

CECILIA M. ESPINOSA, SARAH HUDELSON,
LESLIE POYNOR, ERIC HAAS*

LOS MAESTROS COMO ARTÍFICES DE SU PROPIO DESARROLLO PROFESIONAL.

TRES MODELOS CENTRADOS EN LA LECTOESCRITURA



En este artículo los autores describen tres tipos de desarrollo profesional que rechazan la ideología del maestro como un ser pasivo, cuyo rol es escuchar y absorber sin cuestionar el conocimiento del experto. Los autores proponen que estos entrenamientos tradicionales donde el experto habla y el maestro escucha a menudo tienen escasos efectos y rara vez resultan en una transformación a largo plazo de las prácticas docentes. En cambio, se plantean un tipo de desarrollo profesional diferente, que coloca al maestro en el centro de su propio desarrollo profesional. Los tres modelos propuestos son: La Iniciativa de la Lectura, los Fondos de Conocimiento y los Maestros como Investigadores. La visión de estos modelos de desarrollo profesional es proponer una perspectiva desde la cual se puedan crear comunidades profesionales y en estas el rol del consultor o experto sea participar en un diálogo local, basado en las necesidades específicas de cada escuela y, dentro de este contexto, servir de apoyo y guía, sin imponer sus ideas. Los autores afirman que solo a través de una alternativa de diálogo entre maestros, administradores de escuelas y educadores universitarios se podrán construir nuevas posibilidades en la educación.

Introducción

En una profesión que exige tanto de quien la elige como es la de docente, el desarrollo profesional no termina cuando el maestro o profesor ha finalizado sus estudios pedagógicos. Por el contrario, es muy común que tengan la oportunidad de capacitarse con el fin de crecer, actualizar y reconsiderar su pedagogía. Sin embargo, el significado del término *desarrollo profesional* varía de acuerdo con la perspectiva teórica de quien lo utiliza (Hudelson, 2001; Lerner, 2001).

La ideología tradicional sobre el desarrollo profesional docente en los Estados Unidos se ha basado generalmente en una visión de los maestros y profesores como seres pasivos. Por lo general, el desarrollo consiste en asistir a un taller, o recibir a un experto consultor que imparte durante unos pocos días sus conocimientos. El rol de los maestros en este tipo de “entrenamiento” es tan solo el de escuchar y absorber. La base de esta práctica reside en la convicción de que los expertos conocen las necesidades de los docentes y que estos deben aceptar el entrenamiento sin cuestionarlo. En nuestra experiencia, sin embargo, estos entrenamientos a menudo tienen escasos efectos, y los maestros pocas veces consiguen transformar sus prácticas.

Como educadores bilingües y profesores universitarios, nosotros rechazamos esta ideología de desarrollo profesional y, junto con otros pedagogos (cfr. Barth, 1990; Clavijo, 2000; Birchak et al., 1998; Dubois, 2002), proponemos un tipo de desarrollo profesional diferente. Nuestra propuesta consiste en ayudar a formar comunidades profesionales donde los maestros puedan dialogar con otros maestros sin depender de un experto que tiene *todas* las respuestas, pero que desconoce las circunstancias específicas o locales del lugar donde los maestros enseñan. En el modelo que planteamos, los docentes son los expertos y agentes de su propio aprendizaje, y los consultores apoyan y sirven de guías, no imponen sus ideas.

A continuación, describiremos tres modelos de desarrollo profesional en los cuales hemos estado involucrados, llevados a cabo en

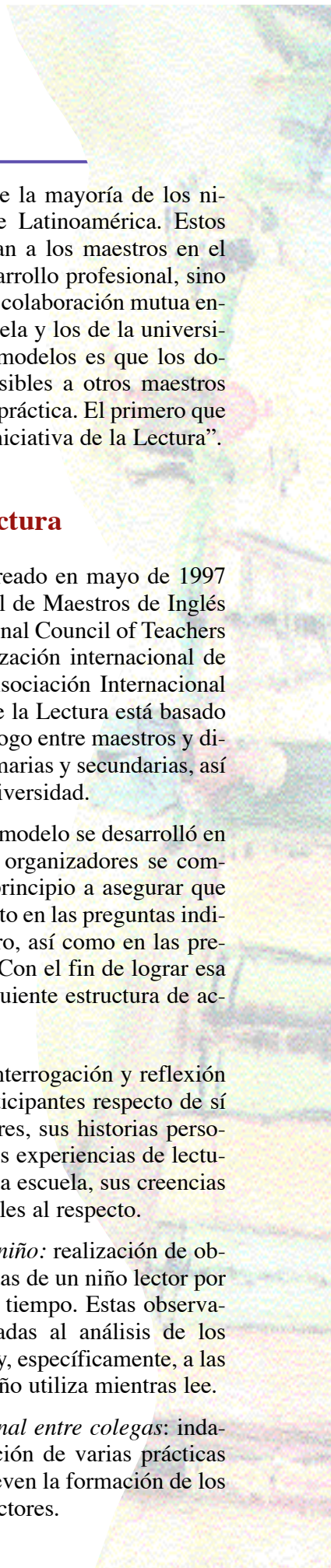
distritos escolares donde la mayoría de los niños son inmigrantes de Latinoamérica. Estos modelos no solo colocan a los maestros en el centro de su propio desarrollo profesional, sino que exigen también una colaboración mutua entre los maestros de escuela y los de la universidad. La meta de estos modelos es que los docentes puedan hacer visibles a otros maestros sus ideas, su teoría y su práctica. El primero que vamos a describir es “Iniciativa de la Lectura”.

Iniciativa de la Lectura

Este modelo (IL) fue creado en mayo de 1997 por el Consejo Nacional de Maestros de Inglés (NCTE en inglés: National Council of Teachers of English), una organización internacional de maestros similar a la Asociación Internacional de Lectura. Iniciativa de la Lectura está basado en los principios de diálogo entre maestros y directores de escuelas primarias y secundarias, así como docentes de la universidad.

A pesar de que este modelo se desarrolló en el ámbito nacional, los organizadores se comprometieron desde un principio a asegurar que el énfasis estuviera puesto en las preguntas individuales de cada maestro, así como en las preguntas del grupo local. Con el fin de lograr esa meta, se organizó la siguiente estructura de actividades:

- a) *Lectura personal*: interrogación y reflexión de los docentes participantes respecto de sí mismos como lectores, sus historias personales como tales, sus experiencias de lectura en el hogar y en la escuela, sus creencias y preferencias actuales al respecto.
- b) *Observación de un niño*: realización de observaciones detalladas de un niño lector por un largo período de tiempo. Estas observaciones están enfocadas al análisis de los procesos de lectura y, específicamente, a las estrategias que el niño utiliza mientras lee.
- c) *Desarrollo profesional entre colegas*: indagación y consideración de varias prácticas de clase que promueven la formación de los estudiantes como lectores.



d) *Prácticas de clase*: exploración de diferentes maneras de promover el desarrollo profesional entre los colegas.

Por otro lado, según la visión general desde la cual fue creada la IL, en cada una de las escuelas participantes se eligió un grupo de entre 10 y 12 maestros, un administrador y una consultora. El grupo se reunía 2 ó 3 veces por mes sin la consultora y una vez al mes, con ella.

A continuación, vamos a describir cómo se llevó a cabo este modelo de desarrollo profesional en una escuela bilingüe en Phoenix, Arizona. Sarah Hudelson, profesora de la Universidad Estatal de Arizona, fue consultora de la IL por 3 años y Cecilia Espinosa participó como una de las docentes de este equipo de estudio. En total, participaron voluntariamente 13 maestros que enseñan desde el jardín de infantes hasta el sexto grado. También participó la directora de la escuela.

Cada año, los participantes recibieron una carpeta que contenía una colección de lecturas profesionales basadas en la teoría sociopsicolingüística (Osuna, 2005; Rivera Viera, 1999). Entre los temas tratados, los más importantes fueron los siguientes: el proceso de lectura, estrategias para la lectura, la organización de la clase, métodos de evaluación. En este cuaderno profesional se incluyeron asimismo una serie de actividades específicas para la práctica en clase. Estas estaban basadas también en los principios de la teoría sociopsicolingüística. Tanto la colección de lecturas como las actividades para la clase fueron organizadas dentro de los cuatro temas que mencionamos anteriormente, a partir de los cuales fue establecido el programa de la IL.

Como consultora, parte de la responsabilidad de Sarah fue ayudar a organizar la agenda para cada fecha, que debía incluir los cuatro temas de la IL. La siguiente agenda, correspondiente al 5 de noviembre, ilustra cómo la organizó a fin de cerciorarse de que cada tema de la IL fuese tratado durante la reunión:

- *Lectura personal*: discusión relacionada con los datos hallados sobre las estrategias que utilizan los miembros del grupo cuando leen.

- *Observación de un niño*: diálogo referente a las observaciones de lectura del niño que cada participante escogió –basado en las preguntas que tenían sobre su lectura–. Discusión sobre la entrevista de Carolyn Burke e inicio del proceso de observación a largo plazo.
- *Consideración de las prácticas*: conversación referente a la definición de cada participante sobre el taller de lectura y lista de actividades que cada participante incluye en este taller.
- *Desarrollo profesional entre colegas*: discusión sobre la reexaminación del desarrollo profesional entre colegas propuesto por el NCTE.
- *Plan de acción*: para la siguiente reunión con Sarah, leer el artículo sobre el taller de lectura e identificar una práctica que les gustaría llevar a cabo. Hacer una reflexión escrita sobre los resultados y venir preparados para compartirla con el grupo.

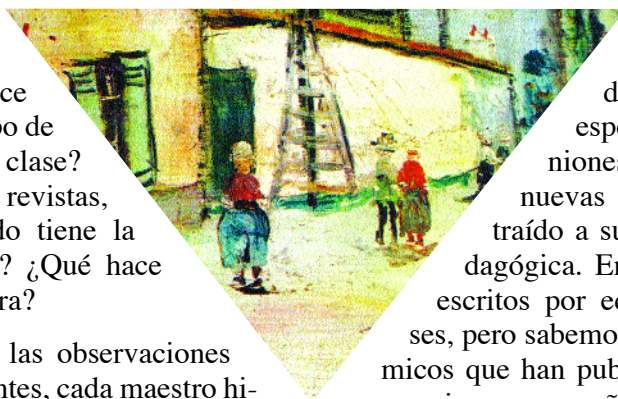
Las siguientes fueron algunas actividades importantes desarrolladas durante los dos primeros años de la IL:

Lectura Personal: Una de las actividades que se desarrollaron fue “Mis últimas 24 horas de lectoescritura”. Para esta actividad, los miembros del grupo de estudio trajeron los datos sobre lo que habían escrito y leído en las últimas 24 horas y la función que cada una de estas actividades había tenido. Para hacer sus anotaciones, los participantes se refirieron a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que leí o escribí? ¿Por qué? ¿Cuál fue la función de esta actividad? Como resultado, ellos encontraron que casi nunca leían por placer, sino que lo hacían para cumplir los quehaceres de sus vidas. Otro asunto importante que salió a relucir fue el hecho de que si bien muchos de ellos son maestros bilingües, casi nunca leían en español fuera de la escuela. Los miembros del grupo decidieron empezar a leer literatura juvenil y discutirla en el grupo. Algunos, además, decidieron leer literatura infantil escrita en español.

Observaciones detalladas sobre un niño: Cada docente escogió un niño sobre cuyo comportamiento lector tenía especial interés e



hizo observaciones basándose en las siguientes preguntas: ¿Qué hace el lector durante el tiempo de lectura en voz alta en la clase? ¿Qué clase de libros, revistas, etc. prefiere leer cuando tiene la oportunidad de escoger? ¿Qué hace durante el taller de lectura?



Además de realizar las observaciones sobre uno de sus estudiantes, cada maestro hizo una grabación de él o ella mientras leía, la transcribió y analizó las estrategias que cada uno utilizaba. En algunos casos los maestros hicieron análisis de los desaciertos de los niños que leían bien en español y comenzaban a leer en inglés. Los maestros estaban interesados en averiguar si utilizaban las mismas estrategias cuando leían en su segundo idioma.

Consideración de las prácticas de la clase: Los maestros trabajaron en grupos para crear una lista de las características de los lectores que ellos querían ayudar a formar. Incluyeron, también, información sobre el tipo de ambiente que necesitaban crear en el aula a fin de que su visión de niños lectores tuviera más solidez. Algunos de los ejemplos de su lista fueron:

“Queremos lectores con habilidades fuertes tanto en inglés como en español.”

“Queremos lectores apasionados.”

“Queremos lectores que puedan usar la lectoescritura para examinar problemas sociales.”

“Queremos lectores que quieran leer, que piensen que la lectura es una de las mejores actividades para la vida.”

“Queremos, como maestros, fijarnos metas sobre el desarrollo continuo de nuestras destrezas como lectores.”

Desarrollo profesional entre colegas: Los docentes visitaron las aulas de otros maestros con el fin de buscar y anotar prácticas que promovieran y valoraran la lectoescritura, en especial la lectoescritura en dos idiomas. Los miembros del grupo encontraron muy valiosa la experiencia para aprender unos de otros pues, sobre todo, pudieron escapar del aislamiento del propio salón de clase.

Lecturas profesionales: cada semana los maestros leyeron uno de los artículos de la

carpeta de materiales profesionales. Además, decidieron leer dos libros específicos. Durante las reuniones, compartieron las ideas nuevas que estos libros habían traído a su filosofía y práctica pedagógica. En general, leyeron libros escritos por educadores estadounidenses, pero sabemos que hay muchos académicos que han publicado en ediciones latinoamericanas y españolas (Dubois, 2001; Vega et al., 1999; Ferreiro, 1993, 1999)

En resumen, la IL ofreció a los maestros, a la directora y a la consultora la oportunidad de participar en un grupo de diálogo profesional a largo plazo; gracias al cual pudieron dedicar su energía intelectual al continuo desarrollo y reexaminación de su base de conocimientos pedagógicos sobre la lectura. Todo esto lo lograron a través de lecturas relevantes y actividades que les ayudaron a reflexionar sobre su propia práctica didáctica. También los maestros pudieron traer sus preocupaciones, preguntas, temas de interés sobre su vida profesional.

El modelo de desarrollo profesional que describiremos a continuación se llama “Fondos de Conocimiento”.

Fondos de Conocimiento

Los Fondos de Conocimiento (FC) están basados en un proyecto de colaboración entre las áreas de antropología y educación. Este modelo de desarrollo profesional ha sido llevado a cabo a través de los años por educadores como Moll (1992), Moll y Greenberg (1990), Moll y Díaz (1987), y Moll et al. (1992), quienes afirman que los docentes consiguen desarrollar innovaciones en sus prácticas al capitalizar los recursos (conocimientos, destrezas) de las familias de sus alumnos y de la comunidad en la que viven. La meta es ayudar a los maestros a desarrollar prácticas etnográficas en sus clases, donde el mundo del hogar de los niños y el mundo de la escuela se informan el uno al otro creando puentes.

En este tipo de investigación, también participan cooperativamente investigadores de la universidad y maestros de las escuelas. Los maestros e investigadores realizan estudios

etnográficos de la dinámica del hogar del estudiante, a la vez que examinan sus prácticas pedagógicas en sus aulas. Los participantes dialogan sobre diferentes maneras de establecer estructuras que actúen como mediadoras y tengan como meta lograr que existan conexiones estratégicas entre esos dos mundos (escuela y hogar). De esta manera, el maestro llega a conocer al estudiante de una forma más compleja, pues consigue comprender mejor las diferentes esferas sociales y culturales de la vida del niño en lugar de limitar su relación tan solo a un trato de maestro y estudiante (Moll et al., op. cit.). La idea principal es crear espacios de diálogo donde los docentes y los investigadores de la universidad puedan estudiar críticamente la importancia de reconocer la abundancia de experiencias y saberes que sus alumnos lleven consigo a la escuela y cómo los maestros pueden construir su plan de estudios a partir de estos.



Visitaron una esquina cercana al área de la escuela, en un barrio de una comunidad de inmigrantes recientes de México y personas de clase obrera. Los maestros de este grupo de estudio, si bien son de origen mexicano, pertenecen a una clase socioeconómica media, lo cual crea un choque cultural a causa de la diferencia entre las situaciones económicas de maestros y estudiantes. Esta diferencia la ilustramos con el siguiente diálogo entre algunos de los participantes:

Gabriela: –Fui a la esquina donde hay un Circle K. Había allí una tienda llamada Mundo Musical. Estaban tocando rancheras y bandas. Vi a muchas personas que apenas salían de sus trabajos. Ellos me parecieron ser trabajadores de la clase obrera. Fueron adentro del Circle K para comprar sodas, Gatorade y comida. Solamente vi dos niños allí, pero yo vi a un hombre y me pareció que tenía una pistola. Yo tenía mucho miedo porque no me gustan las pistolas.

Blanca: –Cuando fui a la esquina de la calle 32, yo también tenía miedo. Es porque tengo un estereotipo. Aunque estas personas son mi propia gente –hispanos–, yo tenía miedo.

Rubén: –Es verdad, si yo me pusiera un pañuelo alrededor de la cabeza como lo hacen aquellos que son miembros de una pandilla y tú me vieras en la calle 32, sería la misma persona, pero el pañuelo significa mucho.

Beatriz Arias: –Pero podemos ir más allá de los estereotipos y preguntar: ¿Cuál es su historia? Podemos ser etnógrafos e investigar nuestra propia comunidad para ir más allá de los estereotipos.

A través de esta conversación los docentes exploraron sus sentimientos y actitudes hacia la propia cultura y la cultura de otros y reflexionaron sobre ello. Asimismo, los maestros hicieron visitas a los hogares de los estudiantes para entrevistarlos a ellos y a sus familias. Después de visitar el hogar de uno de sus alumnos, Rubén hizo este comentario durante la reunión del grupo de estudios:

Antes de ir a la casa de Eduardo yo asumí que el éxito que Eduardo tenía en la lectoescritura en la escuela era porque él tenía apoyo en su casa. Asumí que él tendría el mismo apoyo que

Este modelo alrededor de los FC fue puesto en práctica por Leslie Poynor y Beatriz Arias, profesoras de la Universidad Estatal de Arizona, con un grupo de estudio formado por maestros de una escuela de Phoenix a la que asisten niños que aprenden inglés como segundo idioma. Inicialmente, este grupo de estudio se reunió dos veces al mes durante un año escolar. Al final del primer año, los participantes decidieron extender las actividades al grupo de estudio por un año más. Lo hicieron por decisión propia y algunos escogieron recibir crédito universitario por su participación.

Leslie Poynor y Beatriz Arias basaron su trabajo en cuatro temas: la cultura personal, las observaciones de la cultura de los estudiantes y sus familias, los contextos que apoyan la lectoescritura y la cultura profesional. A continuación, describiremos cada uno de ellos:

La cultura personal y la observación de la cultura de los estudiantes: Los participantes analizaron su propia cultura a través de múltiples oportunidades de relacionar la lectura profesional y las actividades del estudio con sus propias experiencias. Por ejemplo, una de las actividades requería que los maestros relacionaran la cultura de la comunidad con la suya.

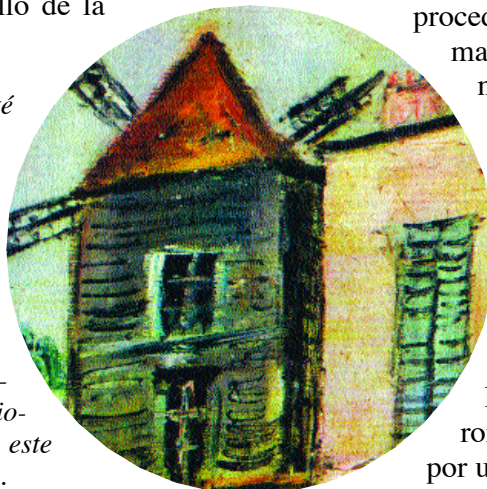
cualquier estudiante de clase media de los Estados Unidos tendría. Asumí que tendría libros, tiempo y apoyo para leer y escribir, juegos educativos, es decir un énfasis puesto por la familia en el estudio. Pero cuando fui a la casa de Eduardo no vi muchos libros ni revistas. Había panfletos del supermercado y catálogos musicales. Además observé que en este hogar había cuentos orales, chistes, poemas, dichos, y otras formas de comunicarse oralmente. También había muchos discos compactos. Yo aprendí que el apoyo por la lectoescritura en el hogar de Eduardo no era el mismo que hay en un hogar de la clase mediana de los Estados Unidos. Sin embargo sí había apoyo.

Al ir a la casa de Eduardo, Rubén pudo comprender mejor la cultura del hogar del niño. Pudo reflexionar sobre sus propios estereotipos acerca del apoyo que las familias dan a sus estudiantes. Esto contribuyó a que Rubén se sintiera más dispuesto no solo a aprender sobre los FC de Eduardo y su familia, sino que, además, empezó a interrogarse sobre cómo estos fondos podrían contribuir al plan de estudios de su clase.

Los contextos que apoyan la lectoescritura: Este tema consiste en reexaminar los entornos que apoyan y animan el uso de la cultura de los estudiantes como parte del plan de estudios de la clase. A fin de que los FC fueran utilizados, este grupo de estudio revisó tanto los datos iniciales como los resultados finales del análisis de su investigación y reflexionó sobre los cambios que deseaban llevar a cabo en las prácticas pedagógicas. En el siguiente diálogo, Rubén, Beatriz y Ginny comentan cómo a través de una visita al hogar de un estudiante, los maestros descubrieron FC en la vida cotidiana de los estudiantes que podían ser utilizados en la escuela para apoyar el desarrollo de la lectoescritura:

Rubén: – Una cosa que noté es que la familia no tenía muchos libros, pero tenían una televisión y muchos discos compactos.

Beatriz: – ¡Ya! Esto puede ser el fondo de conocimiento para este niño. En los discos compactos hay escritura, hay letras de canciones y títulos. Puede ser que este niño lee letras de canciones.



Rubén: –Si, le encanta la música y le encanta bailar. Y puede bailar muy bien. Puede ser algo que puedo hacer con la lectura y la música.

Ginny: –Una cosa que noté es que la casa está bien arreglada con papel de pared y libros. Yo asumí que los libros están para que los niños tengan acceso a ellos. Pero la mamá me dijo que ella piensa que no está leyendo a sus niños de la manera correcta. Parecía estar pensando en voz alta: tal vez pensaba que debería leerles a ellos, o que debería llevarlos a la biblioteca. Me parecía que ella tenía una metacognición de lo que ella debería estar haciendo.

Beatriz: –Bueno, uno de los efectos secundarios es que aprendemos de los parientes y ellos aprenden de nosotros.

Rubén: –Sí, ahora yo sé cuáles son los fondos de conocimiento que Eduardo trae consigo a la escuela y tengo la intención de usarlos. Por ejemplo, yo sé que la familia de Eduardo lee y ordena cada mes un catálogo musical. Entonces yo voy a brindarle la oportunidad de que escriba una canción, cree un baile, escriba sus propios cuentos y otras cosas más. Voy a asegurarme de que exista un tiempo durante la clase para compartir cuentos tradicionales. Voy a hacer esto con el fin de que todos los estudiantes puedan compartir sus cuentos y escuchar los cuentos de otros. Yo creo que todos los niños se van a beneficiar de los cuentos multiculturales. También puedo usar diagramas y tablas para comparar y contrastar los cuentos.

A través del diálogo con el grupo de estudios y a través de su propia investigación, Rubén consiguió adquirir una perspectiva más profunda sobre los FC de sus alumnos y sobre cómo construir a partir de estos su plan de estudios.

La cultural profesional: Este tema consiste en la reexaminación y el desarrollo de los procedimientos y contextos que animan el trabajo entre colegas. En nuestra experiencia, este tema es esencial para que un trabajo como el de los FC se lleve a cabo. En el caso específico del estudio de las maestras Poyner y Arias y los profesores-estudiantes, ellos formaron un ambiente profesional de diálogo entre colegas. Por tal motivo decidieron extender esta colaboración por un año más.

En resumen, a través de su participación en este grupo de estudio sobre los FC, los participantes actuaron como co-investigadores en un estudio sobre los saberes que existen en los hogares de sus estudiantes. Con este nuevo conocimiento, intentaron desarrollar una pedagogía más democrática y participativa en sus salones de clases y pudieron contribuir a reducir el aislamiento que sufren muchos niños cuando su mundo familiar es excluido y desvalorizado.

El tercer modelo de desarrollo profesional que presentaremos es el de los “Maestros Investigadores”.

Maestros investigadores

Este tipo de desarrollo profesional es un proceso de investigación sistemática que lleva a cabo el maestro mientras enseña en su clase. De acuerdo con Hubbard y Power (1999), este movimiento está basado en dos principios: 1) la observación cercana de los estudiantes mientras trabajan y 2) la existencia de una comunidad dedicada a la investigación.

Quizá la persona más influyente en estas ideas ha sido Lawrence Stenhouse (1967, citado en Cochran-Smith y Lytle, 1993), quien inició un movimiento internacional para apoyar a los maestros investigadores. Según Stenhouse, en este tipo de desarrollo profesional los docentes llevan a cabo una investigación de manera sistemática, intencional y crítica sobre su propia práctica. Es decir, los maestros dejan de ser los investigados o los objetos de estudio y se convierten en investigadores de sus propias prácticas pedagógicas (Cochran-Smith y Lytle, 1993).

La intención fundamental de este modelo de desarrollo profesional consiste en que cuando el docente investiga su clase lo hace para mejorar su enseñanza, para ser creador del conocimiento, en lugar de ser tan solo un consumidor. Esto lo consigue a través del proceso de investigar lo que sucede en su propia clase, lo que se desarrolla a



través de diversos instrumentos, como entrevistas a los estudiantes, observaciones de la propia clase, examen de los documentos que los estudiantes producen, encuestas, etc. Así, el maestro trata de aprender lo que pasa en su aula en lugar de tratar de probar si un programa o actividad sirve. El propósito es que el investigador aprenda profundamente “algo pequeño”. Una vez que ha investigado, analizado y reflexionado, entonces puede empezar a producir cambios en su enseñanza.

La investigación comienza con un tema de especial interés para el docente. Para esto es importante empezar con una pregunta abierta que ayude al maestro a comprender más profundamente lo que está pasando en la clase. Algunos ejemplos de preguntas abiertas son los siguientes: *¿Qué pasa cuando...? ¿Qué es la comprensión de... sobre...? ¿Qué significa... para...?*

Como vemos, estas preguntas requieren de una investigación pues sin la investigación no hay respuesta posible. Es importante evitar preguntas cuya respuesta sea “sí” o “no,” pues la base fundamental de este tipo de investigación es aprender más sobre la clase, no poner algo a prueba.

Tradicionalmente, para aprender sobre este tipo de desarrollo profesional, los maestros toman una clase universitaria. En este caso, con el propósito de llevar a cabo una investigación con una pregunta abierta y que cubriese un tiempo determinado de su enseñanza, Eric Haas, estudiante de doctorado en la Universidad Estatal de Arizona, profesor de una clase para futuros docentes y miembro de una clase de maestros investigadores, empezó su investigación sobre su clase de didáctica de la matemática para futuros docentes con esta pregunta abierta: *¿Qué pasa cuando mis estudiantes de la universidad hacen las actividades de los niños de 8° grado durante la clase de didáctica de la matemática?*

Una vez que la pregunta abierta estuvo formulada, Eric empezó a recolectar sus datos, utilizando los siguientes métodos cualitativos: tomó

notas en su cuaderno de observaciones mientras los estudiantes trabajaban en las diferentes actividades de matemáticas; entrevistó a tres o cuatro estudiantes una vez por semana durante el período que duró la investigación; dio a sus estudiantes encuestas y leyó sus diarios de matemáticas.

Un aspecto significativo del proceso de tomar notas –que tuvo especial importancia para Eric– fue leerlas al final de cada día. Al leer sus notas Eric recordó otros incidentes que no había podido anotar debido a lo ocupado que estaba durante la clase. Además, escribió sus pensamientos al respecto, pues a menudo las notas que tomó mientras daba clases fueron nada más que bosquejos y necesitó desarrollarlas a diario a fin de conseguir un texto rico en detalles.

El siguiente paso fue el del análisis de los datos. Eric los leyó y releyó, y mientras lo hacía, desarrolló un sistema de códigos en los márgenes. Se trataba de palabras que organizaban los eventos, los momentos o frases importantes dentro de sus notas, los temas o afirmaciones sobre la investigación que está llevando a cabo. Generó, entonces, los siguientes códigos: “juega de manera nueva”, “trabaja de manera correcta”, “habla de matemáticas”, “habla de otras cosas”, “necesita del grupo para resolver el problema”, “resuelve el problema individualmente”. Estos no fueron los únicos códigos que Eric desarrolló, sino que utilizó también otros que le ayudaron a formular afirmaciones. Por ejemplo, a sus estudiantes les importaban todas las actividades de la clase de matemáticas, pero por razones diferentes: “las actividades difíciles los ayudan a comprender mejor lo que sucede en la mente de los niños cuando encuentran un reto similar”, o “las actividades más fáciles los ayudan a entender cómo presentarlas de una manera eficaz a sus alumnos en el futuro”. Así, Eric averiguó que sus estudiantes preferían tener un período dedicado a actividades fáciles y otro a actividades difíciles.



sobre esta.

El último paso de este modelo de desarrollo profesional es escribir los resultados en forma de narración. Al hacerlo, Eric se dio cuenta de que uno escribe para aprender. Sus pensamientos realmente cambiaron al componer el texto final, que tenía los siguientes componentes: 1) ejemplos que apoyaban sus afirmaciones a través de historias construidas y de ejemplos o citas que sacó directamente de los datos; 2) comentarios explicativos para conectar cada aspecto de su composición (revelaban los motivos por los cuáles había elegido las citas e historias, y cómo toda esta información respaldaba sus afirmaciones) y 3) el contexto de la investigación a fin de dar al lector una imagen más precisa

Conclusión

Para concluir, queremos destacar ciertas características constantes en los tres esfuerzos delineados. El desarrollo profesional:

- Debe estar basado en las necesidades específicas de cada escuela, ya que cada una tiene su propia historia, experiencias y planes futuros.
- Debe estar basado en un planeamiento que tenga duración a largo plazo y que suceda de manera continua. Es importante que los maestros tengan tiempo para reflexionar y crecer en sus conocimientos.
- Supone la colaboración y el respeto mutuo entre maestros, directores y colaboradores universitarios. Para que se produzcan cambios en la enseñanza debemos ayudar a crear espacios donde todos puedan compartir sus experiencias, puedan hacer preguntas sobre las que tienen un verdadero interés, y donde puedan examinar su práctica con el apoyo de sus colegas. Estos modelos proponen que los participantes vuelvan a ser aprendices otra vez, que participen en los retos y los gozos del aprendizaje junto con sus alumnos.

- Debe realizarse en la escuela en un ambiente de diálogo y camaradería. Cada persona debe tener libertad para hacer sus propias preguntas y tomar riesgos; tampoco debemos olvidar el sentido del humor. Las expectativas deben ser altas y la ansiedad, baja. Es esencial que haya otros modelos de los cuales aprender.

Es solo a través de esta alternativa de diálogo entre maestros, directivos y educadores universitarios que podremos construir nuevas posibilidades en la educación. Así lo demuestra Amparo Clavijo, cuando escribe,

desde esta perspectiva, los maestros se encuentran situados en el centro de innovación, investigación y construcción del conocimiento; son los protagonistas cuyas experiencias como personas, como maestros, especialmente, como lectores y escritores, ameritan la reflexión. Creemos que los maestros son individuos creativos capaces de innovar y tomar múltiples decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas de una forma responsable. (Clavijo, 2000: 47)

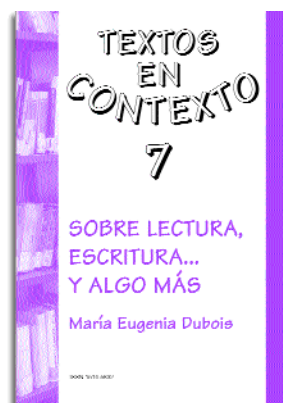
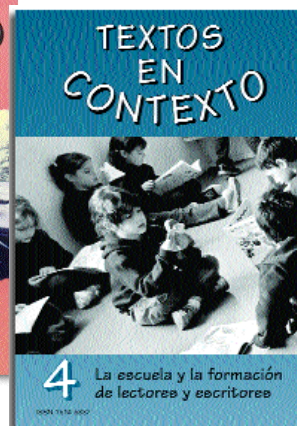
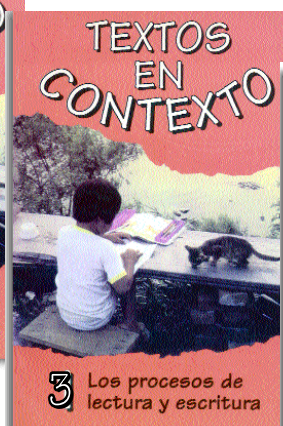
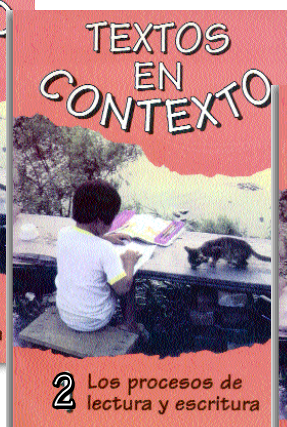
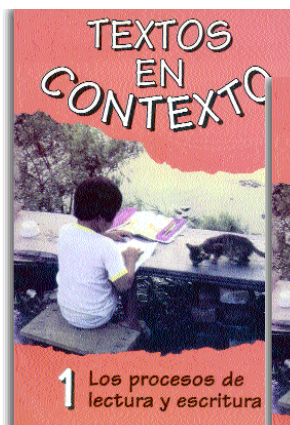
Referencias bibliográficas

- Barth, R. (1990). **Improving Schools from Within**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Birchak, B.; Connor, C.; Crawford, K.; Kahn, L.; Kaser, S.; Turner, S. y Short, K. (1998). **Teacher Study Groups: Building Community through Dialogue and Reflection**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Clavijo, A. (2000). **Formación de maestros: historia y vida**. Bogotá: Plaza y Janés.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993) **Inside-Outside: Teacher Research and Knowledge**. New York, NY: Teachers College Press.
- Dubois, M. (2001). **El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique.
- Dubois, M. (2002). "La lectura en la formación y actualización del docente". **Lectura y Vida**, 23 (3), 30-38.
- Ferreiro, E. (1993). **La alfabetización de los niños en la última década del siglo**. Quito, Ecuador: Instituto Fronesis.
- Ferreiro, E. (1999). **Cultura escrita y educación**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hubbard, R. y Power, B. (1999). **Living the Question: A Guide for Teacher-researchers**. York, ME: Stenhouse.
- Hudelson, S. (2001). "Growing Together As Professionals". **HOW Journal: A Colombian Journal for English Teachers**, (9), 20-26.
- Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela: Lo real. Lo posible, y lo necesario**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Moll, L. (1992, octubre). "Fondos comunes de conocimiento: ideas para la integración de Comunidad y escuela." Primer Congreso de las Américas sobre lecto-escritura, Maracaibo, Venezuela.
- Moll, L.; Amanti, C.; Neff, D. y González, N. (1992). "Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms". **Theory into Practice**, 31 (2), 131-140.
- Moll, L. y Greenberg, J. (1990). "Creating Zones of Possibilities: Combining Social Contexts for Instruction". En L. C. Moll (ed.), **Vygotsky and Education**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Moll, L. y Díaz, S. (1987). "Change as the Goal of Educational Research". **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), 300-311.
- Osuna, A. (2005, febrero). "Leer y escribir: Las herramientas de saber integrar el currículo". Ponencia presentada en V Conferencia Internacional de Lecto-escritura, Guatemala.
- Rivera Viera, D. (1999). "El proceso de aprender a leer". En R. Saez Vega, C. M. Cintrón de Esteves, D.T. Rivera Vega, C. G. Lozano y M. Ojeda O'neill, **Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura**. Santo Domingo, R.D.: Centenario.
- Vega, R., Cintrón de Esteves, C. M., Rivera Viera, D., Lozano, C. G. y Ojeda O'neill, M. (1999), **Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura**. Santo Domingo, R.D.: Centenario.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en febrero de 2004 y aceptado con modificaciones en agosto de 2005.

* Cecilia M. Espinosa es profesora de Educación en la Facultad de Educación, Universidad de Lehman/CUNY, Bronx, Nueva York. Sarah Hudelson es profesora en Educación Bilingüe y Decana Asociada de la Facultad de Educación, Universidad Estatal de Arizona. Leslie Poyner terminó su doctorado en la Universidad Estatal de Arizona y trabaja como consultora en escuelas bilingües en Connecticut. Eric Haas es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Connecticut.

TEXTOS EN CONTEXTO



PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B

C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

