

INTRODUCCIÓN A LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LENGUAJE¹

Por Gustavo Adolfo Aragón Holguín
Comité Coordinador Nodo Enredate Ve

*Es una gran alegría saber que sabemos; saber
que no sabemos; saber que podemos saber
más... cual es mucho más importante y
placentero que sólo saber.*

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*

Un contexto para este documento

El trabajo que realiza el nodo *Enredate Ve* parte de una convicción de la red nacional de lenguaje: creemos que tanto los docentes como los educandos son «sujetos protagónicos de su propia formación», es decir, personas que están formándose continuamente, que aprenden al interactuar con sus pares. Desde nuestro punto de vista, el trabajo en red implica reconocer al otro como un sujeto que posee un saber que dialoga con el mío y que esta relación es sinérgica y útil.

Teniendo en cuenta esta comprensión de lo que hacemos, proponemos para este año un *proyecto de formación continua* que busca fortalecer las distintas tareas propias del nodo: el trabajo de los colectivos, la preparación de los eventos formativos locales, regionales, nacionales e internacionales de la Red de Lenguaje Colombiana y Latinoamericana. Nuestra intención es propiciar procesos de actualización, autoformación y reflexión entre pares académicos. Por esta razón, el primer movimiento de este proyecto fue la charla inaugural ofrecida por Alice Castaño, titulada *Saber, reflexión y escritura en la docencia*. Este fue el punto de partida de un

¹ Este documento se alimenta de un proceso dirigido a docentes del sector oficial, realizado en el año 2010 por la SED de Bogotá. Un resultado parcial de esa iniciativa es el libro, *Referentes para la didáctica del lenguaje en el ciclo IV*, de Gustavo Adolfo Aragón. Se encuentra actualmente disponible en: <https://repositoriossed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1210>

proceso continuo y colegiado de renovación de la formación inicial, que funciona a través de encuentros o sesiones que dialogan entre sí para complejizar la mirada que lanzamos sobre nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La apuesta central de este proceso bordea una pregunta *¿de qué manera es posible producir conocimiento en la escuela?* La pregunta es compleja y existe más de una manera de abordarla. Una ruta posible es realizar una reflexión intencionada y ordenada sobre lo que hacemos en nuestras aulas, de las cuales hacemos parte integral como docentes. Este documento ofrece un panorama de aquello a lo que nos referimos cuando utilizamos la expresión “sistematización de experiencias”.

1. ¿A qué nos referimos con esto de “sistematizar una experiencia”?

*No caigas en el error del artesano que
fanfarronea de veinte años de experiencia en su
oficio cuando, de hecho, únicamente posee un
año de experiencia: veinte veces.*

Trevanian, Shibumi.

Vale la pena explicitar lo que queremos decir cuando utilizamos la expresión *sistematizar*. Urge recuperar el sentido que pone en juego Jorge Larrosa² cuando afirma que la experiencia es *aquello que me pasa* cuando me pasan las cosas. Lo que me pasa es que comprendo, así sea parcialmente, lo que ha ocurrido, lo que me ha ocurrido. Para que esto ocurra es necesario producir textos, ya que la escritura tiene un fuerte componente *epistémico* (sirve para producir conocimiento) no obstante ser una tecnología de la lengua que históricamente ha tenido una preponderancia *mnémica* (se escribe para registrar lo ocurrido, para dar cuenta de ello, para documentarlo).

La sistematización puede comenzar con un gesto de extrañeza frente a algo, tan

² Una buena fuente para iniciar una reflexión sobre la experiencia es el volumen que a este tema le dedica la revista de la Universidad de Antioquia, *Educación y Pedagogía*, v. 18 de 2016. Está disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/view/1726> Ahí entre otros textos, está el de Jorge Larrosa titulado *Sobre la experiencia*.

natural y obvio como nuestra labor de enseñar, con la que estamos familiarizados. Sobre esta cotidianidad habría que poner un gran signo de interrogación. Leamos lo que afirman Mauricio Pérez y Catalina Roa al respecto:

Desde la perspectiva que asumimos, una condición para transformar la práctica consiste en extrañarse del quehacer cotidiano, distanciarse de la acción, tomarla como objeto de análisis. Esto implica registrarla, objetivarla para poder describirla, comprenderla, cuestionarla, teorizarla. Así, la sistematización se constituye en un proceso interpretativo, que va más allá de la descripción, y que se orienta a la transformación. En este camino de la sistematización, es necesario hacer permanente y colectivamente análisis e interpretaciones complejos (multi-causales), a partir del reconocimiento de múltiples voces presentes en la experiencia, pues a través de nuestra voz de maestros hablan otras voces, objetivadas en artefactos (objetos del mundo material), enunciados (discursos, documentos, textos) y representaciones de diversos actores. De este modo, la sistematización implica no sólo procesos de identificación, recolección organización y procesamiento de información, sino que va más allá: se describen e interpretan las condiciones de ocurrencia de la práctica, las voces existentes, las determinaciones políticas y académicas, las posturas ideológicas y teóricas del docente³.

Claro. Lo que me ocurre en el día a día es complejo; existen niveles subyacentes, dimensiones implícitas. Tener en cuenta lo que reside en el nivel profundo nos puede evitar realizar lecturas simplistas o reduccionistas. Del párrafo anterior vamos a recuperar algunos aspectos para delimitar con mayor precisión lo que vamos entendiendo como proceso de sistematización:

1. La sistematización se orienta a interpretar críticamente una práctica. Para lograr interpretarla, sus protagonistas deben ubicarse fuera y convertirla en objeto de análisis. Se trata de producir un extrañamiento que consiste en contemplar la práctica desde una perspectiva diferente a como la hemos visto habitualmente.
2. Esa acción de extrañamiento permite interrogar la práctica producida e identificar tendencias o recurrencias, aspectos que están en contradicción, en fin, interrelaciones diversas.
3. La sistematización busca entender los factores claves que nos permitan explicar la práctica realizada; en otras palabras, explicar por qué sucedió de una manera y no de otra forma.

³ Pérez-Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

4. La sistematización propicia reflexiones que se pueden confrontar con los saberes y teorías que tenemos en nuestro haber o que requerimos conocer más ampliamente para mejorar nuestro quehacer.
5. Sistematizar no consiste únicamente en narrar lo sucedido durante una experiencia: implica también analizar los procesos, ordenar los datos recogidos, documentarlos, explicarlos, evaluarlos y publicarlos.

Antes de seguir aclaremos la expresión “situarse fuera”, del primer numeral. En algunas tradiciones investigativas se exige, bajo el argumento de la objetividad, que haya una estricta separación entre el sujeto y el objeto de la investigación. En el ámbito desde el cual nos situamos eso no es posible porque importa mucho que el docente se refiera no solo a lo que ocurrió en su aula sino también a lo que le ocurrió antes y después de lo que ocurrió en el aula. Maticemos esto, pues, para no incurrir en paradojas de viaje en el tiempo típicas de la Ciencia Ficción. “Estar fuera” tiene aquí el sentido de una orientación de método, una forma de lectura. Inevitablemente, en el momento de lo ocurrido, ya estábamos / estuvimos “dentro”. Lo que cambia es la manera como miramos o leemos lo que ocurre en el aula. No es menos interesante hacer notar que nos estamos mirando, que nuestra mirada recae sobre lo que fuimos e hicimos. Llamamos a esto repliegue subjetivo y comprensivo.

Podemos sintetizar lo dicho hasta aquí: la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas. Implica tener en cuenta los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora”. (Jara, 2019, página 04).

2. La sistematización entendida como investigación (y la escritura).

El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir.

Luis Not: *La enseñanza dialogante.*

La sistematización ofrece, como señalan Pérez y Roa, “una particular manera de investigar para transformar la práctica y para transformarse a sí mismo”. Esto equivale a considerar que las prácticas –en este caso, las prácticas de enseñanza- constituyen una fuente valiosa y válida para generación de saberes. Puede llegar a ser una auténtica “epistemología de la práctica”, la cual tendría varios momentos o niveles. Con relación a esto Schön habla de:

Un *conocimiento en la acción* como ese saber que se evidencia en el hacer, ese conocimiento tácito que lo guía. Alguien actúa en un campo profesional: un músico, un ingeniero, y la destreza de su actuar da cuenta del dominio de un saber. Éste es el conocimiento que guía la acción y que no siempre es susceptible de ser explicado, explicitado. Schön hace una primera distinción clave entre ese conocimiento en la acción y lo que él llama una *reflexión en la acción*. Esta última consiste en un “pararse a pensar” durante la acción, sin interrumpirla, lo cual puede contribuir a ajustarla. La *reflexión sobre la acción* es otro nivel, en éste se objetiva la práctica y se piensa sobre ella, puede ser luego de finalizada. Nótese que en ninguno de estos casos la reflexión implica, necesariamente, una verbalización. La verbalización la relaciona Schön con la posibilidad de *reflexionar sobre la reflexión*, que dependerá, en buena parte, de contar con las herramientas lingüísticas para hacerlo, aparece así el lugar y uno de los sentidos de la escritura en la formación del futuro docente.

Este último aspecto (reflexionar sobre la reflexión) vincula la escritura entendida no tan solo como un ejercicio retrospectivo, de carácter anecdótico. Además de eso la instala en el terreno de lo epistémico, de la emergencia de saberes desde ese nicho formativo. Y esto implica elegir tonos, estilos, tipologías textuales. Añaden los autores a este respecto:

Con este ejercicio de lectura compleja de la práctica se busca la construcción de un texto que no sea plano, de corte meramente descriptivo, expositivo, sino que tenga un tono analítico, interpretativo, incluso crítico. Los textos resultantes de este proceso de sistematización serán objeto de deliberación y debate con pares y expertos, con el fin de avanzar, desde la crítica, hacia su transformación. Desde estas ideas se hace viable el paso de la reflexión sobre la práctica hacia la escritura de la misma.

Por lo dicho, sistematizar supone iniciar una ruta investigativa. Este camino nos permite:

- Valorar el trabajo que realizamos y nuestros saberes, descubriendo los aciertos, errores, dificultades para mejorar la labor docente.
- Encontrar interlocutores con los cuales poder intercambiar y compartir aprendizajes y experiencias.
- Avanzar en la reflexión teórica sustentándola y vinculándola directamente en la práctica.

La investigación la entendemos aquí como una heurística, es decir, como una forma de comprender. Y en este punto viene el primer complique, o desafío, o como le dice el autor británico Henry James, la primera vuelta de tuerca. Es necesario escribir, es un mecanismo para volver a leer el aula, para comprenderla. Hay un salto de calidad que se pone en juego cuando pasamos de la descripción a la interpretación que solo parece activarse cuando se escribe. Recordemos lo que afirmaba la fundadora de nuestro nodo Valle, Gloria Rincón Bonilla.

El desarrollo de este eje pasa de un nivel descriptivo que permite conocer la experiencia, a otro interpretativo en el que se explicita su posición reflexiva, analítica y crítica. Además de una descripción general de la experiencia, hay que referirse a las fortalezas y otros aspectos que ameritan destacarse. Con base en estas precisiones se elabora el primer borrador. Según la estrategia de cada quien se puede trabajar cada eje por separado, aunque sin perder de vista que todos ellos van a hacer parte de un mismo texto. Al trabajar el tercer eje recupere la experiencia realizada, desde el inicio hasta el final (se pueden aprovechar aquí los datos ya codificados, los registros guardados en el blog). (Rincón, 2021, página 56).

En diversos textos, entre ellos *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del*

lenguaje escrito (2012), Gloria Rincón destacó el valor epistémico de la escritura y la importancia de que ésta tenga un encuadre didáctico que permita una movilización. El mecanismo para que esto ocurra también vincula afinar la manera de leer.

Luego hay que detenerse en los detalles: “vuelva extraño lo habitual”, para poder “ver” lo que pasó en su clase. Es importante recordar la cara de los estudiantes. Como dice Schmidt Quintero: “Reviva las emociones experimentadas: el temor inicial, el deseo de aceptar el reto de emprender una experiencia diferente, la felicidad de hacer algo que les gusta, la emoción de ser testigo del proceso de aprendizaje de sus alumnos, las frustraciones cuando no salían las cosas como se deseaba, el orgullo de ser maestro o maestra”. El texto producido se asemeja a una descripción densa de la experiencia. Le servirá como punto de partida para “capturar” la experiencia que ahora va a analizar más en detalle, la que va a poner en diálogo con las teorías que ha conocido en el proceso de formación (Rincón, 2021, página 57).

De eso que Rincón llama “la descripción densa”, sirviéndonos de una lectura objetivada y de una lectura que potencie lo epistémico, podemos transitar a lo que vamos a denominar una “emergencia de sentido”, con esto nos referimos a una comprensión más compleja del acontecimiento del aula. Parte de su complejidad se explica porque que se apoya no solo en un registro letrado y racional, también convoca la percepción emocional (y de lo emocional) por parte del maestro.

Resumiendo este apartado, afirmamos que la sistematización, entendida como investigación en el aula, amplía el espectro de usos y funciones de lo escrito. Quien sistematiza va convirtiéndose en autor de un texto: un ensayo, una ponencia, un análisis. Poco a poco comienza a leer como autor, esto es, a recuperar los textos (sean estos escritos o interacciones delimitadas como tal) en sus dimensiones de referencia, de organización retórica, de situaciones de enunciación. Volveremos sobre esto más adelante.

3. Otra vuelta de tuerca: sistematización y situaciones de enunciación

Así como hay diversas alternativas para sistematizar una experiencia, actualmente contamos también con una nutrida bibliografía tanto de posturas teóricas sobre cómo comprenderla, y abundantes ejemplos. Si los revisamos comprobaremos que los textos resultantes relacionan aspectos como la formación de quienes escriben en disciplinas como la pedagogía, la didáctica de la lengua, el ejercicio de la ciudadanía y el compromiso político.

Todo esto nos alerta sobre la importancia de la situación de enunciación. En otras palabras ¿quién sistematiza y para qué? ¿desde qué lugar lo hace? En ocasiones la sistematización ha tenido la intención de recuperar lo ocurrido, lo que implica narrar eligiendo, por ejemplo, el tipo textual de la anécdota. Si la intención era la difusión, la comunicación a una comunidad, por ejemplo, de padres de familia y directivos, ese tipo textual resulta adecuado, suficiente. Todavía recordamos los títulos incluidos en publicaciones como *La alegría de enseñar / La revista para maestros y padres*, de los años 90, o las separatas de grupos editoriales (como Editorial Norma o Santillana), artículos de divulgación cuya extensión no podía exceder las cuatro o cinco cuartillas.

¿Constituyen ejemplos de sistematización? En parte sí, porque recuperan el acontecimiento del aula. Pero hay otras posibles metas de la sistematización, por ejemplo, la aprehensión crítica de la propuesta del maestro o de la institución. Para eso se necesitan otros instrumentos y mecanismos para registrar lo que ocurre en el aula. Y tal vez categorías especializadas que permitan hilar fino sobre, digamos, qué se pone en juego, en términos cognitivos, cuando se conversa en el aula. ¿Y qué pasa cuando esta conversación (vamos a llamarla interacción discursiva) no es solo entre pares sino entre un visitante o un directivo o un padre de familia y los estudiantes? Ahí surgen más vueltas de tuerca.

Exploremos otro escenario, y otros adjetivos. Una experiencia de aula es susceptible de ser calificada como ¿exitosa? ¿significativa? ¿destacada? Y si es así ¿cuáles serían

los otros términos evocados? ¿fracasadas, insignificantes, irrelevantes? Esto nos lleva a pensar que la actividad de sistematizar no sólo moviliza categorías teóricas, también moviliza representaciones sociales sobre el oficio de enseñar.

Sin duda las publicaciones especializadas en educación [asociadas con iniciativas formativas tanto públicas como privadas] han matizado lo que históricamente se ha entendido por investigar en el aula. Pensemos en el tono que tuvieron los artículos que se publicaban en revistas como *Palabra Maestra*, asociada con el premio *Compartir al maestro*. Esto ocurrió ya sobre el año 2000, después de la Ley de Educación de 1994 y los documentos MEN de Lineamientos Curriculares y el decreto 2343. Era claro que el tema se estaba problematizando. Los lectores se estaban cualificando y las preguntas se iban refinando.

¿Qué hacer frente a esto que va pareciendo una Babel? Nuestra postura como miembros de la red es contundente: es necesario fortalecer la lectura crítica, la escritura y la conversación colegiada. Creemos que la ruta de auto-formación implica leer juntos, a la luz de problemas comunes. Y poder conversar sobre estas cosas. En particular, pensamos que las preguntas juegan un papel fundamental en todo este asunto porque nos permiten revisar nuestras creencias de partida, convicciones tan arraigadas que no dan espacio a la duda, que nos paralizan y nos colman de definiciones simplistas que temen a la crisis epistémica, al cuestionamiento, a la reformulación de propuestas iniciales. Por esta razón nuestra siguiente estación en este proceso formativo al que nos abrimos con honestidad es ***¿qué pregunta la pregunta de investigación en el aula?***

Mientras llega ese momento trataremos de ofrecer algunas pistas generales sobre cuál es el proceso a seguir para sistematizar una experiencia. Aunque dijimos antes que depende de muchos factores es posible hablar de algunas categorías gruesas y recomendables. Hemos encontrado en la valiosa labor y obra de Oscar Jara unos sólidos puntos de partida para nuestro viaje conjunto. Veamos.

	El punto de partida: hay que vivirla para poder contarla Es necesario haber participado en la experiencia Es necesario el registro de lo que ocurrió
	Interrogar lo ocurrido: el valor de la pregunta La pregunta ¿para qué queremos hacer esta sistematización? define un objetivo operativo y plausible. Otras preguntas delimitan el objeto a tener en cuenta, las perspectivas, los asuntos
	Recuperar el proceso a través de una narrativa Al identificar los momentos significativos, las rutas elegidas, se comprende. Al organizar la manera de referirse al ritmo del proceso, las etapas, se gana en orden y en clasificación del material que procede de las distintas fuentes
	Realizar una reflexión de fondo Esto se puede hacer respondiendo a la pregunta ¿por qué pasó lo que pasó? Esto demanda actividades de tipo analítico y sintético y permite iniciar una interpretación crítica del proceso vivido.

El punto de llegada de este proceso, según Jara, es comunicar los resultados del aprendizaje derivado de la actividad de sistematizar. Vemos en esta decisión una dimensión política, asunto central de la discusión en nuestra red a lo largo de su existencia. Al comunicar los resultados de pensar críticamente lo que hacemos en la intimidad de nuestras aulas estamos construyendo una comunidad académica. Ejercemos, por tanto, ciudadanía desde el lugar simbólico y cultural que tenemos como educadores en la sociedad.

4. Consideraciones finales, recomendaciones y temas para pensar

Hasta este punto esbozamos una serie de ideas y algunos horizontes para abordar la sistematización y su importancia dentro de un proceso de formación permanente. Para esto ha sido muy útil leer a quienes vienen pensando este asunto desde hace tiempo. Por ejemplo, el titulado *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*, de Óscar Jara H., del CEP (Centro de Estudios y Publicaciones Alforja). Es un documento que permite deslindar de manera muy puntual algunos conceptos y temas vinculados con la sistematización. Para quien no

esté familiarizado con el tema es una valiosa puerta de entrada.

El siguiente documento implica un abordaje más extenso y con categorías teóricas contrastadas y profundizadas. Lo realiza un equipo liderado por Mauricio Pérez y Catalina Roa y hace converger una serie de conceptualizaciones, reflexiones y experiencias de sistematización de prácticas de enseñanza. Se titula *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Tratándose de un libro que posee un alto grado de especialización, recomendamos, en principio, leer la sección titulada *Sistematizar para escribir la práctica: algunas ideas de enfoque*.

Recomendamos también la lectura del texto de Blanca Bojacá y Rosa Morales titulado *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Como colectivo de coordinadores hemos estudiado ese texto y encontramos que no solo ofrece un marco teórico robusto, sino que, en secciones como *Perspectiva teórico-metodológica* se brindan estrategias concretas para realizar, por ejemplo, análisis de interacciones discursivas en el aula. A continuación, se presentan análisis completos de casos.

Antes de finalizar, formulamos un par de ideas para pensarlas según avancemos en el proceso.

- En primer lugar, *se sistematiza de una manera completa y compleja*. En primer lugar, con esto hacemos referencia a que es importante planear el registro de la sistematización, lo que implica pensar en instrumentos. En segundo lugar, las interrogaciones que se formulen han de poseer peso epistémico y ser importantes, relevantes. Pérez y Roa advierten al respecto lo siguiente:

En el marco de lo anterior, consideramos clave en el proceso de sistematización que quien la realiza tenga presente que debe ir tejiendo explicaciones multi-causales. No se trata de decir “se hizo esto, éste es el propósito pedagógico, éste es su fundamento

teórico, éstos son los resultados e impactos...". Es necesario avanzar hacia algo como "mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...". Podríamos decir que se trata de ir avanzando en la interpretación para reconstruir no sólo la experiencia y sus resultados, sino sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones. Cabe indicar que en esta perspectiva es importante identificar los obstáculos de la experiencia sobre la que se reflexiona, sea esta propia o ajena, y las resistencias institucionales, de los pares, de la comunidad y del mismo docente, con el fin de señalar cómo se asumen y/o resuelven.

- En segundo lugar, *no se sistematiza para reproducir un modelo o replicar una receta*. Según se ha planteado aquí, la sistematización aporta un nivel de comprensión de las propias prácticas, por lo tanto, se trata de un ejercicio hermenéutico de orden subjetivo.

Es importante tener en cuenta que la escritura de la práctica no se propone desde la intención de réplica de la experiencia. Consideramos que no es posible transferir una experiencia de un lugar a otro en forma mecánica. La experiencia sistematizada de modo complejo, con perspectiva explicativa – crítica, la concebimos como un referente para otros docentes, como una matriz de análisis de la propia experiencia. Podríamos decir que buscamos que el lector se vea retrospectivamente a través de las categorías (ventanas) de análisis de la experiencia de otro.

Como se puede ver, creemos que cada recorrido formativo es diferente y que debería ser pensado en su singularidad. Creemos que con lo que se ha ofrecido en estas líneas y las lecturas recomendadas hemos ofrecido una imagen coherente de lo que entendemos por sistematizar. Al menos, lo que hemos ido construyendo.

En este marco amplio insertamos el tema de la pregunta. La concebimos, y en esto coincidimos con Blanca Bojacá y Guillermo Bustamante, como una dinámica dialógica, una forma de pensamiento encadenado, un mecanismo para indagar. De la calidad de la pregunta dependen muchas cosas: en el ámbito amplio de la investigación, en los procesos de sistematización y, claro, en nuestro programa

formativo. Estamos dando nuestros primeros pasos y formulando nuestras primeras preguntas.

Referencias bibliográficas

- Aragón, Gustavo. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el ciclo IV*. CERLALC. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá. Colombia.
- Bojacá B., Blanca y Morales V., Rosa. (2002) *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.
- Domingo R., Angels y Gómez S. María Victoria. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Editorial Narcea. Madrid. España.
- Freire, Paulo. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Barcelona. España
- Jara, Óscar H. (2019). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. CEP (Centro de Estudios y Publicaciones Alforja,). Costa Rica.
- Jara, Óscar H. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. Bogotá. Colombia.
- Pérez-Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rincón, Gloria. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Serie Tejer la red. Red Colombiana para la transformación docente en lenguaje. Kimpres. Bogotá. Colombia.
- Rincón, Gloria. (2022). *Gloria Rincón Bonilla y la didáctica del lenguaje. Ensayos sobre pedagogía por proyectos e investigación en el aula. Homenaje a la maestra*. Red Colombiana para la transformación docente en lenguaje. Compiladores Álvaro Bautista y Fabio Jurado. Programa Editorial de la Universidad del Valle. Cali. Colombia.
- Schön, Donald. (1983). *El profesional reflexivo*. Como piensan los profesionales cuando actúan. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Trevarian. (2008). *Shibumi*. Rocabolsillo. Barcelona. España.