

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA**

**ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA
LÍNEA ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA**

Bogotá D.C., septiembre de 2022

La **BOGOTÁ**
que estamos construyendo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



CLAUDIA NAYIBE LÓPEZ HERNÁNDEZ
ALCALDESA MAYOR DE BOGOTÁ
Bogotá – Colombia

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL

Edna Bonilla Sebá
Secretaria de Educación

Andrés Mauricio Castillo Varela
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Marcela Bautista Macia
Directora de Educación Preescolar y Básica

Equipo de profesionales de la Línea Oralidad, Lectura y Escritura:

Luz Claudia Gómez Murcia
Ángela Rocío Blanco Dávila
Nadia Johanna Hernández Ordóñez
Andrea Ruiz Gómez
Rocío Elizabeth Campana Usama
Nancy Valderrama Castiblanco
Gustavo Adolfo Rivero Ortiz
Nelson Andrés Roncancio Parra

Corrección de estilo
Fredy René Aguilar Calderón
Andrea Alesandra Muñoz Coderque

Diseño y diagramación
Laura Milena Melo Sánchez

CONTENIDO

1 Horizonte de sentido de la línea	6
1.1 El lugar del lenguaje	8
1.2 Papel de la escuela y del maestro y la maestra	9
1.3 Niñas, niños, adolescentes y jóvenes inciden en su desarrollo, sus aprendizajes y su mundo	10
1.4 El lenguaje y las trayectorias educativas completas	11
2 Objetivos de la línea	14
3 Enfoques y conceptos	16
3.1 Enfoque sociocultural	17
3.2 La oralidad como búsqueda de la propia voz	18
3.3 La lectura como un proceso de interpretación	19
3.4 La escritura como construcción de sentido	20
3.5 La literatura como puente	21
3.6 Tecnologías y otros sistemas simbólicos	22
3.7 Árbol conceptual de la línea OLE	23
4 La transversalidad de la oralidad, la lectura y la escritura	24
5 Las competencias en la línea de oralidad lectura y escritura	28
5.1 El enfoque por competencias	29
5.2 La competencia comunicativa	30
5.3 Las competencias del siglo XXI	31
5.3.1 Maneras de pensar	32
5.3.2 Herramientas para trabajar	32
5.3.3 Maneras de vivir en el mundo	33

5.3.4 Maneras de trabajar	34
6 Estrategias pedagógicas y didácticas para el trabajo de la línea de OLE	35
6.1 Estrategias pedagógicas y/o configuraciones didácticas para el aprendizaje del lenguaje	36
6.2 Estrategias pedagógicas y didácticas implementadas desde la DEPB-SED en la línea de OLE	40
6.2.1 Actualización de ambientes de aprendizaje	40
6.2.2 Centros de interés: Agentes de Lectura, ALEF (Arte, Lectura y Escritura con Función Social) y Ciberliteratura	40
6.2.3 Concurso Leer y Escribir.....	41
6.2.4 Cátedra Gabriel García Márquez	42
6.2.5 Concurso “Yo también soy escritor/ Yo también soy escritora” ...	42
6.2.6 Encuentros de docentes y sistematización de experiencias	42
7 Elementos para la comprensión de los ambientes de aprendizaje	43
7.1 Ambientes de aprendizaje	44
7.2 Propósitos y principios de los ambientes de aprendizaje	45
7.2.1 Propósito	45
7.2.2 Características	46
7.2.3 Principios	46
7.3 Elementos para estructurar ambientes de aprendizaje.....	47
7.4 Protagonistas de los ambientes de aprendizaje	48
7.5 Diseño y ejecución de ambientes de aprendizaje	49
7.6 Los ambientes de aprendizaje como posibilidad para generar trayectorias educativas	50

8 Elementos para la comprensión de la evaluación del aprendizaje	52
8.1 Evaluación	53
8.2 Principios de la evaluación	54
8.3 Estrategias didácticas de evaluación	56
9 Procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras	58
9.1 Horizonte de sentido de los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras	59
9.2 Objetivos de los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras	60
9.3 Enfoques y conceptos en los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras	61
9.3.1 Competencia comunicativa e intercultural	61
9.3.2 Enfoque sociocultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras...	62
9.3.3 Las competencias del siglo XXI y los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras	63
9.4 Estrategias pedagógicas y didácticas implementadas desde los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras	64
10 Bibliografía	69

01



HORIZONTE DE SENTIDO DE LA LÍNEA

A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: ¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?

Gabriel García Márquez

El Plan Distrital de Desarrollo (2020) "Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI", plantea que: "...el problema de lectoescritura en la ciudad no es menor, y por ello debe ser un foco prioritario que se articule con la estrategia pedagógica, con el trabajo con los maestros y con las políticas de textos escolares. A lo anterior, se suma que el tema de la lectura no es solo de nuestros niños, niñas y jóvenes, sino de todos los bogotanos en general".

En relación con el reto anterior, el Plan Distrital de Desarrollo propone la construcción e implementación del Plan Distrital de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas: "Leer para la vida", cuyo objetivo es promover el acceso, el desarrollo de capacidades, el uso y la apropiación de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas indispensables para garantizar y ejercer los derechos educativos y culturales de todos los ciudadanos.

De la misma manera, el Plan Distrital de Desarrollo (2020), en su Propósito 1: "Hacer un nuevo contrato social con igualdad de oportunidades para la inclusión social, productiva y política", establece como una de sus estrategias: "...hacer especial énfasis en la población infantil, a la que se ofrecerán servicios que permitan garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños. ...se avanzará en una transformación pedagógica que vaya desde el preescolar hasta la educación media y superior". Desde allí, se propone el Programa de innovación y transformación pedagógica en los colegios públicos de Bogotá, cuyo propósito es el cierre de brechas educativas y la respuesta a los cambios sociales, culturales y económicos del siglo XXI.

Para la materialización de los postulados del Plan Distrital de Desarrollo y de los objetivos del Plan Distrital de Lectura y Escritura "Leer para la vida", plantear un horizonte de sentido de estas orientaciones remite a que, a través de este documento, las y los lectores reflexionen a partir de preguntas tales como: ¿Por qué el lenguaje es tan importante en la vida de los seres humanos? ¿Cuál es el papel de la escuela en la formación de los estudiantes como usuarios del lenguaje? ¿Cuál es el papel de los estudiantes como constructores y creadores de la palabra y en su constitución como sujetos y ciudadanos?

1.1 EL LUGAR DEL LENGUAJE



Hablar sobre el lenguaje implica reconocer el lugar que ocupa en la comprensión, la transformación y la participación de los seres humanos en el mundo y en la consolidación de su propia subjetividad. El sentido de la línea se ubica, entonces, en proponer reflexiones sobre su importancia en la vida social y, particularmente, en el territorio escolar como un elemento transversal que cobra relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los ciclos y las áreas escolares.

Dichas reflexiones se preguntan por el lugar del lenguaje en la constitución de los seres humanos, y en esa vía, por el papel de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) como sujetos activos y protagonistas de su desarrollo y aprendizajes. Por ello, se reconoce la responsabilidad política de la escuela y de las maestras y los maestros en el ejercicio de mediación con el lenguaje, que se constituye en la herramienta fundamental para la participación y la vivencia de la ciudadanía.

Ahora bien, partiendo de comprender que hablar de seres humanos es hablar del lenguaje y que este permite construirse a sí mismo y construir el mundo, dentro de la

línea se reconoce el uso de la palabra en los contextos de interacción humana, a través de la cual es posible convivir con otros, expresar, compartir ideas y sentimientos, intercambiar significados para entender, interpretar y transformar el entorno y, por supuesto, el acceso al conocimiento y al aprendizaje.

La oralidad, la lectura y la escritura se constituyen, entonces, como prácticas esenciales en la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes puesto que a través de ellas les es posible conocer, comprender e interactuar con el mundo que les rodea. Así mismo, son fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico en tanto que pueden motivar interacciones sociales más incluyentes, diversas y sensibles. En este marco, dentro de la línea se aborda la importancia de que su enseñanza esté centrada en propiciar escenarios relacionados con fenómenos sociales, en los que se favorezca la construcción conjunta del conocimiento, partiendo de los intereses tanto de los NNAJ como de los demás agentes de la comunidad educativa.



1.2 PAPEL DE LA ESCUELA Y DEL MAESTRO Y LA MAESTRA

Dado el papel fundamental del lenguaje antes descrito, la escuela y el aula se constituyen como escenarios sociales, culturales y académicos que deben propiciar experiencias significativas que conduzcan a que niñas, niños, adolescentes y jóvenes usen y valoren el lenguaje, y en concreto la oralidad, la lectura y la escritura, como posibilidad de comunicación y expresión que les permita ser interlocutores válidos y participar en las diferentes situaciones propias de las dinámicas escolares y de su entorno próximo cotidiano.

Esto implica que las maestras y los maestros participen en procesos permanentes de reflexión, innovación y diseño de situaciones reales de interacción social, intencionadas y plenas de sentido en las que los NNAJ se sientan acompañados y retados a participar y construir para el desarrollo de sus capacidades y competencias comunicativas. El aula debe constituirse como espacio pleno para la participación, los juegos, las interacciones y los intercambios, en donde la conversación, la lectura crítica y la escritura creativa tengan lugar permanente desde la educación inicial hasta la educación media.

De esta manera, niñas, niños, adolescentes y jóvenes sentirán que su voz es escuchada y tiene valor, que tienen un lugar en la construcción de su comunidad y que pueden transformar sus territorios desde sus discursos, escritos y desde la lectura crítica de su entorno y de su vida.

Por lo anterior, estas orientaciones otorgan a la escuela y a maestras y maestros un papel político y social, vital en los procesos de participación real en la construcción democrática. Maestras y maestros que crean las condiciones para el ingreso de niñas y niños a la cultura escrita y a las prácticas sociales y cotidianas del lenguaje. Maestras y maestros que otorgan a sus estudiantes un papel activo como interlocutores válidos en los procesos comunicativos, pedagógicos, sociales y culturales propios del colegio y su territorio.



1.3 NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES INCIDEN EN SU DESARROLLO, SUS APRENDIZAJES Y SU MUNDO

Las y los estudiantes participan en procesos de oralidad, lectura y escritura antes de llegar a la escuela y por fuera de ella. Desde estas orientaciones se conciben las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes como agentes activos en el desarrollo del lenguaje y de sus procesos de comunicación. “... las niñas y los niños cuentan con las capacidades para ir más allá de recibir pasivamente las palabras, las expresiones corporales, los cuidados y la información del mundo circundante; detrás de su acción, siempre hay una intención profunda de apropiar, significar e incidir en el mundo desde su interpretación y experiencia en las relaciones e intercambios que tejen con los otros” (SED, 2019a, p. 26).

Potenciar el desarrollo de capacidades, aprendizajes y competencias en el marco de situaciones comunicativa reales, auténticas y con sentido, da un lugar activo y de construcción a las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes que: dialogan para expresarse, persuadir, mediar o dirimir conflictos, transformar ideas y acciones; escriben para alguien un texto que tiene un propósito —narrar, argumentar, describir—; leen para comprender e interpretar críticamente una situación, su territorio, su cultura y la sociedad. Esto es, que niñas, niños, adolescentes y jóvenes se descubran y conciban como creadores y usuarios de la cultura oral y escrita para comunicarse, relacionarse, construir y transformar. Para ser, para la vida.

EL AGUA LIMPIA VOLVERÁ

**¡Qué hermoso amanecer tenemos en Bogotá!
Mirando esa preciosa Cordillera Oriental,
sé que es donde nace el agua pura para tomar.
Pero algunos ciudadanos no hacemos más que contaminar.
¡Qué lástima!... Si tuviéramos más conciencia ambiental,
los ríos correrían alegres por la ciudad.
Solo nos falta un proyecto que liderar,
porque niños y grandes podemos aportar
para que el agua limpia pueda volver a llegar.**

LUIS EDUARDO ROMERO

Colegio El Verjón - Grado 5º

Ganador Primer puesto Poesía

Concurso Leer y Escribir Bogotá y su riqueza natural



1.4 EL LENGUAJE Y LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMPLETAS

El carácter general de las trayectorias educativas completas nos remonta a los recorridos que realizan las personas para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes y su desarrollo a lo largo de la vida. Para Unicef, “es la ruta de navegación que realiza cada persona con el fin de consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes y desarrollo personal a lo largo de su vida. Este recorrido incluye todos los aprendizajes construidos en diferentes entornos a través de experiencias, que respondan a las características de cada persona y que son influenciadas por las condiciones culturales, sociales y económicas” (Unicef en <https://www.unicef.org/colombia/proteger-trayectorias-educativas>).

No solo tienen que ver con el ámbito escolar sino con las condiciones sociales, culturales, económicas propias del curso de vida, ligadas al aprendizaje, que no únicamente se dan en la escuela. La trayectoria educativa hace parte de la trayectoria vital y a su vez incluye a la trayectoria escolar, entendida como el itinerario previsto que realiza el estudiante en el sistema educativo regular. Implica pensar en proyectos de vida.

El desarrollo del lenguaje y su uso en prácticas sociales cotidianas, pensado en el marco de las trayectorias educativas de las personas, se relaciona con:



La oralidad, la lectura y la escritura en la escuela son un asunto de todos. La comunidad educativa asume como propio el camino para lograr que los NNAJ potencien al máximo el uso del lenguaje en cada etapa de sus vidas para fortalecer su desarrollo emocional, cognitivo y social.



La actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales y estructurales de la lengua castellana sino, y, ante todo, sus particularidades como sistema simbólico y de significación, que permite a los NNAJ comunicarse, conocer, crear e interactuar con la sociedad.



El desarrollo del gusto y el goce por la oralidad, la lectura y la escritura, para que los estudiantes puedan reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de sus realidades. Esto es, el reconocimiento de su papel activo en su desarrollo y en sus perspectivas de participación social, política y cultural.



El reconocimiento de la diversidad de los intereses, condiciones culturales, interacciones sociales y ritmos de desarrollo de los estudiantes.



El seguimiento y la valoración del desarrollo de los aprendizajes relacionados con el lenguaje, en perspectiva del desarrollo integral.



El reconocimiento del lenguaje como eje transversal y no como un área o disciplina particular.



La escuela como espacio para la construcción de la ciudadanía y la democracia a través del reconocimiento de una voz que pueda ser usada en la escuela y en otros espacios sociales.



La lectura y la escritura como construcción de significados y su potencial en la constitución de sujetos críticos y pensantes y no de simples lectores.



El acceso a diversos tipos de textos y a la cultura letrada, en perspectiva del acceso al capital y patrimonio cultural en sus diversas manifestaciones.



Las posibilidades de articulación de la institución educativa con otros entornos de aprendizaje: Red de Bibliotecas Públicas, Bibliotecas Escolares, Redes de Lenguaje, etc.



El aula como espacio pleno de relaciones, participación, juegos, interacciones e intercambios, en el que la palabra, la lectura crítica y la escritura creativa tengan lugar permanente desde la educación inicial hasta la educación media.

02



OBJETIVOS



2.1 Fortalecer las competencias comunicativas de los NNAJ para que adquieran el dominio de los usos del lenguaje en el ejercicio de la interacción social de su vida diaria.



2.2 Implementar estrategias pedagógicas innovadoras de oralidad, lectura y escritura encaminadas a potenciar la formación integral de NNAJ, en el marco de las competencias del siglo XXI.



2.3 Acompañar procesos pedagógicos en la escuela que permitan posicionar la transversalidad en el currículo del trabajo sobre y para el lenguaje, integrando y movilizando a toda la comunidad educativa en torno a ello.

03



ENFOQUES Y CONCEPTOS



3.1 ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Para este documento se propone el enfoque sociocultural del lenguaje basado en los postulados de Vygotsky, desde una perspectiva social y cultural, en la que se concibe al lenguaje como el principal instrumento de la cultura. Esta concepción tiene que ver con la idea de que el conocimiento se construye socialmente y que la evolución del pensamiento y de la lengua no se debe a un proceso biológico sino a un proceso social. Vygotsky (1929) plantea que el conocimiento se produce desde un plano interpersonal hacia un plano intrapersonal y que “el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto social, histórico y cultural” (Chaves, 2001, p. 59). En ese sentido, toma relevancia la educación, la cual supone, “el desarrollo potencial del sujeto y la expresión y el crecimiento de la cultura humana”.

En correspondencia con este enfoque, es preciso poner en escena el planteamiento de Halliday (1982) quien explica que, “la comprensión de la lengua radica en que siempre se produce en el contexto”. El autor nos recuerda que “no solo «conocemos» nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; lo conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiado al tipo de situación en que nos encontramos, y así sucesivamente” (p. 23).

El lenguaje permite interpretar toda nuestra experiencia, sobre los fenómenos del mundo que nos rodea y también de nuestro mundo interno, desde donde es posible desarrollar la habilidad de significar de acuerdo con un contexto social y un entorno cultural determinado. Dicha habilidad de significar y de hacer parte de la cultura, a través del lenguaje, requiere que las niñas, los niños y jóvenes desarrollen desde el inicio competencias comunicativas desde su uso real, que conozcan y manejen las diversas estructuras textuales teniendo en cuenta la intención, el tema, los destinatarios y el contexto en el que el uso comunicativo se produce.

Lomas y Osoro (1993) plantean la necesidad de que los estudiantes comprendan la variedad de usos verbales y no verbales que se ponen en juego en situaciones concretas de comunicación. Señalan que el enfoque comunicativo “se orienta al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes” (p. 10). El desarrollo de la competencia comunicativa requiere que se preste atención a los intercambios lingüísticos y comunicativos que ocurren en la vida diaria y a la manera como se desarrolla el lenguaje en la interacción social, abordando en las aulas escolares

el carácter expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

De acuerdo con los lineamientos curriculares de la lengua castellana (1998), el lenguaje se concibe desde cuatro procesos o actos comunicativos: escuchar, hablar, leer y escribir, que también son parte fundamental en el proceso comunicativo. Dentro de esta comprensión del lenguaje es necesario brindar una mirada particular a cada una de estas modalidades, en tanto que cada una de ellas ha tenido un desarrollo teórico propio, se ha constituido en un objeto de investigación diferenciado y requiere del desarrollo de habilidades y estrategias determinadas. A continuación, se presentan algunos de los conceptos de oralidad, lectura, escritura y literatura que sustentan nuestra postura.



3.2 LA ORALIDAD COMO BÚSQUEDA DE LA PROPIA VOZ

La oralidad se constituye actualmente en objeto de estudio, pues históricamente se ha visto en desventaja respecto a la relevancia que se le brinda a la escritura. También se ha relegado el desarrollo de la oralidad por creer que el hecho de hablar de manera “natural” una lengua, otorga todos los elementos que se requieren para el desarrollo lingüístico. Sin embargo, el habla “natural” que se utiliza en contextos informales, no es suficiente para desenvolverse en contextos o situaciones más formales que hacen parte de la cultura, razón por la cual se requiere del aprendizaje de una serie de elementos que favorezca estas modalidades de habla más “especializadas”.

En consonancia con lo anterior, una de las misiones de la escuela es ampliar las modalidades de habla, fortalecer los recursos lingüísticos y ampliar las prácticas discursivas. El discurso, como lo afirman Calsamiglia y Tusón (2007), es, ante todo, una práctica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico que se promueve en un determinado contexto. El discurso oral es parte de la vida social, pero a la vez crea la vida social. Los aspectos lingüísticos “...se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo” (p. 14). De lo que se trata, es de desarrollar desde el inicio la competencia lingüística y la competencia discursiva, atendiendo a las diferentes situaciones comunicativas y a los usos lingüísticos diversos.

La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad, pues es a través de esta vía que se llevan a cabo varios tipos de transacciones que cobran sentido y configuran, a la

vez, las formas de vida de una cultura. Como lo expresa Calsamiglia (1994), "...las diversas situaciones de comunicación no son solamente un reflejo de la vida social, sino que ellas mismas son el locus en donde ésta (sic) se recrea y se desarrolla, con todas sus características y conflicto" (p. 20). La oralidad se constituye en un comportamiento generalizado y primordial, insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la vida social.

La función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales. El habla es en sí misma una acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales y culturales; a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas. Además de las múltiples funciones que tiene el habla en la vida más privada o íntima, esta modalidad también ocupa un lugar muy importante en la vida pública, institucional y religiosa. El acto de hablar, de decir, se constituye, igualmente, en bases importantes para la democracia (Calsamiglia y Tusón, 2007). El desarrollo de la oralidad tiene como propósito que los estudiantes descubran y construyan su propia voz, que la usen en la escuela y en otros espacios sociales, que comprendan que el habla está relacionada con el pensamiento, con la participación ciudadana, con la creación de cultura y con la propia expresión.



3.3 LA LECTURA COMO UN PROCESO DE INTERPRETACIÓN

Para abordar la concepción de lectura, parece pertinente adherir al planteamiento de Freire (1981), quien indica que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta (sic) no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto". Las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes leen el mundo antes de iniciar con la lectura alfabética, entendiendo la lectura como un acto de interpretación, de interrogación, de conversación entre el lector y el texto, por diverso que este sea.

La lectura, entonces, no se trata del aprendizaje de prácticas que la reducen a un acto mecánico alfabético, pues como lo menciona Martínez (2002), lo que se pone en juego mientras se realiza la compleja tarea de la lectura de un texto, está determinado por actividades de ida y vuelta, por avances y retrocesos, por inferencias, predicciones, procesos

que no tienen un orden establecido. El lector, como sujeto activo en este proceso, realiza diferentes interpretaciones desde sus conocimientos previos, contextos, sentidos, prácticas sociales y culturales que le permitan avanzar en la comprensión. Al promover el desarrollo de procesos de lectura se requiere ayudar a las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes a adquirir estas herramientas que les permitan interactuar con los diversos textos: alfabéticos, gráficos, icónicos, que se encuentran en nuestro medio.

Solé (1992) concibe la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, como una actividad cognitiva compleja que puede servir a diferentes finalidades y que siempre es resultado de un objetivo que la guía. Cada lector interactúa e interpreta el texto de maneras distintas, utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir sentido, para interpretarlo.

Las prácticas sociales de lectura en la escuela se enmarcan en las características de lo que se lee, su materialidad, la procedencia e historia del texto y las maneras de leer, que a su vez están determinadas por el grupo social y la cultura particular. Se espera que en la escuela se forme una comunidad de lectores que acuda a los textos buscando información, argumentos, deseando conocer otros modos de vida, autores, personajes e historias. Leer se asume, entonces, como un proceso para recrear nuevos sentidos, para descubrir mundos posibles.



3.4 LA ESCRITURA COMO CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

La escritura, como refiere Monterroso (1978), "Aunque no lo parezca, ...es un arte; ser escritor es ser un artista, como el artista del trapecio, o el luchador por antonomasia, que es el que lucha con el lenguaje; para esta lucha ejercítate de día y de noche" (p. 45).

La escritura es una actividad discursiva, leer o escribir se hacen siempre desde una finalidad social, con intenciones comunicativas particulares y a través de procesos dialógicos de interacción entre el texto, el lector y el contexto particular en que se produce. Así, se posibilita que los niños comprendan que "los textos no son productos cerrados en sí mismos, sino que entran en relación y se reflejan unos a otros en un diálogo permanente" (Camps, 2003, p. 27).

Siendo una de las actividades complejas superiores, la escritura requiere que niñas, niños, adolescentes y jóvenes adquieran una serie de elementos de diversa índole que les permitan ir afianzando el sentido del texto, la forma, la redacción, la coherencia. Como señala Cassany (1999), implica un conjunto de procesos mentales en el nivel pragmático, semántico y gramatical, pues no se trata de un acto aislado ni del desarrollo cognitivo, ni de la comprensión del mundo, en esencia, es una práctica social con propósitos diversos, propicia la entrada a la cultura y se constituye en una de las herramientas de interacción. Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en la realidad. De esta manera, se comprende la escritura como instrumento de participación y socialización mediante el cual las reflexiones y comprensiones del mundo toman una forma y sitúan al sujeto en un lugar de enunciación que por supuesto dependerá del contexto.

Si bien, el acto de escritura requiere de una elaboración mental compleja, tiene que ver principalmente con la invención por medio de palabras, no necesariamente, atravesado por lo verbal o gramatical, sino con la necesidad de plasmar, poner en evidencia, expresar y comunicar aquello que atraviesa el pensamiento y el lenguaje. La escritura desde esta perspectiva se convierte en un instrumento epistémico para acrecentar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2005; Isaza & Castaño, 2010; Arce, 2009).



3.5 LA LITERATURA COMO PUENTE

La literatura, como manifestación artística de interpretación y comprensión, permite situarse en la vida cotidiana, desarrolla el pensamiento crítico-reflexivo y de acuerdo con Petit (2009), permite enfrentar las grandes preguntas humanas, tanto como sea posible. Pero la literatura no se agota en el plano de lo real y cotidiano, sino que permite comprender mundos posibles, dar un paso hacia la otredad, la empatía y la socialización, mediante la imaginación y el desarrollo de la creatividad.

En ese sentido, la literatura es un puente que nos conduce hacia la búsqueda de conocimiento, nos ayuda a construir respuestas y nos sugiere unas cuantas dudas más, pues esta tiene que ver con narrativas y relatos, unas veces atravesados por la imaginación y otras veces por las grandes certezas universales, da cuenta del pasado, reconoce el presente y predice el futuro pues este universo, tal como lo menciona Reyes (2014), permite descubrir en cada territorio los libros con y sin páginas que están escritos en la memoria individual y colectiva; para reconocer las palabras e historias que reafirman el presente a través de la historia y que reviven las experiencias de la comunidad.

Queda claro entonces que la literatura "...abarca los libros publicados, pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje oral, escrito, pictórico consolidados en grandes obras escritas y en maravillosas historias de la tradición oral" (p. 14). Desde esta perspectiva, es posible denotar el carácter transversal de la literatura en la competencia comunicativa, pues permite leer, interpretar, expresar, reconocer y transformar.

De acuerdo con lo planteado hasta aquí, cabe señalar el carácter político de la literatura, en tanto, hace posible participar y habitar en el mundo y los mundos posibles, dado que la capacidad de "leer sirve para elucidar la propia experiencia singular, pero también para empujar infinitamente los límites que permiten entrar 'en la piel de Gisela', de un hombre si soy una mujer, de un cuidador de rebaños brasileño o de una mujer de letras japonesa si soy europeo, de un loco si me creo cuerdo, o de una santa si soy ateo. En sus sentimientos, sus sensaciones, su punto de vista, en los pensamientos de los otros, ese misterio. Solo la literatura da un acceso semejante a lo que han sentido, soñado, temido, elaborado, aunque vivan en ambientes que difieren en todo del nuestro" (Petit, 2015, p. 59).



3.6 TECNOLOGÍAS Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

Es claro que las tecnologías vienen haciendo parte de la vida de los seres humanos desde hace mucho tiempo. Las tecnologías han modificado nuestras condiciones de vida a lo largo de la historia y favorecen cierto tipo de relaciones entre las personas, el medio y la cultura. Es ese discurso sobre la tecnología lo que permite ubicar en el centro del análisis a la persona.

En la actualidad, es innegable la necesidad de acercarse a las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes para conocer, estudiar y aprovechar las diversas maneras que tienen de relacionarse con las computadoras, puesto que están cada vez más presentes en sus vidas y en las aulas, y allí hay nuevas formas de lectura y de escritura que los educadores están llamados a indagar.

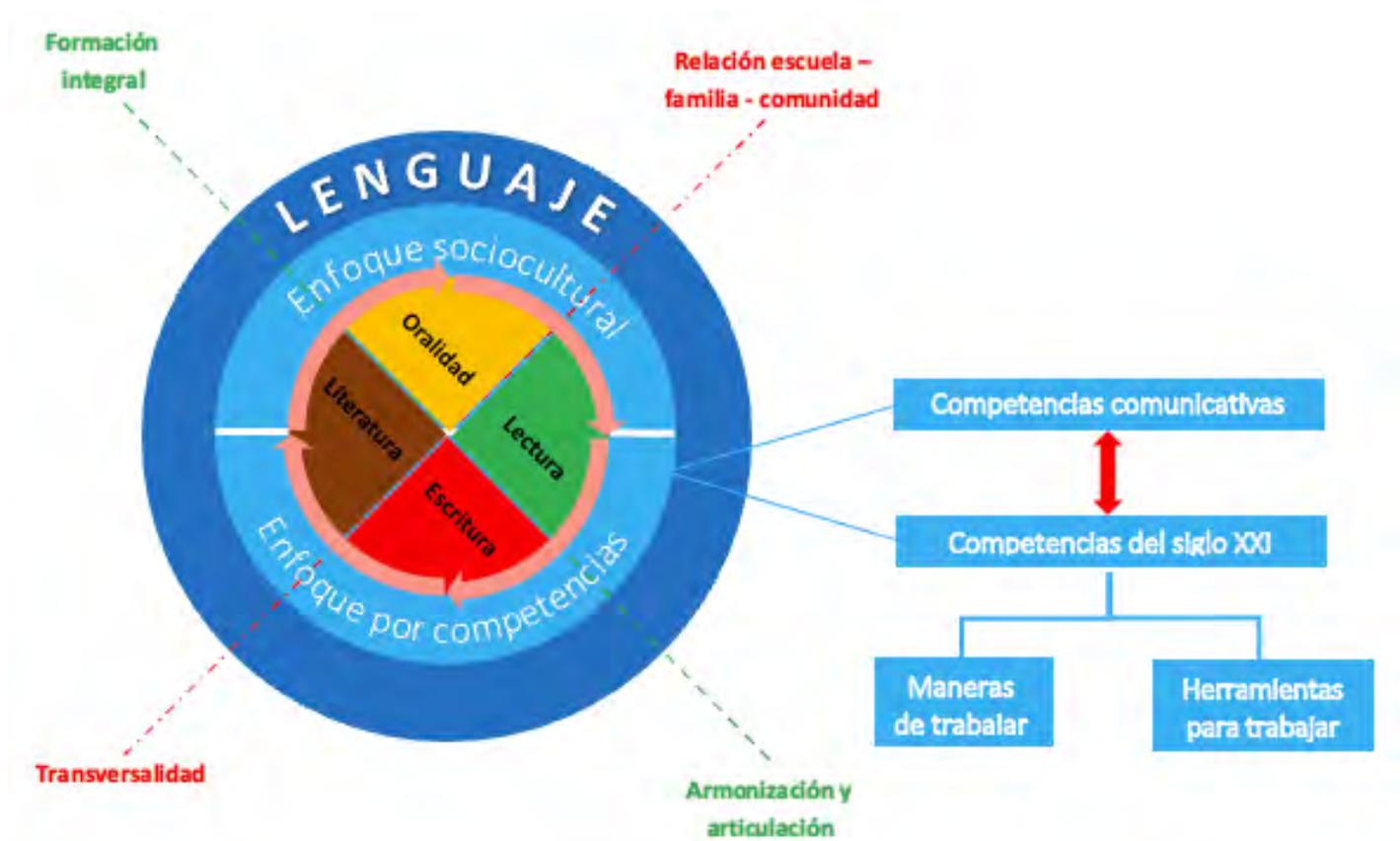
De igual manera, las diferentes formas de comunicación que han traído consigo estos avances –correo electrónico, blogs, chats, redes sociales, etc.– son clave en su desarrollo pues son el medio que utilizan para tejer interacciones, proyectos, expectativas y, por

supuesto, aprendizajes en medio de la aparición de nuevos lenguajes y con ello, de nuevas posibilidades de narración y de construcción de la identidad.

En este mismo sentido, afirma Martínez (2004) es necesario hacer estudios profundos sobre el papel de la computadora en la escuela, sin esperar que su uso resuelva algún problema en línea con fortalecer los procesos de desarrollo y aprendizaje, ya que en este proceso el profesor es insustituible. La escuela también tiene un papel fundamental para promover el acercamiento crítico de los estudiantes a estos nuevos aprendizajes y a las nuevas posibilidades de comunicación y de construcción que ofrece la tecnología. Solo así se logrará el doble camino de incorporarlos a la escuela y que, a su vez, esta proporcione herramientas para su comprensión y utilización significativa.

3.7 ÁRBOL CONCEPTUAL DE LA LÍNEA OLE

El esquema que sigue recoge de manera gráfica los principales elementos conceptuales de la propuesta de la línea de oralidad lectura y escritura.



04



**LA TRANSVERSALIDAD
DE LA ORALIDAD,
LA LECTURA Y LA
ESCRITURA**

La lectura y la escritura es el asunto central que convoca a docentes, investigadores e innovadores en torno a la necesidad de responder a los retos del mundo actual en el aula de clase. Transversalidad implica, descentramiento, intercomunicación de universos, contacto con la multiplicidad de visiones, movimiento en muchas direcciones, complementariedad, tensiones y distensiones, acercamientos y alejamientos. Desde una visión interpretativa, las lecturas y las escrituras, en plural, se conciben como horizontes de las experiencias del ser humano en el mundo. Bajo esta mirada, se busca impulsar la renovación de visiones, transgredir prácticas estáticas, transformar el currículo y provocar acercamientos y contactos entre las disciplinas.

Hablar, escuchar, leer y escribir, en esta perspectiva, se convierten en acciones que afectan el aprendizaje desde todas las áreas.

Tradicionalmente se concibe que el desarrollo del lenguaje en la escuela es asunto del área y de los docentes de lengua castellana y de humanidades, pero, como se planteó inicialmente, se considera que la enseñanza y reflexión sobre el lenguaje oral y escrito debe tener lugar en todas las áreas, ciclos y proyectos transversales, debe integrar y movilizar a toda la comunidad educativa de los colegios. Como lo plantea Tolchinsky (2008) "...en las áreas no lingüísticas es donde resultaría más fácil cumplir con los requerimientos que resultan claves para conseguir una formación en la cultura escrita" (p. 48).

A diferencia de lo que sucede en el área de lenguaje en la cual hay que tratar de que se cree la necesidad para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para responder a necesidades preexistentes. En las áreas no lingüísticas es en las que hay más posibilidades de utilizar con sentido textos auténticos con diversas finalidades: "De lo que se trata es de transformar las actividades de lectura y escritura que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del tutor o de los docentes de las distintas áreas. Este es uno de los sentidos de transversalidad que estamos proponiendo: a través del currículo escolar" (p. 48).

La autora, igualmente, expone las bondades de integrar en el currículo un enfoque transversal de la enseñanza de la lectura y la escritura. Al respecto, señala que:

- 1 **"Facilita el acceso a los contenidos de las distintas áreas" (p. 49).**
- 2 **"Posibilita que las dificultades de lectura o escritura no interfieran en el momento de la evaluación del rendimiento en otras áreas curriculares" (p. 49).**
- 3 **"Provee de sentido a la reflexión explícita sobre las características lingüísticas de los textos" (p. 50).**
- 4 **"Por último, el trabajo en las áreas no lingüísticas preserva el contenido específico de las distintas áreas de conocimiento" (p. 50). "El estudio de los contenidos propios de cualquier área no se puede disociar del estudio de los géneros discursivos que le son propios" (p. 51).**

Sobre este último punto, Sánchez (2017) aclara que:

Trabajar la lectura en las diferentes materias curriculares no solamente facilita el acceso a la información del texto de que se trate, sino que promueve una mejor comprensión de los contenidos específicos. La facilidad o dificultad de los alumnos para leer, resumir, definir o redactar afecta su rendimiento o evaluación en todas las áreas curriculares, pero no se trabaja en el entorno de esta. No se trata de que todos los profesores se conviertan en profesores de Lengua, sino que concienticen los múltiples usos de material escrito que sus materias involucran y puedan orientarlos con sentido (p. 4). (sic)

En este sentido se hace necesario diseñar e implementar propuestas didácticas que, a

partir del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y el conocimiento explícito de la organización discursiva, semántica y sintáctica de los textos, acerquen a los estudiantes a la lectura comprensiva y autorregulada de la diversidad textual "... pensar las prácticas de la enseñanza de la lectura en diversas áreas, debe comprender que en ellas no se requiere la enseñanza de las estructuras y características de los tipos de texto, ...sino que ellas se constituyen en un medio y modelo para acceder a un contenido y desarrollo teórico en el que cuentan con el apoyo del experto en dicha área, vocabulario, forma de leer específica y temática" (p. 11).

La transversalidad del trabajo sobre y para el lenguaje en el currículo, implica, entre otras, el acceso permanente de los estudiantes a diversos textos, el uso de estrategias pedagógicas flexibles y con sentido, docentes abiertos al trabajo en equipo, al diálogo y la concertación. Muchas son las experiencias que se desarrollan en nuestra ciudad en ese sentido.

Como ejemplo de las mismas:

...en el año 2008 el IDEP desarrolló un proyecto de innovación en lectura y escritura a partir del cual se realizó el acompañamiento a dieciocho experiencias pedagógicas innovadoras, planteadas desde ciclos de formación, de manera que se visibilizaran y pusieran en marcha estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en diferentes momentos del proceso educativo y desde las diferentes áreas del conocimiento; con esto se buscó trascender la tendencia a desarrollar proyectos de lectura y escritura únicamente en la enseñanza inicial y en el área de lenguaje (IDEP, 2009, p. 9). (sic)

Esta compilación recoge experiencias de docentes de diversas áreas y ciclos e ilustra prácticas pedagógicas y recursos didácticos diferentes.

Así como se propone la transversalidad del trabajo sobre el lenguaje en todas las áreas del currículo, lo mismo debe pasar en relación con los proyectos transversales obligatorios, los que cada colegio propone desde su PEI y los centros de interés que se desarrollan en el marco de la Jornada Única y Completa de los colegios. En ese sentido, el documento Orientaciones para el área de Humanidades-Lengua Castellana, propone: “La formación en el área de Humanidades-Lengua Castellana se realiza en escenarios diferentes que se articulan entre sí, a la vez que se integra con las demás áreas y con los ejes transversales, de modo que integralmente se configure una educación para el buen vivir” (SED, 2014, p. 16) (sic). El documento expone varios caminos para la integración curricular respondiendo a las dinámicas de cada colegio, que articulan la educación para la ciudadanía y la convivencia, el enfoque diferencial y los objetivos de los Centros de Interés.

En la formación integral de las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes, el lenguaje cumple un papel primordial porque se constituye como el principal instrumento de comunicación, representación, socialización y aprendizaje. Por este motivo, es necesario asignar en el currículo un lugar preferente a su aprendizaje y este debería atenderse desde todas las áreas y no solamente desde la de lengua castellana.

Para la Secretaría de Educación del Distrito, la formación integral se entiende como el proceso permanente y participativo que busca desarrollar de manera armónica y coherente diferentes dimensiones del ser humano: ética, cognitiva, afectiva, emocional, comunicativa, estética, corporal, social y política. Desde esta premisa, diseñar propuestas curriculares basadas en la formación integral permite al estudiantado desarrollar la autonomía, la capacidad de pensar, actuar y comprender su vida cotidiana y contar con las competencias necesarias para recrear un proyecto de vida que movilice nuevas dinámicas en sus comunidades y territorios (SED, 2020).

05



LAS COMPETENCIAS



5.1 EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

En sentido general, las competencias se entienden como “...un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioemocionales y psicomotoras relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido en una actividad, o en ciertos tipos de tareas, en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2006, p. 49).

Para Rogiers (en Álvarez et al. 2008), “...la competencia es un conjunto de capacidades que se movilizan sobre determinados contenidos o situaciones para resolver los problemas que se presenten”. En este sentido, la competencia tiene una doble dimensión: la posesión de un conjunto de recursos (cognitivos, procedimentales y actitudinales) y la capacidad para movilizarlos en una situación de acción.

El enfoque por competencias implica, entonces, reconocer que el aprendizaje y el desarrollo son continuos, progresivos y contextualizados. Las competencias son movilizadoras de saberes, al comprender el saber como la acción que realiza el sujeto de hacer suyo y consciente lo que aprende, es decir, cuando tiene la posibilidad de capturar significativamente el conocimiento, para crear y reconfigurar la realidad a partir de ello, lo cual permite el desarrollo de procesos integrales, reflexivos y trascendentes que son evidentes en la acción y en contextos diversos (SED, 2018).

Un currículo por competencias permite desplegar aprendizajes para la vida y desarrollar pensamiento crítico, creativo y actitudinal en una multiplicidad de contextos. Las competencias le permiten al estudiantado el desarrollo conceptual y actitudinal, para luego ponerlo en práctica y poder transferirlo a diferentes contextos en su vida cotidiana.



5.2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Tiene que ver con las habilidades lingüísticas básicas: la comprensión del texto, el análisis, la construcción, los procesos en la actividad lingüística como la producción y la comprensión oral, la comprensión y producción escrita, así como la comprensión de los demás sistemas signícos, las cuales en términos de evaluación, se organizan en competencias de lectura y de producción textual, atravesadas a su vez por los componentes semántico, sintáctico y pragmático, los cuales son fundamentales para la comunicación.

En este sentido, la escuela, juega un papel determinante en el proceso comunicativo y en la calidad de su realización, dirigiendo la atención en formar niñas, niños, adolescentes y jóvenes capaces de organizar el propio aprendizaje, usar e interpretar la lengua de manera correcta, producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen el acto comunicativo, utilizar estrategias de comunicación verbal y no verbal para mejorar la efectividad de la comunicación, comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, y saber establecer distinciones, construir o reconstruir conocimientos a través de la lengua, reconocer, expresar y canalizar la vida emocional por medio de la lengua y habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación comunicativa.

Formar personas capaces de hacerse entender y de comprender a los demás, de saber estructurar este proceso para establecer las relaciones sociales con sus semejantes en diferentes situaciones comunicativas, de desarrollarse en la sociedad, de apreciar y valorar justamente tanto el medio en que vive como el trabajo creador del ser humano; por todo esto, cada persona debe prepararse para el dominio de las aptitudes necesarias con el objetivo de convertirse en un comunicador competente.

De cualquier manera, en la que se analice la competencia comunicativa, es de suma importancia insistir en la idea de que esta es esencial para establecer relaciones sociales y con ella la realización de las necesidades de cada individuo, forma una parte importante en el desarrollo de la personalidad pues supone su integralidad; la carencia de esta puede condicionar su desempeño dentro de la sociedad.

Por todo esto, el desarrollo de la competencia comunicativa deberá asumirse como un proceso complejo que demanda una mediación sistemática y planificada, que esté orientada a dominar los usos del lenguaje; exigirá que el estudiantado ejerza un papel activo que le

permita el ejercicio de las destrezas comunicativas; tendrá que ser promovido por todas las áreas del currículo mediante la formulación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación; y deberá asociarse a las prácticas discursivas, porque no puede entenderse como una técnica en abstracto o como una técnica que puede aprenderse de manera descontextualizada (OAPEE, 2009).



5.3 LAS COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI

La manera como se produce el conocimiento, la forma en que las personas se comunican y colaboran, las nuevas exigencias en el mundo del trabajo y las posibilidades de impacto de todo esto a escala local y global, se han transformado de manera radical en los últimos 30 años debido al proceso de globalización y a la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la vida. Para este nuevo escenario, los estudiantes del siglo XXI "...requerirán mayores habilidades analíticas y comunicativas, capacidad para resolver problemas, creatividad e iniciativa, y saber colaborar de manera constructiva y efectiva con otros, para poder contribuir desde sus capacidades al bien común" (FOD, 2014, p. 8). Estas características que permitirían afrontar con éxito los retos de esta época se denominan competencias del siglo XXI y reúnen el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitirían reformular las principales aspiraciones en materia de aprendizaje de las personas y a hacerlas más relevantes para esta nueva era.

Algunas de las características de las competencias del siglo XXI son: tienen carácter dinámico, presentan niveles de complejidad, preparan para afrontar situaciones en contextos de significación diversos, se relacionan con las competencias básicas, facilitan el desempeño flexible, eficaz y con sentido de actividades y permiten asumir retos.

Con base en la propuesta del proyecto Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21s), las competencias del siglo XXI se integran en cuatro categorías, a saber: maneras de pensar (resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender y creatividad e innovación); herramientas para trabajar (manejo de la información y apropiación de las tecnologías digitales); maneras de vivir en el mundo (ciudadanía local y global, vida y carrera y responsabilidad personal y social); y maneras de trabajar (comunicación y colaboración). Así, se busca que en y desde la escuela se propenda por encontrar los mecanismos y medios para su desarrollo (FOD, 2014, pp. 12-13).

Los numerales que se desarrollan a continuación refieren las relaciones que desde el lenguaje se han identificado con cada una de dichas categorías.

5.3.1 Maneras de pensar

El lenguaje y el pensamiento como facultades innatas del ser humano nos posicionan en un lugar privilegiado del universo, pues estas nos permiten comunicarnos, asumir un lugar, interpretar los fenómenos de la naturaleza y la cotidianidad, de ahí la importancia de formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva en el ámbito verbal y no verbal, reconociéndose como interlocutores que comprenden, producen y argumentan significados, respondiendo a las particularidades de cada situación comunicativa.

En ese sentido, es necesario resaltar el valor transversal que asume el lenguaje en el desarrollo integral de los seres humanos, que no actúa por separado del pensamiento, sino que funcionan al unísono en cada espacio vital, por tanto, el desarrollo de la competencia lingüística sugiere formar personas capaces de crear todos los días una mejor manera de resolver sus problemas a fin de superar la incertidumbre y hacer de toda amenaza una oportunidad; capaces de reflexionar críticamente alrededor de las situaciones propias y de la colectividad; capaces de crear e innovar desde la dinámica constante de aprender a aprender; capaces de actuar en un contexto imprevisto o desconocido. Esto, dado que el contexto, las situaciones, la experiencia, el trabajo cooperativo, el espacio análogo y digital sugieren un acto comunicativo situado para

tomar decisiones y asumir el rol de sujeto participante en el mundo.

5.3.2 Herramientas para trabajar

La oralidad, la lectura y la escritura se constituyen en sí mismas en herramientas para actuar e intervenir en los diferentes contextos, desde los más cercanos (como el aula, las familias y las comunidades), hasta los más globales (a través del uso de las tecnologías de la comunicación y la información y la interacción con textos y personas que hablan otros idiomas). Estas tres modalidades de lenguaje se constituyen en posibilidades de construir conocimiento, de aprender a lo largo de la vida, de apropiarse de los elementos de la cultura y de comunicarse de manera eficaz en las diversas situaciones de la vida cotidiana.

En ellas se busca la posibilidad de que los NNAJ tengan herramientas para acceder a la información eficientemente, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y precisa. Así mismo, apropiarse de las tecnologías digitales explorando, creando, comunicándose y produciendo a través de las tecnologías como herramientas.

El lenguaje oral y escrito favorece el ejercicio de la democracia, el rescate de la propia voz, el valor de la palabra para plantear puntos de vista, opiniones, propuestas, lo que requiere asumir una responsabilidad personal y social frente a la ciudadanía desde los primeros años de escolaridad.

La escritura es una manera de dejar huella de nuestra existencia, de lo que pensamos, lo que descubrimos y lo que necesitamos.

Es una actividad compleja que permite construir sentido, comunicar ideas que permanezcan en el tiempo. La escritura ha permitido conocer la historia de la humanidad, pero también crear otros mundos y otros tiempos; es registro, memoria y creación.

La lectura brinda un amplio espectro de posibilidades: permite el acceso al conocimiento, a otros mundos, a otras épocas y en este trasegar por los diferentes textos nos permite encontrarnos, representarnos, comprender nuestra propia historia. La lectura abre la oportunidad de descubrir y ahondar en los diversos temas de interés promoviendo el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico. La lectura es una manera de interpretar de distintas formas las situaciones que se presentan y visualizar una variedad de respuestas ante un problema o circunstancia. La lectura es la clave para entender diferentes textos y contextos, asumir posturas y entender la diversidad.

5.3.3 Maneras de vivir en el mundo

El lenguaje es el medio primario y fundamental para construirnos y vincularnos con nosotros mismos, el contexto y el mundo. Las personas se comunican y establecen vínculos a través de las palabras y los relatos, entretejiendo y ampliando sus horizontes. De esa manera se acercan a las singularidades y complejidades personales, sociales y culturales para leer y escribir la historia propia y de las comunidades, para acceder a las ideas y a los relatos locales y universales.

Solo a partir de la escucha, del intercambio de la palabra, de la lectura y la escritura de la propia historia, la de sus territorios y el mundo, las personas pueden constituirse como sujetos con un alto nivel de compromiso consigo mismos y con los demás. Sujetos cuya palabra tiene lugar y efecto. Sujetos que desarrollan actitudes éticas y críticas y toman lugares de liderazgo desde la conciencia de los efectos de lo que expresan y de sus acciones. Sujetos con conciencia social y cultural para reconocer las tradiciones, valores, creencias y así poder entrar en diálogo, compartir y concertar. Sujetos políticos que al leer con mirada crítica los textos que circulan, en la escuela y fuera de ella, se establecen como interlocutores válidos, se comprometen y transforman.

Oralidad, lectura y escritura favorecen la comunicación con los más cercanos, pero también con otros a través de las TIC. A propósito, las tecnologías digitales como medios amplían las posibilidades comunicativas, la capacidad de explorar, crear, comunicarse y producir nuevos conocimientos. Las tecnologías digitales brindan acceso a la lectura y a la construcción de otros múltiples lenguajes desde los mundos virtuales; estos se constituyen en nuevos textos para integrar a las aulas y a la vida diaria.

5.3.4 Maneras de trabajar

Es a partir de las interacciones que los seres humanos conocen y comprenden el mundo que habitan y es a través de ellas que desde la primera infancia consolidan sus afectos con los que los rodean. En este marco, el lenguaje se constituye en la herramienta fundamental a través de la cual se comunican con los otros, los reconocen como interlocutores y desarrollan capacidades para interactuar, convivir y construir vínculos. En ese sentido, es en el encuentro con los otros y con uno mismo, que el ejercicio comunicativo se concreta como posibilidad de construcción conjunta, de transmisión del saber ancestral, de inmersión en la cultura propia y el reconocimiento de otras maneras de habitar el mundo. Comunicarse con otros es entonces, el ejercicio constructivo por excelencia, porque en la medida en que se es capaz de proponer argumentos, conciliar, exponer, reconstruir y escuchar a los otros, se está siendo participe de la consolidación de las comunidades.

En la escuela, esta relación de mediación del lenguaje tanto en la oralidad, como en la lectura, la escritura y la escucha, posibilita el desarrollo de capacidades y la construcción de conocimiento colectivo contextualizado, y así mismo, es a través de ella que se puede afianzar nuestra capacidad crítica y reconocer la responsabilidad que implica habitar un territorio compartido. En ese sentido, esta comunicación con los otros se presenta de manera transversal en todos los ciclos y las áreas, así como en todos los espacios en los que transcurre la vida de las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes, y, por tanto, aporta poderosamente

al desarrollo de competencias para enfrentar los retos de los tiempos actuales.

En síntesis, aunque es factible establecer relaciones entre los procesos de oralidad, lectura y escritura con las todas las competencias del siglo XXI, como se evidencia en los ítems anteriores, desde la línea de oralidad, lectura y escritura comprendemos que las competencias comunicativas se encuentran correlacionadas de manera directa con las competencias del siglo XXI, que se agrupan en las categorías denominadas “maneras de trabajar” y “herramientas para trabajar”. Es decir, con las competencias denominadas “comunicación” y “colaboración”, en el primer caso, y “manejo de la información” y “apropiación de las tecnologías digitales”, en el segundo.

06



ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Esta sección está encaminada a presentar las estrategias pedagógicas y las configuraciones didácticas para promover los aprendizajes de niñas, niños, adolescentes y jóvenes sobre oralidad, lectura y escritura en las aulas de todos los ciclos y niveles, con una orientación del lenguaje como práctica social. El propósito de presentar y describir situaciones didácticas no es instrumentalizarlas, pretendiendo que sean transferidas y desarrolladas en otras aulas. Las propuestas que aquí se presentan se materializan en diferentes tipos: estrategias pedagógicas, como la asamblea de aula, los rincones de trabajo y los talleres; y configuraciones didácticas, como secuencias didácticas, proyectos de aula, proyectos de lengua y centros de interés.

6.1 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y/O CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Las estrategias pedagógicas intencionan la práctica pedagógica, son dinámicas, incluyentes, garantes de la participación de niñas y niños. Reconocen y respetan los procesos de desarrollo y ofrecen a niñas/os diversas experiencias que sirven como oportunidades para la acción y posibilitan interacciones con el mundo físico, natural y humano que potencian su desarrollo (SED, 2019a).

Las estrategias pedagógicas posibilitan planear y organizar momentos, ambientes, interacciones y experiencias que llenan de sentido el quehacer cotidiano del maestro. En educación inicial, por ejemplo, las apuestas pedagógicas que se proponen movilizan la participación de niñas, niños, familias, maestras y maestros como actores activos y permanentes en la dinámica educativa.

Las configuraciones didácticas, por su parte, "...son maneras particulares que despliegan los docentes para favorecer los procesos de construcción de conocimiento" (Litwin, 1997, p. 12).

Como maestras y maestros es preciso tomar decisiones respecto a la manera en que se va a enseñar; esta decisión se ve influida por diversos factores que podemos hacer conscientes o no. Por ejemplo: los conocimientos, las tendencias teóricas, la manera en que se percibe a los estudiantes, las creencias sobre la educación, las experiencias previas, los intereses personales; a esto le podemos agregar los pedidos institucionales, las demandas sociales, las orientaciones curriculares que brinda el Estado, etc. Todos estos factores influyen en la

manera en que el docente decide organizar su enseñanza y le da forma a su práctica. Estas formas resultantes se consideran tipos de configuraciones didácticas (SED, 2010a, p. 59).

La asamblea de aula, los rincones de trabajo, los talleres y los proyectos de aula, las secuencias didácticas y los proyectos de lengua son algunos de los tipos de estrategias pedagógicas y/o configuraciones didácticas que se privilegian para el aprendizaje del lenguaje. Veamos en que consiste cada uno de ellos.

La asamblea. Surge a partir de la pedagogía de Freinet. Es un espacio específico para la gestión democrática en el aula, requiere de la renuncia del autoritarismo, ya que es un espacio en el cual convergen las voces no solo de la maestra sino de las niñas y los niños. Es un espacio en el que se hacen visibles sus voces para expresar, narrar, compartir, proponer, argumentar y participar.

Los rincones. Son espacios delimitados en los que los NNAJ trabajan de manera individual o en pequeños grupos, de forma simultánea en diferentes actividades de aprendizaje. El trabajo por rincones permite dar cobertura a las diferencias, intereses y ritmos de aprendizaje de cada niño o niña. Los rincones requieren de una organización diferente del espacio en el aula y delimitar espacios claros para cada uno de ellos.

El taller. Puede concebirse como un espacio que propicia el trabajo cooperativo, en el que se aprende haciendo. Es un espacio para la construcción, la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias. Se utiliza diversidad de técnicas y materiales y puede ser viable para propuestas de diferente índole, desde la creación de juguetes, el trabajo corporal, la ciencia, el juego, hasta la construcción de historias y poemas. Se hace énfasis en el aprendizaje mediante la práctica activa, en vez del aprendizaje pasivo.

Los proyectos de aula. Son un proceso colectivo que se va estructurando a través de las preguntas y problemas que hacen los NNAJ o que son promovidos por las maestras/os. Los proyectos de aula se caracterizan por estar centrados en la actividad y en los intereses de los NNAJ, por promover el trabajo en grupo y hacer del aula un espacio participativo y democrático, por la transformación de los roles de profesor y estudiante, por incluir el contexto social y cultural de niñas y niños promoviendo así el vínculo escuela-vida, escuela-comunidad.

Otro campo de estudio que ha aportado notablemente a la Pedagogía por Proyectos es el de los estudios del Lenguaje: la pragmática, el análisis del discurso, la historia de las prácticas de lectura y escritura, la lingüística textual. Estos desarrollos muestran cómo el lenguaje en uso, es decir el discurso, se constituye en una herramienta fundamental, porque es a través de él y gracias a él, que nos representamos el mundo, que podemos construir conocimientos, negociar los significados, comunicarlos e intercambiarlos, re-

creando la realidad y generando otros mundos posibles. Específicamente el discurso que circula en las clases, en la relación maestro estudiantes, además de ser un sistema de valores ontológicos sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia con el mundo social y natural (externa) y en la construcción misma del sujeto social (interna), es el medio para adquirir formas de utilización del lenguaje (cómo preguntar, cómo responder, cómo plantear un problema), géneros discursivos y lenguajes sociales, (el lenguaje de los textos literarios, de la ciencia, de la historia, de la cafetería, etc.). Estos conocimientos son objetos de aprendizaje, pero muy pocas veces de enseñanza en la institución escolar, a pesar de que en últimas aprender ciertos géneros –sobre todo los vinculados al lenguaje escrito-, así como sus usos, es apropiarse de los conocimientos en cualquiera de las áreas del currículo escolar (Rincón, 2012, p. 17).

Secuencias didácticas. Los referentes para la didáctica del lenguaje las definen como:

...una unidad de trabajo que aborda la producción de un texto particular sea oral o escrito. Algunos de los propósitos que pueden trabajarse son: preparar una exposición para un intercolegiado, escribir una carta para pedir un permiso, participar en un concurso de cuento, diseñar carteles

para informar sobre un evento, aprender a escribir textos científicos, entre otros. Por tanto, la secuencia didáctica es más concreta en los temas de enseñanza que aborda. La planeación es tarea del docente y, de acuerdo con la situación real en que se inscriba la secuencia didáctica, se plantean unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser socializados con anterioridad a los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. Aunque anteriormente la hemos incluido en el marco de proyectos más amplios, la secuencia didáctica funciona autónomamente (SED, 2010b, pp. 61-62).

En este sentido, las configuraciones didácticas permiten:

...renovar constantemente lo que sucede en las aulas, imprimen un carácter dinámico al proceso de conocimiento e implican cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber y de relacionarse. La verticalidad del docente se desdibuja, los estudiantes asumen un rol activo y el maestro se convierte en un mediador, guía y acompañante (SED, 2010b, pp. 63-64).

Proyectos de lengua. Los referentes para la didáctica del lenguaje señalan que, a

diferencia de los proyectos de aula, que se diseñan con el propósito de lograr una integración de las áreas, estos se diseñan dentro de una sola asignatura curricular.

El propósito principal es que los estudiantes puedan construir algún conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua. En este sentido, esta es asumida en su doble dimensión: como mediadora de las interacciones y como objeto de estudio. En este tipo de proyectos la lectura y la escritura son esenciales –en este aspecto se asemeja a la secuencia didáctica–, no obstante, esta última, se concibe como un tipo de configuración más específica que puede tener lugar en cualquier área del currículo, incluso dentro de los proyectos de aula y de lengua (SED, 2010b, p. 62).

Para Anna Camps (1995) el proyecto de lengua:

...cuenta con las mismas características de la secuencia en cuanto a la forma de organización y planeación, pero se ocupa de más de un proceso del lenguaje. La secuencia didáctica se caracteriza por abordar un asunto del lenguaje muy puntual, por ejemplo, trabajar sobre un tipo textual, o un proceso como la argumentación oral. El proyecto de lengua se enfoca en aspectos del lenguaje articulados alrededor de un propósito amplio, pero referido al lenguaje. A diferencia de la pedagogía por proyectos, en este caso la planeación es realizada por el docente (SED, 2010c, p. 58).

6.2 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS DESDE LA DEPB-SED EN LA LÍNEA DE OLE



6.2.1 Actualización de ambientes de aprendizaje

La Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, partiendo de la consideración de la lectura, la escritura y la oralidad como competencias transversales a todas las áreas del currículo, acompaña a los colegios oficiales urbanos y rurales en la actualización de sus ambientes de aprendizaje y las didácticas en el área de lenguaje. Se trata de transformar las actividades de lectura y escritura —que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares— en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de todos los docentes. Igualmente, identifica, sistematiza y socializa las prácticas pedagógicas exitosas relacionadas con las didácticas del lenguaje y los ambientes pedagógicos que las potencian.



6.2.2 Centros de interés: Agentes de Lectura, ALEF (Arte, Lectura y Escritura con Función Social) y Ciberliteratura

Los centros de interés son “...una estrategia pedagógica centrada en la exploración, la investigación y la curiosidad innata de las niñas, los niños y jóvenes, que permite la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y necesidades que se identifican en los espacios de aprendizaje, para convertirlos en ambientes de aprendizaje enriquecidos” (SED, 2014, p. 52).

En este sentido, “el centro de interés, como estrategia pedagógica, fortalece la formación integral, potenciando los aprendizajes esenciales al partir del diálogo y de los consensos sobre los cuales se estructuran, formalizan y definen los conceptos, las acciones, los tiempos, los recursos y las relaciones curriculares y las formas de identificarlos con cada una de las áreas y los ejes transversales para resolver las preguntas que surjan” (SED, 2014, p. 52).

La estrategia **Agentes de Lectura** de Bogotá: lectoras y lectores ciudadanos, es una iniciativa propia de la Secretaría de Educación del Distrito que busca potenciar y fortalecer las habilidades comunicativas en oralidad, lectura y escritura, las TIC y la literatura, como eje transversal de los estudiantes de grado noveno de colegios oficiales de la ciudad, recibiendo formación como promotores de lectura para acompañar a niñas y niños de educación básica primaria con propuestas lúdicas que potencien las habilidades comunicativas. A través de este trabajo las y los jóvenes cumplen con el servicio social obligatorio, Artículo 7 de la ley 115 de 1994 y Artículo 39 del Decreto 1860, que establecen el Servicio Social, como requisito indispensable para obtener el título de bachilleres.

El centro de interés **ALEF** (Arte, Lectura y Escritura con Función Social), por su parte, busca fomentar en los niñas, niños y jóvenes de Bogotá el aprendizaje y disfrute lúdico a partir de la comunicación, la lectura, la escritura y la oralidad como herramientas promotoras de la exploración de intereses, el aprovechamiento del tiempo libre y el cambio de realidades sociales, por ello, y teniendo en cuenta el hogar como espacio de aprendizaje, se proponen actividades en relación con la comprensión y elaboración de textos desde las distintas tipologías textuales y de acuerdo al ciclo, con el fin de propiciar diálogos, generar reflexiones y opiniones de los estudiantes y sus familias. Los fundamentos pedagógicos del centro de interés relacionan el enfoque de competencias con los ambientes de aprendizaje vinculantes, buscado fortalecer competencias comunicativas, ciudadanas y socioemocionales.

El centro de interés de **Ciberliteratura** crea experiencias significativas en ámbitos culturales, investigativos y creativos, empleando entornos virtuales y múltiples lenguajes (visual, escrito, oral y audiovisual). Se busca a través de estas experiencias, que los estudiantes puedan fortalecer sus competencias (comunicativas, ciudadanas y socioemocionales) y realizar una lectura crítica de sus territorios para interpretarlos, recrearlos e intervenirlos. Este centro de interés se diseñó a partir de la metodología de aprendizaje basado en proyectos y desde 2019 ha buscado fortalecer la competencia comunicativa pragmática, la competencia ciudadana integradora y la competencia socioemocional denominada conciencia de sí mismo.



6.2.3 Concurso Leer y Escribir

Estrategia desarrollada a través del proceso pedagógico "escribir para ser y crear". Convoca a la creación de textos en distintas tipologías con el fin de que estudiantes y docentes de colegios oficiales y privados resignifiquen y transformen sus propias realidades y busquen en la escritura creativa una posibilidad del ser (su implementación da respuesta a lo establecido en la "Orden al mérito literario don Quijote de la Mancha", Acuerdos 161 de 2005 y 679 del Concejo de Bogotá).



6.2.4 Cátedra Gabriel García Márquez

Estrategia que promueve con los estudiantes actividades culturales y literarias de carácter extracurricular que tengan como énfasis la obra del escritor Gabriel García Márquez con el fin de apropiarse de su obra, desarrollar habilidades comunicativas, conocer y hacer uso de distintas tipologías textuales y disfrutar del arte y de las diversas expresiones culturales y artísticas (Su implementación da respuesta a lo establecido en el Acuerdo 556 de 2014 del Concejo de Bogotá).



6.2.5 Concurso “Yo también soy escritor/ Yo también soy escritora”

Estrategia que promueve la participación de niñas y niños menores de seis (6) años, para que creen mundos posibles a través de su propia escritura. Busca identificar prácticas y estrategias pedagógicas en las que el centro sean la maneras en que las maestras y maestros potencian el aprendizaje de la escritura de las niñas y los niños mediante espacios de creación tanto individual como colectiva, y así visibilizar y potenciar prácticas de “enseñanza” en las que se favorece la escritura como un proceso (reconociendo los diferentes momentos por los que van pasando las niñas y los niños hasta llegar a la escritura alfabética formal), en el marco de estrategias pedagógicas que le dan sentido y contexto.



6.2.6 Encuentros de docentes y sistematización de experiencias

Espacios para generar una reflexión frente a la manera cómo se concibe la oralidad, la escritura y la lectura en educación inicial, y frente a las prácticas de enseñanza de la lengua escrita y oral que se vienen promoviendo al interior de las instituciones que acompañan los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de prejardín, jardín y transición.

07

**ELEMENTOS PARA LA
COMPRESIÓN DE
LOS AMBIENTES DE
APRENDIZAJE**



7.1 AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Para la línea de oralidad, lectura y escritura, los ambientes de aprendizaje se comprenden como escenarios de interacción entre estudiantes, maestras, maestros y demás actores de la comunidad educativa que participan de los procesos formativos, que buscan promover, de manera intencionada, experiencias de aprendizaje a partir de propuestas pedagógicas estructuradas, planeadas y sistemáticas.

Es decir, se constituyen a partir del “...tejido de subjetividades, relaciones y sensaciones que en éste (sic) suceden ...En el espacio que las niñas y los niños ponen en acción imbricada su ser sensorial, corporal y simbólico, en el que pone (sic) en juego su subjetividad y, con ella, las múltiples formas en que construyen el mundo lo transforman, lo cuestionan y lo comprenden...” (SED, 2019a, p. 104).

Los ambientes de aprendizaje “... hacen referencia a un conjunto de factores internos, externos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción...”, es decir, que actúan sobre “...las relaciones sociales y humanas que dan sentido a la cultura” para generar aprendizajes y transformaciones. También, se comprende como “...un proceso pedagógico y sistémico que permite entender, desde una lógica diferente, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela”, o como, “...el escenario donde existen y se desarrollan

condiciones favorables de aprendizaje...”, en el que los partícipes del ejercicio desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (IDEP, 2017, p. 76).

Desde el punto de vista pedagógico, en especial, para el desarrollo del lenguaje en la oralidad, la lectura y la escritura, los ambientes de aprendizaje se constituyen como prácticas esenciales en la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que posibilitan adelantar procesos formativos que les permiten conocer, comprender e interactuar con el mundo que les rodea. Es tarea de la escuela poder garantizar el dominio de esas formas comunicativas y discursivas, pues son la base para que los y las estudiantes tengan éxito en sus participaciones de la vida social.

En relación con la lectura y la escritura, Pérez Abril (2007) señala que estas: “...son, ante todo, prácticas sociales y culturales ligadas a la tradición de un grupo social, a la forma como históricamente se ha relacionado dicho grupo con el mundo letrado y al lugar que ocupan estas prácticas en sus diferentes ámbitos: familiar, educativo, político, literario” (p. 1).

Esta mirada sobre el trabajo pedagógico, que también denota una forma de organización del currículo, implica:

...definir, de un lado, los procesos específicos relacionados con la apropiación del sistema convencional de escritura, los saberes sobre la lengua, los saberes sobre los textos, las categorías para analizar las prácticas sociales de lectura y escritura. De otro

lado, supone seleccionar prácticas y situaciones sociales de lectura y escritura que sean objetos de análisis y prácticas en las cuales participen efectivamente los estudiantes (Pérez Abril, 2007, p. 5).



7.2 PROPÓSITOS Y PRINCIPIOS DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

7.2.1 Propósito

Los ambientes de aprendizaje de la línea de oralidad, lectura y escritura tienen como propósito promover el aprendizaje y el desarrollo integral a través de estrategias didácticas que fortalezcan las competencias comunicativas, las cuales se construyen, desarrollan y evolucionan de manera permanente de acuerdo con las vivencias y aprendizajes y permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven los estudiantes.

Otros elementos clave que se deben tener presentes al momento de comprender los ambientes de aprendizaje son:

- Que están referidos a los elementos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en clase (estrategias didácticas).
- Que son un entorno dinámico con condiciones físicas, recursos y elementos relacionales entre estudiantes y docentes que facilitan el desarrollo de las dimensiones del ser humano a partir de una intensión particular y contempla la diversidad de los NNAJ en el aula.
- Que se relacionan con actos de cuidado sensible.
- Que son una forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera diferente.
- Que se estructuran a partir de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas entre sí: dimensión física, relativa al aspecto material del ambiente; dimensión funcional, relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad

para la que están destinados; dimensión temporal, vinculada a la organización del tiempo; y dimensión relacional, referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula (Iglesias, 2008, pp. 52-54).

- Que tienen unas interacciones particulares, tales como: cuidar, acompañar, provocar interacciones dinámicas y flexibles para generar un espacio vital, y prácticas sociales del lenguaje de acuerdo con las intenciones pedagógicas y necesidades e intereses de los NNAJ.

7.2.2 Características

Los ambientes de aprendizaje de la línea de oralidad, lectura y escritura se identifican por presentar las siguientes características:

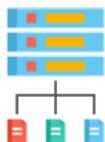
- Acceder, comprender y dominar los lenguajes que posibilitan participar de la cultura en sus diversas manifestaciones.
- Participar en prácticas sociales de lectura y escritura.
- Acceder a los códigos formales propios del mundo académico para avanzar en su desarrollo.
- Orientado a desarrollar la competencia comunicativa.
- Dinámicos e interactivos.
- Recupera los saberes del contexto.
- Liderados por el docente.
- Significativos y lúdicos.
- Participación legítima de las niñas y los niños en clave de propuestas y toma de decisiones.
- Vivencia de valores.

7.2.3 Principios

Los ambientes de aprendizaje de la línea de oralidad, lectura y escritura se diseñan e implementan con base en los siguientes principios:

- Organización. Provee una visión clara del uso o usos del ambiente pedagógico, un marco de relaciones organizadas, armónicas y dinámicas.

- Pertinencia. Ajusta el ambiente pedagógico a la identidad e intereses de las niñas y los niños, a través de las configuraciones físicas, los objetos de la vida cotidiana y la cultura propia, y los registros de los procesos y las creaciones del grupo.
- Interactividad. Permite que niñas y niños puedan activar el ambiente pedagógico de múltiples maneras para representar su potencial de saberes y capacidades.
- Conexión. Propicia y alimenta las conexiones entre intereses, capacidades de las niñas y los niños y las propuestas pedagógicas; las alimenta y las continúa en el tiempo, permitiendo a niñas y niños desarrollarlas, enriquecerlas y aportar nuevas conexiones.
- Flexibilidad. Facilita que el ambiente pedagógico sea reconstruido, acondicionado y transformado; que vaya cambiando según las necesidades, las capacidades y los intereses de niñas y niños y sus experiencias. También acoge las propuestas de las maestras y los aportes y presencia de las familias.



7.3 ELEMENTOS PARA ESTRUCTURAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Un ambiente de aprendizaje está compuesto por elementos de los espacios físico, social, disciplinar e institucional. A continuación, se enumeran los elementos a partir de los cuales se estructura un ambiente de aprendizaje:

- Espacio.
- Interacciones.
- Contextos y entornos.
- Recursos didácticos y tecnológicos.
- Tiempos.

- Currículo: intencionalidades pedagógicas, enfoques y modelos pedagógicos, integración curricular.
- Reconocimiento de la diversidad (edades, intereses).
- Relaciones que se construyen con los anteriores elementos.
- Determinantes del clima de aula: control, interacción, confianza, estructuración (reglas del juego) (proceso, roles, tiempo, espacio).
- Un juego (Huizinga, 1987 y Ferrari, 1994).
- Un proyecto (Jhon Dewey).



7.4 PROTAGONISTAS DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Los protagonistas de los ambientes de aprendizaje de la línea de oralidad, lectura y escritura son las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes, maestras y maestros que participan del proceso de aprendizaje. Cada uno de ellos cumple papeles distintos en los ambientes diseñados.

Los estudiantes son participantes activos de su propio aprendizaje. Por este motivo, las actividades propuestas deben planificarse teniendo presente objetivos pedagógicos que permitan empoderar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Freire (1974) consideraba que los procesos de oralidad, lectura y escritura se debían dar en contextos propios de realidades y necesidades de las niñas y los niños, de manera que ellos y ellas puedan escribir o rescribir el mundo, es decir, transformarlo a través de su práctica consciente.

Los docentes, por su parte, definen, organizan y evalúan las actividades de aprendizaje. Pero ante todo interviene constructivamente en el proceso de aprendizaje del alumno, incentivando la participación y creando espacios de discusión y argumentación.

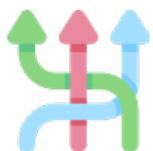


7.5 DISEÑO Y EJECUCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Los ambientes de aprendizaje de la línea de oralidad, lectura y escritura se diseñan y ejecutan de acuerdo con:

- ◆ Los intereses de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes.
- ◆ La lectura del contexto.
- ◆ Las intencionalidades pedagógicas del maestro.
- ◆ El diálogo, la escucha y la acogida entre los participantes.
- ◆ Las progresiones de aprendizaje.
- ◆ Los elementos culturales.
- ◆ La dimensión afectiva de los niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
- ◆ Las improntas de desarrollo: orientación general del alcance del ciclo de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes.
- ◆ El alcance de cada nivel, respecto de las capacidades institucionales.
- ◆ Las herramientas pedagógicas y los procesos esenciales:
 - Guías (Referentes). Secuencias pedagógicas.
 - Mapas conceptuales y de preguntas
 - Lenguaje de gráficas y pictogramas.
 - Comprensión lectora, producción escrita y argumentación oral.
 - Sistema de representación.
 - Criterios de búsqueda y evaluación de fuentes de información.
 - Comprensión lectora.

- Estructura lectora y escritora (inferencia, deducción, análisis, síntesis, argumentación, valoración).
- La valoración de los ambientes, la cual se concibe desde el mismo instante en que se precisa la finalidad o el propósito del aprendizaje y vincula tanto la elaboración de herramientas como la construcción de evidencias de evaluación. En este sentido, es pertinente tener presente:
 - El Sistema Institucional de Evaluación Escolar.
 - Partir de un problema, caso o proyecto, ayuda a precisar cuáles son las evidencias de evaluación que se pueden registrar en cada secuencia de aprendizaje.
 - El uso de diversas herramientas, entre ellas: rúbricas, portafolios, reconstrucción de mapas, casos y proyecto (exposición, informes, diagramas), test, etc.
- El desarrollo de las competencias comunicativas, que tiene que ver directamente con el trabajo pedagógico sobre el lenguaje, en la medida en que es, fundamentalmente, a través de este que ocurren las interacciones y se construyen los vínculos sociales y afectivos. En este marco, el trabajo sobre el lenguaje no es un fin en sí mismo sino una condición de la vida social.



7.6 LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COMO POSIBILIDAD PARA GENERAR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Los ambientes de aprendizaje en la línea de oralidad, lectura y escritura se convierten en posibilidades para generar trayectorias educativas, en tanto:

- Fortalecen las condiciones para la vida social, la participación y la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia.
- Posibilitan el acceso y apropiación de los códigos culturales, universales y locales, para lo cual deben configurar unos escenarios pedagógicos y comunicativos respetuosos, donde la voz de los sujetos implicados y sus culturas tengan un lugar.

- Dan la posibilidad de comunicarse de diversas formas.
- Construyen conocimiento desde el lenguaje oral y escrito.
 - Generan conversaciones en las que las niñas y los niños puedan argumentar, proponer y hacer críticas para la construcción de ambientes.
- Guardan la memoria de las construcciones de las niñas y los niños.
- Integran lenguajes de diferentes disciplinas.
- Propician el trabajo en equipo.
- Aportan a un proyecto educativo institucional.
- Están relacionados con la apuesta curricular de las instituciones educativas distritales.
- Se enfocan en procesos y no en temáticas.
- Elaboran y hacen seguimiento a un plan de mejoramiento (Acompañamiento).
- Definen prioridades (Planeación e indicadores).
- Actualizan las concepciones del ambiente de aprendizaje. Lenguaje común.
- Desarrollan la transformación y el ajuste de prácticas pedagógicas.
- Permiten la reflexión y hacen ajustes continuos.

08

**ELEMENTOS PARA
LA COMPRENSIÓN
DE LA EVALUACIÓN
DEL APRENDIZAJE**



8.1 EVALUACIÓN

La evaluación es un componente más del proceso educativo; es una oportunidad para observar cómo se están desarrollando los procesos. Por ello, al diseñar una estrategia o un instrumento de evaluación, es pertinente asignarle su función respecto a las variables sobre las que fue realizada la planeación del proceso (MEN, 1998). En términos generales, evaluar consiste, entonces, en seleccionar unos parámetros desde los que se comprende el desarrollo y aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para de este modo llevar a cabo un proceso de análisis desde diferentes perspectivas que permita fortalecer las propuestas pedagógicas.

En este sentido, para que la evaluación no se reduzca a ser un elemento aislado, que carezca de sentido en el proceso educativo, debe convertirse en un medio para la reflexión que busque cualificar las prácticas, las estrategias, los instrumentos, las concepciones de investigación y las de formación docente (MEN, 1998).

El posicionamiento de quienes están implicados en el acto evaluativo es importante porque les permite reflexionar sobre la manera como se adelantan los procesos, para poder realizar los ajustes o cambios que se requieran. La información recabada en el acto evaluativo se convierte para el docente en autoevaluación de su práctica educativa. Para el estudiante es importante para reorientar sus acciones, para enfatizar en algunos aspectos, para identificar fortalezas y debilidades, y para hacer seguimiento de sus propios cambios y procesos (MEN, 1998).

En el proceso de evaluación, el seguimiento juega un papel central. El docente lo utiliza como medio para realizar análisis referidos a los procesos globales y para construir conocimiento y cualificar su práctica educativa. Pero para que esto sea posible se debe contar con un modelo del proceso a desarrollar, que se relaciona con el plan de estudios, los programas, las unidades didácticas, el diseño de sesiones de aula y los proyectos pedagógicos. Al estudiante le permite ganar conciencia sobre la complejidad de los procesos educativos y sobre los avances y dificultades. En este sentido, la información recopilada adquiere para los implicados en el acto evaluativo un gran valor en el momento de la reflexión (MEN, 1998).

Ahora bien, el acto evaluativo arroja información que debe ser interpretada. En este sentido, la evaluación debería hacer referencia como mínimo a los modelos de los procesos, a los estados iniciales y a los procesos individuales. Los modelos de procesos se constituyen en el referente frente al cual se contrastan los resultados de los actos evaluativos. Por ejemplo, en el diseño de configuraciones didácticas para trabajar oralidad, lectura y escritura se

apuesta por una concepción particular sobre los procesos de conocimiento, que entraría a determinar la selección de estrategias, de recursos, de instrumentos de evaluación y de indicadores de desempeño (MEN, 1998).

Por medio de la reconstrucción de estados iniciales se comprende el contexto real en el que se inicia el proceso educativo, se pone a prueba el modelo, se detectan intereses particulares y se fijan reglas de juego de las interacciones (MEN, 1998).

De igual manera, respetar los ritmos particulares de aprendizaje siempre es pertinente al evaluar procesos, porque los diferentes momentos por los que transita cada estudiante le dan sentido al cambio que se evidencie en los procesos. Por este motivo, asignar autonomía y responsabilidad a los estudiantes en el seguimiento de sus procesos es importante. El docente interviene en el seguimiento del proceso individual pero la responsabilidad directa recae en el estudiante (MEN, 1998).

En síntesis, desde la línea de oralidad, lectura y escritura se comprende la evaluación, en concordancia con los lineamientos curriculares de lengua castellana, como "...un proceso de investigación en el que el estudiante juega un papel central, y en el que el docente está en constante acción-reflexión-acción" (MEN, 1998, p. 74).



8.2 PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

Los referentes para la didáctica del lenguaje refieren que "evaluar significa reconocer y valorar el estado y los procesos formativos de los estudiantes para potenciarlos" (SED, 2010a, p. 56); es decir, sirve como mecanismo para cualificar el proceso formativo y como una forma de recapacitar sobre la propuesta de enseñanza de cada docente.

La evaluación es parte intrínseca del proceso de enseñanza; es un componente integral de la situación didáctica que permite cualificar el proceso formativo y reflexionar sobre los avances y obstáculos de cada estudiante en relación con su propio proceso y con su desempeño en el grupo (SED, 2010a).

En el marco de la formación integral, la evaluación concebida desde una perspectiva formativa es un proceso integral, permanente, procesual, sistemático, continuo, interdisciplinario y razonado que requiere describir "con claridad las fortalezas, falencias, avances, progresos y debilidades en torno a los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes" (SED, 2010d, p. 53).

La evaluación se usa para aprender y tomar decisiones, por un lado, sobre el proceso formativo de los estudiantes y por el otro, sobre las propuestas educativas y las estrategias pedagógicas que proponen las maestras, los maestros y la escuela. Por ello, está íntimamente relacionada con ese diálogo en doble vía que se da entre lo que aprenden las niñas y los niños, aquello que la maestra y el maestro pretende potenciar de dicho aprendizaje y la puesta en marcha de las estrategias pedagógicas.

Por ello su práctica pedagógica no es privilegio del maestro; su carácter social y participativo la compromete con el protagonismo y la responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje, por ello la evaluación debe hacerse a través de estrategias en las que los estudiantes sean sujetos y protagonistas de su proceso educativo. La función participativa de la evaluación está íntimamente vinculada con la concepción del lenguaje que tiene la línea y por este motivo, la coevaluación y la autoevaluación surgen como prácticas legítimas y necesarias en el proceso (SED, 2010b).

Para el caso del lenguaje es necesario observar que este siempre es susceptible de enriquecerse, por ello su aprendizaje debe ser gradual a lo largo de la trayectoria escolar y las actuaciones evaluativas no deberían tener, por tanto, un carácter terminal (SED, 2010c).

Otro elemento que se debe tener presente en la evaluación es la importancia que adquieren los momentos de la corrección grupal e individual, en tanto, estrategia metacognitiva, debido a que desempeñan un papel decisivo en la evaluación de las acciones que tienen lugar en el aula.

Aunque la lectura y la escritura son prácticas privilegiadas para evaluar, no son las únicas. La particularidad de experiencias de aula entraña variación en los medios de evaluación, por ello es pertinente la inclusión de diversos formatos válidos para adelantar procesos evaluativos: lo icónico, lo audiovisual, lo oral y lo hipermedial (SED, 2010b).

A continuación, se señalan algunos elementos adicionales que tienen relación directa con los principios de la evaluación:

- ◆ Es un acto interpretativo, reflexivo y comprensivo permanente.
- ◆ Remite a qué se entiende por aprendizaje, educación, reflexiones pedagógicas, éticas y políticas.
- ◆ Asume estudiantes activos, reflexivos y participativos, integra a los docentes y a las familias.
- ◆ Configuran las relaciones entre estudiantes y docentes (formas dialógicas), el ejercicio de

poder en el aula (control o comprensión), las relaciones con los objetos de conocimiento-comprensión.

- Hace parte de la práctica pedagógica, de las secuencias didácticas y las metas de aprendizaje en oralidad lectura y escritura en los diferentes ciclos y áreas del currículo y de situaciones reales y significativas.
- Integrar diversas formas de evaluación para el desarrollo de las competencias: evaluación formativa, evaluación integral, autoevaluación, coevaluación, retroalimentación y combinación de estrategias técnicas.



8.3 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE EVALUACIÓN

La valoración del aprendizaje debe dar cuenta de distintos niveles de desempeño por parte de los alumnos y debe servir para orientar acciones posteriores que los lleven a niveles superiores en estos. En este sentido, las prácticas de evaluación deben promover la autorregulación y el aprendizaje autónomo de los alumnos (Solé, Miras y Castells, 2001). Para que esto sea posible las prácticas de evaluación deben:

- Incluir actividades de inicio que refieran los parámetros y criterios que se van a utilizar en la evaluación.
- Proponer actividades de revisión y corrección de producciones de los estudiantes antes de darlas por terminadas.
- Considerar la dimensión social del aprendizaje, alternando momentos de ejecución individual y grupal.
- Emplear actividades variadas, globales y prolongadas como fuente de evaluación.
- Aprobar el uso de recursos e instrumentos (dossier de ortografía, diccionarios específicos, pautas de autocorrección, entre otros) que faciliten la planificación y/o supervisión de las tareas.

- Asignar el papel de correctores a los estudiantes, responsabilizándolos por el conocimiento y la aceptación de los criterios utilizados en la tarea.
- Posibilitar la toma de conciencia sobre los aspectos erróneos o incompletos de la tarea y sobre su reelaboración posterior.
- Estructurarse en torno a temáticas complejas y relevantes, que promuevan la reorganización y producción de nuevos aprendizajes. Es decir, hacer énfasis en la actividad mental constructiva (interiorización, autorregulación y uso autónomo de las estrategias que permiten leer y escribir en una amplia gama de situaciones).
- Inscribirse en la situación de enseñanza y/o aprendizaje debido a que, desde el exterior, resulta difícil diferenciarlas.

Las estrategias referidas a continuación, en coherencia con el enfoque sociocultural del lenguaje, permiten a los estudiantes participar en la construcción de las metas del aprendizaje y ser protagonistas de su propio proceso formativo. Todas ellas permiten los procesos de metacognición y metalingüístico.

- Estrategias de observación: observación directa y escucha permanente a través de observador del alumno, grabaciones y diario de clases.
- Estrategias de seguimiento a los procesos: diarios de campo, bitácoras, diálogos, lo intertextual, cuadernos de los alumnos y organizadores gráficos y matrices de evaluación.
- Estrategias para el análisis del desempeño: portafolios, recopilación de escritos, rúbricas y rejillas de evaluación, examen tipo test.
- Estrategias de discusión y diálogo: acompañamiento y retroalimentación, técnicas de trabajo grupal: panel, tertulias, discusiones en parejas o grupales, entrevistas y otras.

09



**PROCESOS DE
ORALIDAD, LECTURA
Y ESCRITURA EN
LENGUAS EXTRANJERAS**



9.1 HORIZONTE DE SENTIDO DE LOS PROCESOS DE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

El Plan de Desarrollo Distrital 2020 - 2024 “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI” (2020) en su logro de ciudad No. 5, busca: “cerrar las brechas de cobertura, calidad y competencias a lo largo del ciclo de la formación integral, desde primera infancia hasta la educación superior y continua para la vida” (p. 27). Para ello, ha desarrollado el programa: formación integral, más y mejor tiempo en los colegios, con el que busca ofrecer al 25% de los colegios de jornada única y al 25% en jornada completa, estrategias de formación enfocadas en áreas sociocupacionales, deportivas, artísticas, científicas, tecnológicas, entre otras, con el objetivo de apoyar y fortalecer las trayectorias educativas de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), brindándoles conocimientos esenciales para su proyecto de vida.

Para aportar a este logro, la línea de oralidad, lectura y escritura (OLE) de la Dirección de Educación Preescolar y Básica, enmarcada en el proyecto de inversión 7758: fortalecimiento a la formación integral de calidad en Jornada Única y Jornada Completa, ha acogido el trabajo de la oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras, particularmente la estrategia pedagógica de la ampliación de la jornada, denominada centros de interés (CDI), la cual es entendida como ambientes de aprendizaje que buscan canalizar e incentivar los intereses de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas o lenguas internacionales o globales¹. En ese sentido, se trabaja bajo las orientaciones de los referentes del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la enseñanza de idiomas, como lo son los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (2006), el currículo sugerido de inglés (CSI, 2016) y las mallas de aprendizaje de inglés (MAI, 2016), en los que se describen los saberes, habilidades y contenidos que deben desarrollar los aprendientes en el área de idiomas a través de la mediación de los docentes en las instituciones educativas.

Así mismo, estos centros de interés, liderados por la Dirección de Educación Preescolar y Básica, trabajan de manera conjunta y complementaria con las aulas de inmersión del Plan Distrital de Segunda Lengua (SED, 2019b; p. 34-35). Ambas estrategias pedagógicas coinciden en pensar estos espacios como ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes son el

¹ En este documento acogemos la definición del Plan Distrital de Bilingüismo -PDB- (2019), el cual emplea el concepto de lenguas internacionales o globales como sinónimo de lenguas extranjeras para referirse a idiomas como el inglés, el francés, el chino mandarín, entre otros, que son usados a nivel mundial y que trascienden un lugar geográfico determinado al facilitar la comunicación entre diversas culturas.

centro de la intencionalidad pedagógica, fortaleciendo en ellos la competencia comunicativa e intercultural, ya que se promueve exclusivamente el uso reflexivo, funcional y lúdico del idioma inglés con el objetivo de desarrollar aprendizajes significativos.

Estas estrategias se diferencian por la población focalizada: mientras que las aulas de inmersión usualmente trabajan en los ciclos de la educación media, los centros de interés están presentes exclusivamente en los ciclos de la educación básica.

Además, el desarrollo de estos ambientes de aprendizaje es esencial para los procesos de resignificación del PEI que las instituciones educativas distritales han iniciado debido a los cambios sociales abruptos que se han producido en los últimos años. Por lo tanto, los centros de interés están orientados a la formación de sujetos con la capacidad de reflexionar, para quienes el aprendizaje de un idioma extranjero es una oportunidad para trabajar competencias básicas cognitivas, socioemocionales y físico-recreativas y las del siglo XXI; estas últimas, le ayudarán a entender la diversidad humana, cultural, lingüística, tecnológica y medioambiental del mundo globalizado en el que vivimos. De esta manera, se avanza en la transformación pedagógica de la escuela, en la cual, a través de conocimientos académicos y saberes culturales se aprenda a reconocer el papel que cada uno de nosotros tiene en la sociedad.



9.2 OBJETIVOS DE LOS PROCESOS DE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS



Aportar a la formación integral de los NNAJ con estrategias pedagógicas intencionadas enfocadas en el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en un idioma extranjero, involucrando el fortalecimiento de sus competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas.



Orientar pedagógicamente a los centros de interés, propios y en convenio, para que el componente académico y metodológico concuerde curricularmente con los referentes internacionales, nacionales y distritales y, al mismo tiempo, satisfaga los intereses de aprendizaje de la comunidad educativa.



Adelantar procesos de armonización y articulación en las instituciones educativas distritales (IED) donde estén presentes los centros de interés en idiomas (propios y en convenio).



9.3 ENFOQUES Y CONCEPTOS EN LOS PROCESOS DE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

9.3.1 Competencia comunicativa e intercultural

Los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras de la Dirección de Preescolar y Básica, se acogen conceptualmente a las directrices nacionales del Ministerio de Educación Nacional 2018-2022, en las que se establece que el aprendizaje de lenguas extranjeras (especialmente del inglés al ser un idioma de alcance global), es un vehículo de intercambio cultural, social y académico que facilita la generación de las oportunidades para niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país (MEN, 2019). En este sentido, el aprendizaje de este conocimiento de carácter esencial debe hacer parte ineludible de su formación integral, es por ello por lo que se deben seguir los métodos y secuencias didácticas que garanticen que los NNAJ desarrollen una competencia comunicativa.

De acuerdo con los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, la competencia comunicativa (2006, p. 11 - 12) se entiende como la capacidad de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes de saber ser y hacer con el idioma inglés en contextos determinados. Se desarrolla a través de tres competencias específicas, a saber: la lingüística, conocimiento de los recursos lingüísticos formales; la pragmática, uso funcional de los recursos lingüísticos formales; y la sociolingüística, conocimiento de condiciones sociales y culturales de la lengua

Por su parte, la competencia intercultural es un principio orientador para los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras, pues en el aprendizaje de idiomas además del componente lingüístico, también se busca que los NNAJ desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias para comprender, discernir, adaptar y aceptar dinámicas tangibles e intangibles que caracterizan a otros grupos sociales. Cabe aclarar que lo anterior, no hace énfasis exclusivamente en una cultura extranjera, sino que este proceso también puede tener lugar dentro de la propia cultura.

En este sentido, la competencia intercultural es esencial para nuestro contexto, pues Colombia es un país con una diversidad cultural en la que en algunos territorios rurales y urbanos

conviven simultáneamente los idiomas propios, el español y los idiomas globales como el inglés y el francés, entre otros. Por lo tanto, las instituciones educativas y sus ambientes de aprendizaje, como el aula de clase o los centros de interés propios y en convenio, son una oportunidad para que los docentes a través de la mediación familiaricen a los y las estudiantes de manera respetuosa y reflexiva con las diferentes prácticas culturales, incluido el idioma.

9.3.2 Enfoque sociocultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras también acogen la propuesta conceptual y pedagógica del currículo sugerido de inglés (2016), el cual busca generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta fortalecedora de la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia. Al igual que la línea de oralidad, lectura y escritura, el currículo sugerido coincide en establecer el enfoque sociocultural del lenguaje o también llamado como constructivismo social (Brown, 2014) como horizonte del aprendizaje y la enseñanza, en este caso de una lengua extranjera. Aquí, el lenguaje y la interacción social son ejes centrales, pues se constituyen mutuamente, ya que el primero no existiría sin el segundo y viceversa. Así las cosas, el lenguaje tiene el papel de mediador y regulador de cualquier actividad comunicativa entre los seres humanos.

Desde este enfoque, el aprendizaje de una lengua extranjera, en entornos educativos formales, debe estar estrechamente relacionado con los conocimientos y saberes previos de los y las estudiantes. Es decir, los docentes parten de las experiencias comunicativas previas para iniciar un proceso de elaboración de nuevas experiencias en la lengua extranjera a través de la mediación. Si bien existen discusiones sobre cuál es la manera más adecuada para aprender un idioma extranjero, la mayoría de estas han coincidido en promover las actividades de interacción o intercambio de significados entre los y las estudiantes y las y los docentes (Johnson, 2008). Así las cosas, los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras consideran estas acciones como la piedra angular del proceso educativo en un ambiente de aprendizaje, pues facilitan la activa participación y construcción de nuevas realidades comunicativas entre los y las aprendientes.

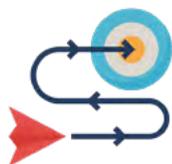
9.3.3 Las competencias del siglo XXI y los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras

Los avances tecnológicos y la incertidumbre global por el futuro como humanidad han causado que las dinámicas educativas y la producción de conocimiento, que nos da la posibilidad de seguir viviendo como especie en el planeta, se transformen con el paso de los años. Como resultado de ello, en el mundo globalizado actual las competencias del siglo

XXI son la respuesta más cercana que hemos logrado desarrollar para poder lidiar con todas estas tensiones globales. Tanto la línea de oralidad, lectura y escritura como el Plan Distrital de Segunda Lengua (2019b) acoplan algunas de estas competencias, pues consideran que son las herramientas que permitirán a los NNAJ desenvolverse como ciudadanos en el futuro cercano.

En este sentido, los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras acogen tanto la selección del plan de segunda lengua (SED, 2019b; p. 27) como las de la línea de oralidad, lectura y escritura, pues se complementan adecuadamente al proceder del mismo documento orientador de ATC21s. Además, incluirlas permite concebir el conocimiento del idioma inglés y su uso adecuado en contextos formales e informales como una habilidad para navegar el siglo XXI. Así las cosas, el desarrollo de los centros de interés —como ambientes de aprendizaje para el bilingüismo— permite que los estudiantes sean sujetos participes de la acción pedagógica, con la cual podrán trabajar individual y colaborativamente en potenciar las competencias a través de aprendizaje de una lengua extranjera.





9.4 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS DESDE LOS PROCESOS DE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Los centros de interés son una estrategia pedagógica de ampliación de la jornada y un elemento neurálgico en la construcción de un ecosistema educativo. Por un lado, al ser pensados como ambientes de aprendizaje se convierten en apoyos para la consecución de las trayectorias educativas completas, posibilitando así las condiciones para que los recorridos de NNAJ en el sistema educativo sean completos y de calidad (Unicef, 2021). Por otro lado, logran afianzar la relación de otros actores sociales involucrados en el aprendizaje, como lo son la familia y las entidades aliadas (Cajas de Compensación).

Este conjunto de actores articulados, asumen a los estudiantes como sujetos activos, lo que implica desde el enfoque de desarrollo a escala humana reconocer sus necesidades y hacerlos partícipes en la gestión de sus propios satisfactores para la realización de sus necesidades de ser, tener, hacer, y estar en el mundo.

Los centros de interés que trabajan los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras funcionan de dos maneras en los establecimientos educativos distritales. Por un lado, existen los "centros de interés propios", que se caracterizan por ser proyectos desarrollados desde el interior de las instituciones educativas interesadas en guiar y fortalecer el aprendizaje de idiomas globales en los estudiantes. Cabe mencionar, que estos centros de interés también pueden abordar otros idiomas internacionales o los nativos o propios si esto satisface sus necesidades de aprendizaje. Allí, la tarea del equipo de la Dirección de Educación Preescolar y Básica, encargado de estos procesos, se enfoca especialmente en orientar pedagógicamente al proyecto y a sus docentes para que su objetivo de enseñanza no esté desligado del currículo.

Por otro lado, están los centros de interés implementados en convenio con entidades aliadas como Cafam o Colsubsidio, que son conocidos como centros de interés en bilingüismo o arte para el bilingüismo, los cuales a través de una focalización previa realizada por la Dirección de Educación Preescolar y Básica, llegan a determinadas instituciones educativas de la ciudad para participar en el mejoramiento del uso del tiempo escolar de los estudiantes, con programas de enseñanza en el idioma inglés. De esta manera, se atiende en tres sesiones por semana (2 presenciales y 1 virtual), a la población interesada en este conocimiento, esto ocurre durante un periodo acordado por la SED y el aliado.

En este caso, el equipo de la Dirección de Educación Preescolar y Básica se encarga de hacer un acompañamiento pedagógico al aliado, especialmente en el contenido académico y metodológico, asegurándose de que estos, en el momento de la enseñanza aprendizaje, estén compaginados con la normatividad nacional y distrital, es decir, estén acordes con el currículo sugerido de inglés (2016), con las mallas de aprendizaje (2017) y con el Plan Distrital de Bilingüismo (2019b).

El equipo de la Dirección de Educación Preescolar y Básica, encargado de los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras, adicionalmente, busca apoyar y complementar lo que el currículo sugerido de inglés pretende a través de acciones de ampliación del tiempo escolar aquí contenidas, desde tres frentes:



DISEÑO CURRICULAR

Articulación curricular, habilidades comunicativas, contenidos gramaticales, pruebas estandarizadas, inglés y ciencias naturales, democracia y paz, malla curricular, rutas evaluativas, apoyo en el modelo educativo bilingüe.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Espacios institucionales, espacios comunes, día del inglés y el fortalecimiento de ambientes bilingües: inglés fuera del aula y uso del inglés.

METODOLOGÍAS

Enfoque comunicativo, experiencias exitosas (con perspectivas clásicas y contemporáneas), metodologías activas, redes académicas, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL, por sus siglas en inglés), aprendizaje basado en tareas (TBL, por sus siglas en inglés), aprendizaje basado en proyectos (PBL, por sus siglas en inglés) y demás metodologías que faciliten el aprendizaje de una lengua extranjera.

Además, con el objetivo de orientar adecuadamente los procesos de oralidad, lectura y escritura en lengua extranjera en las IED, esta línea se ampara en los diez principios generales para el éxito de la enseñanza del inglés sistematizados por Rod Ellis (2005), especialista en lingüística aplicada:

Principio 1: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes desarrollan un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas.

Principio 2: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentren su atención en el significado.

Principio 3: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentren su atención también en lo formal.

Principio 4: Es necesario que la enseñanza se oriente – de modo predominante – al desarrollo del conocimiento implícito de la L2/LE, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito.

Principio 5: Es necesario que la enseñanza tome en consideración el “programa interno (built-in-syllabus) de los aprendientes.

Principio 6: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado input (caudal lingüístico o aducto) en L2/LE.

Principio 7: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos aula requiere asimismo oportunidades para la producción del output (producción de lengua o educto).

Principio 8: La oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2/LE.

Principio 9: Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes.

Principio 10: Es importante que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada (Ellis, 2005; p. 37 – 48).

Otro de los propósitos es usar el inglés (u otra lengua extranjera) como medio de acercamiento a otras culturas para conocerlas y establecer relaciones de contraste, de

formas de vida distintas a las propias, a las de cada estudiante. Así, por ejemplo, los diferentes lenguajes artísticos juegan un rol esencial permitiendo a través de ellos la apropiación de un idioma global o propio. En este sentido, los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras se centran en la formación integral de los(as) estudiantes incidiendo en el desarrollo de las demás áreas del conocimiento para así generar en ellos la reflexión y la creatividad, factores que indiscutiblemente intervienen en su resignificación personal y comunitaria.

Así pues, los procesos de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras van en armonía con los mismos objetivos nacionales y distritales del mejoramiento del nivel de inglés, teniendo en cuenta los parámetros contenidos en el CSI y el enfoque lúdico-pedagógico, el fortalecimiento de competencias del siglo XXI y el aprendizaje basado en proyectos, elementos característicos de las estrategias pedagógicas que se orientan.

10



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, S.; Pérez, A.; Suárez M. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. Consejería de Educación y Ciencia: Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. España.
- Brown, D. H. (2014). Principles of Language Learning and Teaching (6th Edition). Pearson Education ESL.
- Calsamiglia, H (1994). El estudio del discurso oral. Signos. Teoría y práctica de la educación, 12. España.
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (2007). Las cosas del decir: Manual de análisis del Discurso. 3a Edición. Barcelona: Ariel.
- Camps A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.
- Tomado de Lozano, I. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11953/13369>
- Cassany, D. (1999) "Escribir para leer y viceversa", en: Animar a escribir para animar a leer. 6ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares. Salamanca: Caja Duero / Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Chávez, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación, 25(2), 59-65. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44025206>
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Revista Signos. Teoría y práctica de la educación. Año 8, No. 20 enero-marzo.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. Revista de Estudios Pedagógicos, N.º 29, pp. 97-113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>
- Ellis, R. (2005) La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación. Auckland University. Recuperado de: <https://bit.ly/3ORs1qn>
- Enríquez, L. (2008). "Ambientes de aprendizaje en la educación del futuro". En: El futuro de la educación a distancia y del e-learning en América Latina. Una visión prospectiva. México, ILCE, pp. 267 – 279. Recuperado de: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Larisa_Enriquez.pdf
- Esteban, M. (2002). El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. Revista de Educación a Distancia (RED), 2(6). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/25321>

- Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981.
- Fundación Omar Dengo - FOD (2014). Competencias para el siglo XXI: guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación, San José - Costa Rica.
- Guzmán, R. y Varela, S. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Halliday, M. (1982), El Lenguaje como Semiótica Social, La interpretación social del lenguaje y del significado, México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- IDEP (2009). La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá. Bogotá. 2009.
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 47, pp. 49-70. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>
- Johnson, K. (2008). Aprender y enseñar lenguas extranjeras: Una introducción. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. y Osoro, (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.
- Martínez, T. y otros. (2002). Del texto y sus contextos: Fundamentos del enfoque comunicativo. México: Ederé.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Recuperado de: <https://bit.ly/3xMIB5s>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016a). Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5º de primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3MmthAt>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016b). Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés grados transición a 5º de primaria inglés para la diversidad y la equidad. Recuperado de: <https://bit.ly/3vzqBJ2>

- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016c). Suggested Curriculum Structure. Bogotá. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/suggested-english-language-curriculum/?playlist=fc50b80&video=6f3d399>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). Mallas de Aprendizaje de Inglés para Transición a 5o. Bogotá. Recuperado de: <https://eco.colombiaaprende.edu.co/suggested-english-language-curriculum/?playlist=fc50b80&video=6f3d399>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2019). El Gobierno Nacional avanza con las acciones encaminadas a la formación y el fortalecimiento de competencias de los docentes de inglés. Recuperado de: <https://bit.ly/3K6KoF5>
- Monterroso, A. (1978). "Decálogo del escritor", en: Lo demás es silencio. Recuperado de: <https://ciudadseva.com/texto/decalogo-del-escritor/>
- Petit, M. (2009), El arte de la lectura en tiempos de crisis. Editorial Océano S. L. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Petit%20-%20El%20arte%20de%20la%20lectura%20en%20tiempo%20de%20crisis.pdf>
- Petit, M. (2015). Leer el mundo experiencias actuales de transmisión cultural. México: FCE.
- Reyes, Y, (2014). La literatura en la educación inicial. Rey Naranjo Editores. Recuperado de: <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/la-literatura-en-la-ed-inicial.pdf>
- Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Sánchez, L. (2017). El papel transversal de la lectura en el currículo. Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital, SED (2010a). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital, SED (2010b). Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital, SED (2010c). Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital, SED (2010d). Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo. Bogotá.

- Secretaría de Educación Distrital, SED (2010e). Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital, SED (2014). Orientaciones para el área de Humanidades-Lengua Castellana. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital, SED (2019a). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED & British Council (2019b) Plan Distrital de Plan Distrital de Segunda Lengua. Recuperado de: <https://bit.ly/3EBAfPq>
- Secretaría de Planeación (2020). Plan de Desarrollo Distrital 2020 – 2024. Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI. Recuperado de: <https://bit.ly/3LavE9A>
- Secretaría de Educación del Distrito (2021). Orientaciones para la resignificación del PEI, currículo y flexibilización curricular. Recuperado de: <https://bit.ly/37x6uU2>
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la Lengua en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación. N° 46. 2008. Págs. 37-54.
- Unicef (2021) Proteger trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes para mejorar los aprendizajes y la eficiencia del sistema educativo. En: CECC (2021) Seminario Virtual Alerta temprana para la protección de trayectorias educativas. Recuperado de: <https://bit.ly/3jZuOAv>

La BOGOTÁ
que estamos construyendo



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



@Educacionbogota



/Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion_bogota

WWW.EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO

Secretaría de Educación del Distrito

Avenida El Dorado No. 66 - 63

Teléfono: (57+1) 324 1000 Ext.: 3126

Bogotá, D. C. - Colombia