación constante, la vinculación a grupos de estudio o redes, así como la actitud de reflexión y transformación permanente frente a su práctica. Igual-

mente, explica que sus búsquedas lo obliguen a desarrollar cierto nivel de experticia en su campo disciplinar (Bain, 2007; Román, 2007), y que se mantenga en permanente búsqueda de alternativas de enseñanza, de modos de hacer seguimiento a los procesos de cada estudiante. Así, la fortaleza conceptual, didáctica, disciplinar del docente destacado es, en gran medida, una resultante de esa responsabilidad y búsqueda de transformación permanente de un estado de cosas: en términos de una de las docentes, “sospechar, dudar, dejar de tener certezas eso es lo que permite iniciar una búsqueda” (D6).

En esta perspectiva, el horizonte que guía al docente destacado es la transformación de su práctica, en atención al logro de los aprendizajes y la formación de sus estudiantes, como aporte al cambio social. En este sentido, es necesario reconocer la práctica destacada de cara al sujeto que la desarrolla y a las condiciones situadas de la misma. Desde aquí se reconoce la imposibilidad de pensar las prácticas como transferibles o replicables, ya que no solo hay variaciones de contexto que implican ajustes; también hay particularidades y especificidades en los sujetos que las agencian. Lo anterior no significa que los demás no puedan aprender de su experiencia. Al contrario, en diálogo con una experiencia destacada que se sistematiza, otro docente puede cotejar su propia práctica, cuestionarla y discutir con ella. En este sentido, la

práctica sistematizada opera como un referente para tensionar la propia práctica.

Como puede notarse, el docente destacado no se define desde el logro de un estado de certezas que le permite desarrollar de cierto modo, estable, su práctica, sino más bien desde un estado de incertidumbre e inquietudes que le exigen, y permiten, búsquedas y reflexiones constantes, que derivan en transformaciones y aprendizajes sobre la práctica misma. Así, toma conciencia de la complejidad y del inacabamiento de su profesión, pues a pesar de los saberes con los que cuenta, responde de manera simultánea a muchos frentes y a situaciones siempre nuevas y diferentes. Por tal razón, se descubre aprendizaje constante de su objeto de enseñanza y reconoce en la incertidumbre, en la sospecha y en la duda, un modo de obrar que lo conduce a la transformación: “esa práctica transformadora me cambia, y cambia a otros, es ya algo irreversible” (D4), dice una de las docentes.

De este modo, en los docentes destacados la transformación no se define solo como crecimiento, está también marcada por estancamientos y retrocesos. Esa transformación supone, entonces, un estado de aprendizaje permanente que se basa en el mantenimiento y la reformulación de inquietudes: se trata de mantener la práctica en el lugar de la incertidumbre. De ahí la búsqueda de trabajo con pares, de vinculación a espacios de discusión, de investigación, a redes, de buscar espacios académicos de deliberación para someter su práctica al juicio de otros. Al respecto, una de las docentes señala que “por eso es necesario tener con quien discutir, con quien planear” (D1).

En dicho estado de incertidumbre, en el terreno de lo didáctico y lo disciplinar, el docente asume una búsqueda constante de alternativas para configurar su quehacer y aprender de este, lo cual le dispone para asumir una actitud investigativa. En este sentido, el docente se sitúa “más allá de la búsqueda del déficit, más allá de los diagnósticos” dice una de las docentes (D2). Y se plantea altas expectativas para sus estudiantes, y a la vez les exige, los reta, pues confía en que pueden llegar muy lejos. Es decir, los sitúa a cierta altura intelectual. Este rasgo se vincula con los planteamientos de Freire:

El clima del pensar acertado no tiene nada que ver con el de las fórmulas preestablecidas, pero sería la negación de ese pensar si pretendiéramos forjarlo en la atmós-

fera del libertinaje o del espontaneísmo. Sin rigor metódico no existe el pensar acertado (2004, p. 24).

Estos elementos producen efectos de empoderamiento intelectual y de mejora del autoconcepto, elementos nombrados en la bibliografía revisada como aspectos de la enseñanza eficaz (Murillo, 2007; Rodríguez y Murillo, 2011; Román, 2007). De este modo, el docente destacado está muy lejos de ser permisivo y poco exigente con sus estudiantes. Al contrario, dado su compromiso ético, sabe que el poco espacio y tiempo real de aprendizaje con que cuenta para sus estudiantes deben ser de la más alta calidad y constituirse en la posibilidad de aportar al máximo a su desarrollo intelectual. Se trata de una maximización del tiempo real de aprendizaje (Arancibia, 1992).

De otro lado, el docente destacado se caracteriza porque define y jerarquiza sus prioridades, sus objetivos, se propone metas concretas verificables y trabaja arduamente para lograrlas. En las prácticas analizadas, esa definición de prioridades tiene que ver, por ejemplo, con definir un enfoque sociocultural para enseñar el lenguaje, en el que se privilegia la construcción del sentido de los procesos de lectura y escritura, sobre los aspectos técnicos del sistema escrito.

Para esto, invierte generosos tiempos y esfuerzos en el diseño de su práctica de enseñanza. Desde

los estudios de eficacia escolar, que coinciden, en parte, con los hallazgos de esta investigación, Murillo (2007) afirma que la buena docencia se distingue de manera prioritaria por la preparación que hace el profesor de su práctica y que este factor, incluso, pesa más que las metodologías con las que enseña.

La transformación de la realidad social y de la práctica

El docente destacado es consciente de que su experiencia está determinada por las condiciones del contexto en el que se inscribe, y que está implicado como sujeto en las problemáticas sociales y culturales. En este sentido, se compromete a aportar, desde su lugar, desde su modo de configurar su práctica, a la transformación de la realidad social concreta.

En esta perspectiva, el docente destacado reconoce que más allá de responder a funciones que le son asignadas desde los requerimientos de su profesión, orienta su quehacer en atención a intereses sociales y políticos situados en el momento histórico y el espacio social y cultural específico. Dicho de otro modo, a pesar de que el docente responde a una función en la institución escolar, y que está determinado por unas políticas institucionales y estatales, transforma su práctica en función de un horizonte ético y político. Así, no se ve del todo restringido por factores que son externos a él y que, en muchos casos, se convierten en la justificación para no avanzar en la transformación. Nos referimos al

peso de lo que Bustamante (2012) nombra como el orden de los procedimientos regulativos (el disciplinamiento), que se encuentran en una constante tensión con los propósitos instruccionales (el saber). En palabras de Alliu y Antelo (2009): el docente, por medio de la enseñanza, reparte guías para la acción, para obrar en lo sucesivo, para que el sujeto se constituya en ciudadano, se transforme y dé sentido a su propia vida: una vida que va más allá de la del maestro, en un tiempo que no es el tiempo del maestro y en un mundo diferente. Al respecto, una de las docentes señala “la prioridad es que niños y niñas construyan su propia voz, como ciudadanos” (D7).

En este sentido, el docente destacado reconoce que su labor deja huellas, que cada una de las personas son “el resultado de esas marcas ciegas que, reunidas, bien podrían denominarse *educación*” (Alliu y Antelo, 2009, p. 28) y, que se enseña para que el estudiante aprenda a relacionarse con los demás y a vivir con los otros. Todas estas enseñanzas que el maestro posibilita son lo que permanece. Por esto, lo central no es el dominio del saber disciplinar, aunque claramente ese dominio es una condición inobjetable del docente destacado, por esto siempre está en constante búsqueda conceptual, en constante proceso de formación. Pero lo central es el sujeto, el estudiante, no se trata de aplicar un enfoque asépticamente, se trata de reconocer a los sujetos, los estudiantes, y pensar las propuestas didácticas, los enfoques, las posturas teóricas. “Nos ocupamos de ver primero al niño, antes de optar por una teoría”, dice claramente una de las maestras (D3).

Referencias bibliográficas

- Alliu, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina: Aique Editores.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: un análisis comparado. *Revista de Estudios Públicos*. 47.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: PUV.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: Preal.
- Bellei, G.; Muñoz, G. ; Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Chile: Unicef – Ministerio de Educación Chile.

- Bernstein, B. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En Eliseo Verón et al. *Lenguaje y sociedad*. Cali: Universidad del Valle.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes*, 11 (2), 87-97.
- Cid, A.; Pérez, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2), 1-29.
- Fleaco (2004). “Estudio cualitativo sobre centros educativos con resultados destacables en las pruebas nacionales” Informe final. *Espacio de Reflexión Foro Socioeducativo*.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Llece (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Chile: Unesco, Llece.
- Muñoz Izquierdo, C.; Márquez, A., Sandoval, A. y Sánchez, H. (2004). *Factores internos y externos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México 1998-2002. Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo*. México: INEE-Instituto de Investigaciones para el desarrollo de la educación, UI.
- Murillo, J. (coord.) (2007). *Introducción en: Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- OCDE (2009). *PISA Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pérez, M.; Zuluaga, Z.; Barrios, M.; Bernal, G.; Bermúdez, M. y Blandón, F. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Premio Compartir al Maestro.
- Pérez Abril, M.; Roa, C.; Villegas, L. y Vargas, A. (2014). *Escribir las prácticas. Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, O. y Murillo, F. (2011) *Estimación del efecto escuela para Colombia*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 3 (6), 299-316.

- Román, M. (2007). Investigación Latinoamericana sobre eficacia escolar. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Chile: Unesco, Llece.
- Shön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Contextos Educativos*, 6, 113-136.