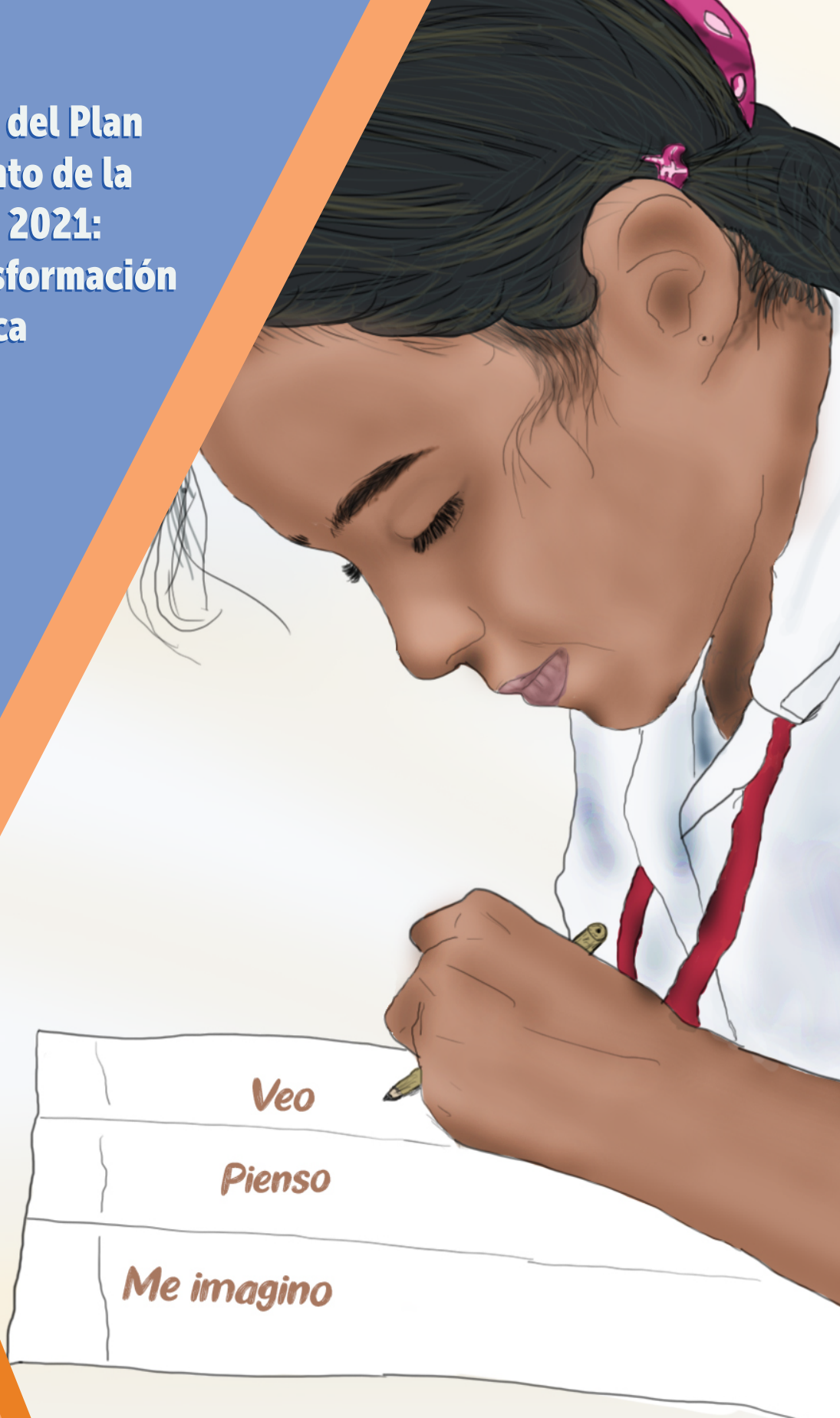


**Buenas prácticas del Plan
de Fortalecimiento de la
Lectoescritura 2021:
el camino a la transformación
pedagógica**



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
Alcaldesa Mayor de Bogotá
Claudia Nayibe López Hernández
Secretaria de Educación del Distrito
Edna Bonilla Sebá
Secretario de Cultura, Recreación y Deporte
Nicolás Montero
Subsecretario de Calidad y Pertinencia (SED)
Andrés Mauricio Castillo Varela
Directora de Ciencias, Tecnologías
y Medios Educativos (SED)
Ulía Nadehzda Yemail Cortés
Equipo Técnico
Dirección de Ciencias, Tecnologías
y Medios Educativos
Maritza Mosquera Escudero
Laura Santamaría Holguín
Docentes
Gloria Lucy Garzón Jara
IED Tomás Rueda Vargas
Alexander Cubillos Díaz
IED Palermo Sur
Enid Adriana Rodríguez Segura
IED Compartir Recuerdo
Ángela María Torres García
IED Nuevo Chile
Ruth Carime Sacristán Bohórquez
IED Nuevo Chile
Luz Miryam Herrera Cristancho
IED Cortijo Vianey
Heriberto Garrido Rojas
IED Castilla
Bertha Doraida Cubides Riaño
IED Antonio Villavicencio
Bogotá, D. C., 2021.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO BID – ALIANZA
EDUCATIVA
Especialista de Educación del Banco Interamericano de
Desarrollo en Colombia.
Juan Ernesto Maragall
Director de proyecto
Santiago Perera
Director Alianza Educativa
Pablo Jaramillo
Director de proyectos Alianza Educativa
Santiago Varela
Directora de proyecto Plan de Fortalecimiento de la
Lectoescritura Alianza Educativa
Gina Catalina Loaiza Mancipe
Coautor de las experiencias
Juan Camilo Arias
Bogotá, D. C., 2021.

CONTENIDO

02

Presentación

05

Experiencia 1

Piratas del saber

17

Experiencia 2

Piratas lectores del aula de apoyo

24

Experiencia 3

Adquisición del código lectoescritural a partir del alfabeto de lengua de señas: fomentando procesos educativos incluyentes

33

Experiencia 4

Leyendo y escribiendo, un nuevo reto en la estrategia *Aprende en Casa*

46

Experiencia 5

UNIDADes, letras y colores

57

Experiencia 6

La aventura de leer: de lo virtual a lo real

68

Experiencia 7

Gotita de agua

78

Experiencia 8

Mi entorno me habla

88

Experiencia 9

Todos aprendiendo en situaciones reales



Presentación

02

Presentación

“la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje puesto que el lenguaje es ese don que nosotros hemos recibido y que tenemos que transmitir. E implica también una responsabilidad con los nuevos, es decir con esos seres humanos que, en el lenguaje de todos, tienen que tomar la palabra, su propia palabra, esa palabra que es palabra futura e inaudita, palabra aún no dicha, palabra por-venir. Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra.”

Jorge Larrosa.

El desarrollo y fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad representa, para los niños y las niñas, la oportunidad de hacer parte de la palabra y, con esta, de las experiencias que suponen el contacto con la tradición cultural, su subjetividad, los otros y el porvenir.

Al relacionarse con la palabra que se dice, se lee y se escribe, los niños y las niñas comienzan a transitar por las preguntas que les obliga el lenguaje, permitiéndoles trascender el espacio y el tiempo presentes, en busca de un antes, que solo es posible comprender a través de lo que se narra, y de un después que, también a través de la palabra, empieza a insinuarse para construir lo que aún no es.

De ahí la importancia de los relatos que en este documento se agrupan, narraciones de maestras y maestros que aprovechan la oportunidad para compartir con otros las reflexiones alrededor de su práctica y que dan cuenta de una serie de experiencias y análisis en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad. Experiencias en todo el sentido del término que, a partir de la implementación de propuestas pedagógicas, orientadas al cierre de brechas y a la recuperación de aprendizajes, aportan resultados que más allá de representar logros absolutamente infalibles, poseen la particularidad de deparar a los lectores escenarios para la interrogación, los cuales al ser transitados con actitud reflexiva, pueden aportar ideas y perspectivas posibles.

Las experiencias que se compilan en este documento emergen en algunas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, en sus localidades, las cuales han sido enriquecidas a través del acompañamiento del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, y cuyos nombres son los siguientes: Piratas del saber; Piratas lectores del aula de apoyo; Adquisición del código lectoescritural a partir del alfabeto de lengua de señas: fomentando procesos educativos incluyentes; Leyendo y escribiendo, un nuevo reto en la estrategia *Aprende en Casa*; UNIDADES, letras y colores; La aventura de leer: de lo virtual a lo real; Gotita de agua; Mi entorno me habla y Todos aprendiendo en situaciones reales.

Cada experiencia contiene la siguiente estructura: Identificación, Contextualización, Formulación, Desarrollo y Referencias. Como se mencionó, cada una, desde su realidad particular, presenta a los actores que participaron,

los retos que enfrentaron y los propósitos trazados. Así mismo, relacionan las voces que las ayudaron a consolidarse y las rutas que siguieron para lograr lo propuesto. Por último, mencionan sus resultados y plantean algunas conclusiones inspiradoras.

Esperamos que estos relatos generen en todos y todas resonancias que ayuden a cualificar sus prácticas de aula y permitan un mejor abordaje en torno a los procesos de lectura, escritura y oralidad, concebidos como una oportunidad de transformación pedagógica.

Andrés Mauricio Castillo Varela
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Piratas del saber

05



Rector
Richard John Ladino Ladino

Identificación

| | |
|--------------------------|---|
| Nombre de la experiencia | Piratas del saber |
| Institución Educativa | Institución Educativa Distrital Nuevo Chile |
| Localidad | Bosa |
| Curso y tipo de aula | Terceros, cuartos y quintos Aula regular y aula flexible |
| Correo electrónico | anyelina202002@yahoo.com ericaut@hotmail.com |



Docente
Ángela María Torres García



Docente
Érica Astrid Jaime Martínez

Contextualización

En el año 2014, de 108 estudiantes del grado tercero evaluados en las Pruebas Saber en el área de lenguaje, el 39% se ubicó en los niveles de mínimo e insuficiente; en el año 2015, de 99 estudiantes que presentaron la prueba, el 50% se ubicó en los niveles de mínimo e insuficiente; en el año 2016, de 126 estudiantes evaluados, se presentó una disminución del 8% en relación con el año anterior; para el 2017, con 237 estudiantes evaluados, la cifra volvió a incrementarse al 52 % en los índices de mínimo e insuficiente.

En el año 2018 la Institución inició su participación en el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE). A partir de la prueba diagnóstica que se aplicó a 248 estudiantes, se evidenció que 4 no sabían leer ni escribir y 222 se ubicaron en

desempeños mínimo e insuficiente, lo que equivale al 89,88%. Se determinó la necesidad de una intervención pedagógica inmediata para disminuir estos índices y realizar un seguimiento a los casos priorizados y garantizar, así, la consolidación de las capacidades y habilidades que no se alcanzaron durante el grado tercero. Dentro de las dificultades más notorias en el proceso de lectoescritura se encontraron las siguientes: omisión de fonemas, sustitución de fonemas, irregularidades en la segmentación de palabras y frases, poca fluidez en la lectura, falta de comprensión y procesos de escritura débiles.

En el año 2020 se siguió con el trabajo desarrollado en los años anteriores, fortaleciendo todas aquellas habilidades en las cuales los y las estudiantes

presentaban falencias, lo que posibilitó dar continuidad al Plan con los grados cuarto y quinto, de quienes ya se tenía una línea base sobre sus procesos de lectura y escritura, según lo anteriormente descrito.

En el año 2021 se trabajó en la modalidad de alternancia y se realizaron las pruebas de entrada a los grados primero y tercero, con la intervención directa de la facilitadora del PFLE. De igual forma, se le dio continuidad al trabajo y al desarrollo del proyecto en los diferentes grados, el cual ya estaba avanzado desde el inicio de dicho año.

Fundamentación

Del PFLE tomamos como base conceptual algunas reflexiones de Stanislas Dehaene (2015), quien postula orientaciones en torno al aprendizaje de la lectura y de cómo el cerebro hace parte fundamental en el proceso de la adquisición del código oral y

El trabajo pedagógico en el aula lo confirma: los niños y las niñas a quienes se enseña de manera explícita qué letras corresponden a qué sonidos aprenden más rápido a leer y comprenden mejor los textos que otros niños y niñas que deben descubrir por sí mismos el principio alfabético.

escrito, pues éste no se adquiere innatamente como el lenguaje, sino que se debe aprender a partir de los sonidos de las letras. El trabajo pedagógico en el aula lo confirma: los niños y las niñas a quienes se

enseña de manera explícita qué letras corresponden a qué sonidos aprenden más rápido a leer y comprenden mejor los textos que otros niños y niñas que deben descubrir por sí mismos el principio alfabético.

Por otro lado, la experiencia de *Minas Gerais*, con el Programa de Intervención Pedagógica (PIP) constituyó un referente importante. A partir del diagnóstico inicial referido se identificaron las competencias y habilidades en lectoescritura que no habían sido consolidadas en los niños y las niñas, lo que hizo posible definir una intervención pedagógica asertiva en cada grado, para dar solución a corto, mediano y largo plazo a las dificultades particulares, garantizando, así, el derecho de leer y escribir en el tiempo correcto (8 años de edad). En el marco del PIP (2003), el estudiante asume una posición central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como un sujeto de derechos, con foco en su desempeño; es por ello por lo que canalizamos las prácticas de aula bajo la premisa enseñar-evaluar-intervenir-evaluar. Así, determinamos que no basta con enseñar, sino que es fundamental verificar el aprendizaje por medio de la evaluación formativa, que nos lleva a observar y analizar los conocimientos no alcanzados durante el proceso y, de este modo, poder generar intervenciones oportunas.

Desarrollo

A continuación, se relacionan algunas de las actividades de la estrategia que fueron las más adecuadas, eficaces y pertinentes para el desarrollo de aprendizajes en lectura y escritura:

1. Institucionalización del PFLE

Después de la implementación del PFLE en el año 2018, se llegó a la reflexión sobre la importancia de priorizar la lectoescritura

como punto de partida para la adquisición de los conocimientos en cualquier área del aprendizaje. Es así como se avanzó en la transformación del currículo para que, de manera transversal, en básica primaria, se abrieran espacios para el fortalecimiento de la lectura y la escritura.

En consecuencia, para este mismo año se inició la intervención del PFLE con un horario fijo dentro del cronograma escolar, por lo que se recibe el acompañamiento por parte de la facilitadora dos veces a la semana, con quien se planeó conjuntamente y se determinó la ruta a seguir con los niños y niñas que se priorizaron, al igual que se definieron las estrategias pedagógicas más eficaces que permitieran fortalecer aquellas habilidades en el área de lenguaje que aún no estaban consolidadas en los y las estudiantes del grado tercero, de acuerdo a los resultados de la prueba inicial.

En el año 2019, convencidos de la efectividad del PFLE y después de analizar los resultados obtenidos en la prueba de salida del año anterior, se llevó a cabo en el mes de abril una reunión con los directivos de la Institución, los docentes de primaria y la facilitadora, en donde se tomó la decisión de institucionalizarlo en toda la básica primaria y se determinó que los grados primero, segundo y tercero dedicarían una hora diaria a este, mientras que los grados cuarto y quinto tendrían tres horas a la semana.

2. Piratas del saber

El PFLE se abordó a partir de la estrategia denominada Piratas del saber. Directivos, maestros, estudiantes, padres de familia y facilitadora asumieron el reto de garantizar el derecho de leer y escribir en el tiempo

En el año 2019, convencidos de la efectividad del PFLE y después de analizar los resultados obtenidos en la prueba de salida del año anterior, se llevó a cabo en el mes de abril una reunión con los directivos de la Institución, los docentes de primaria y la facilitadora, en donde se tomó la decisión de institucionalizarlo en toda la básica primaria y se determinó que los grados primero, segundo y tercero dedicarían una hora diaria a este, mientras que los grados cuarto y quinto tendrían tres horas a la semana.

correcto, por lo cual se pensó en una estrategia que motivara a toda la comunidad educativa. Piratas del saber constituyó una apuesta en el aula donde el proceso de metacognición estuvo siempre presente, pues cada niño y niña asumieron el rol de piratas en busca de un tesoro: leer y escribir correctamente. El tesoro es una búsqueda individual que parte de las necesidades particulares de cada estudiante.

Aulas ambientadas con piratas, un cuaderno especial de piratas que manejaba cada niño y niña para registrar las actividades, monedas de oro elaboradas con la ayuda de los padres de familia y un cofre del tesoro donde depositaban las monedas que iban ganando, son algunos de los elementos más significativos de esta estrategia.

Cuando inició el PFLE cada grado emprendió la ruta del saber por medio de un mapa pirata que contenía 19 habilidades formuladas a partir de los *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje (DBA)*. Cada pirata, cuando iba alcanzando una habilidad la marcaba con una X en su mapa para ir llevando el control de su ruta y poder hallar el tesoro, tal como

se muestra en la imagen 1.

Para el capitán de la tripulación (maestro de cada grado) era importante visualizar la tabla de habilidades donde se resumían aquellas que aún no estaban consolidadas y las que había que seguir fortaleciendo.

Imagen 1. Mapa pirata.



Fuente: elaboración propia.

En el año 2019 la estrategia se fundamentó en el conocimiento del principio alfabético a través de cinco desempeños: fluidez de lectura, comprensión de lectura, dictado de palabras y oraciones, escritura de oraciones y escritura de textos cortos. Para fortalecer cada desempeño se propuso que el trabajo de aula, cada día, tuviera como objetivo abordar uno de ellos, como se presenta a continuación en la tabla 1:

Tabla 1. *Desempeños semanales.*

| DÍA | DESEMPEÑO | OBJETIVO |
|-----------|------------------------|--|
| LUNES | Dictados | Realizar ejercicios de conciencia fonológica, juegos ortográficos orales y escritos, dictados de palabras, oraciones y textos. Secuencias de remediación y trabajo con el alfabeto móvil. |
| MARTES | Comprensión de lectura | Desarrollar guías de comprensión de lectura, seguimiento de instrucciones, trabajo con el libro <i>Vamos a aprender lenguaje</i> . Secuencias de remediación. |
| MIÉRCOLES | Producción textual | Trabajo de inferencias, hipótesis, reglas ortográficas, reglas sintácticas, separación silábica, segmentación de palabras y frases, construcción de oraciones y textos. Secuencias de remediación. |
| JUEVES | Prueba Saber | Entrenamiento con cartillas de los años anteriores para las Pruebas Saber, guías elaboradas por maestros y otros recursos. |
| VIERNES | Fluidez de lectura | Lectómetro: ejercicios para mejorar la velocidad lectora. Secuencias de remediación. |

Fuente: elaboración propia.

3. Talleres con padres de familia

Después de presentar en reunión el PFLE y los resultados de las pruebas a los padres de familia, se establecieron, periódicamente, una serie de talleres liderados por la

facilitadora, los cuales permitieron el trabajo alrededor de estrategias de velocidad de lectura, comprensión de textos y producción textual para que apoyaran el proceso en casa.

4. Refuerzo escolar

Durante un día a la semana los y las estudiantes priorizados de todos los grados de primaria se quedaban cincuenta minutos después de la jornada para realizar refuerzo escolar. Cada director de grupo en este espacio orientó actividades para fortalecer los procesos de lectura, escritura y comprensión.

5. Articulación de PFLE con la biblioteca escolar

La biblioteca escolar se sumó a la búsqueda del tesoro. Los bibliotecarios, conjuntamente con la facilitadora, elaboraron un cronograma teniendo en cuenta las habilidades que se debían fortalecer. Los y las estudiantes del grado tercero se hicieron partícipes de las actividades planteadas en dicho cronograma, las cuales se enmarcaron en la estrategia didáctica Los Piratas del saber.

6. Agentes de lectura

Se logró generar una articulación con el profesional del programa Agentes de Lectura para potencializar el trabajo realizado desde el PFLE. En el año 2018, los y las estudiantes del grado noveno realizaron talleres para promover la lectura y la escritura en los niños y las niñas del grado tercero. En el 2019 el programa Agentes de Lectura, intervino con los talleres en los grados primero y segundo de primaria.

7. Programa *Palabras volando*

Los y las estudiantes del grado quinto, en su interés por conocer otras culturas e intercambiar experiencias, crearon el programa *Palabras Volando*. Así, por medio

de cartas, se contactaron con estudiantes de escuelas de otras ciudades; en éstas describían cómo era su ciudad y sus costumbres. La producción textual de las cartas se llevó a cabo en clase con la dirección de los y las docentes, se realizaron las respectivas revisiones y correcciones a cada escrito y, finalmente, se enviaron con un delegado de la Registraduría que contactó a una docente del grado quinto. Esta persona viajaba constantemente a realizar diligencias a otras ciudades y se encargó de entregar las cartas y traer de vuelta las que enviaban los y las estudiantes de las otras ciudades.

8. Bogotá en 100 palabras

Los y las estudiantes de los grados cuarto y quinto participaron en el concurso de relatos breves, que invitó a todos los habitantes de la ciudad a escribir sobre la vida en Bogotá. El concurso fue organizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá, a través de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y el Instituto Distrital de las Artes.

9. Inclusión del aula de apoyo especializada

Después de conocer el PFLE, las profesionales del aula de apoyo especializada se vieron interesadas en desarrollar algunas de las estrategias planteadas con los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Fue así como se logró el avance progresivo en la adquisición del código oral y escrito con estos estudiantes.

10. Acompañamiento de la facilitadora del PFLE

El acompañamiento asertivo de la facilitadora del Plan fue parte fundamental en este proceso. Gracias a su gestión se logró

institucionalizar el Plan, además de que propuso llevar a cabo las actividades de intervención a través de la estrategia los Piratas del saber. Logró también la articulación con la biblioteca escolar y con el programa Agentes de lectura. Así mismo, fue un par pedagógico para los docentes de gran apoyo en el trabajo de aula; por medio de la modelación de clases y el suministro de materiales y recursos pedagógicos que aportaron en gran medida a los avances en los aprendizajes de los niños y niñas.

11. Proceso 2020

Para este año se dio continuidad a la mayoría de las estrategias del proceso mencionadas anteriormente y se construyó material de apoyo propio. El proyecto continuó acoplándose a las necesidades que surgieron con la nueva realidad en la educación como consecuencia de la pandemia. Fue así como se dio inicio al trabajo con la cartilla Piratas del saber, desarrollada por las docentes Erica Jaime y Sandra Saavedra para los y las estudiantes del grado quinto. De igual forma, la docente Ruth Carime Sacristán la desarrolló para los y las estudiantes del aula de apoyo.

Además, el trabajo continuó con el apoyo de las familias, por lo que se crearon retos de lectura para trabajar en casa y mejorar la

Además, el trabajo continuó con el apoyo de las familias, por lo que se crearon retos de lectura para trabajar en casa y mejorar la fluidez y comprensión, así como actividades para seguir instrucciones y fortalecer la producción textual. Para hacer seguimiento a los procesos, se crearon diferentes estrategias para motivar a los niños y a las niñas.

fluidez y comprensión, así como actividades para seguir instrucciones y fortalecer la producción textual. Para hacer seguimiento a los procesos, se crearon diferentes estrategias para motivar a los niños y a las niñas.

12. Proceso 2021

Durante este año se construyó material para que los y las estudiantes logran alcanzar las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, es por ello por lo que un grupo de docentes se dio a la tarea de elaborar cartillas que

continuarán con la línea estética pirata que había caracterizado el enfoque significativo del proyecto, en las que se planteó la noción de transversalidad de saberes retomando algunos ejes temáticos de las diferentes asignaturas. Dichas cartillas se dirigieron a los grados tercero, cuarto, quinto y al aula de apoyo (estudiantes de inclusión).

Desarrollo

¿Cómo se transformaron las prácticas de aula?

El desarrollo del PFLE transformó significativamente las prácticas de aula. Se logró materializar la noción de transversalidad de saberes, dejando de lado la concepción que se tenía de que los procesos de lectura y escritura eran asuntos exclusivos de la

asignatura de español. Por otra parte, las capacitaciones recibidas permitieron crear diferentes metodologías de trabajo para optimizar los aprendizajes en todas las áreas y así lograr alcanzar las habilidades propuestas.

También se logró reconocer los diversos ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes y, de esta manera, hacer clases diferenciadoras, para poder hacer seguimiento a los casos priorizados y continuar promoviendo el aprendizaje de los niños y las niñas que se encontraban en los niveles avanzado y satisfactorio. En ese orden de ideas, se resaltan algunos casos de estudiantes de inclusión en aula regular que mostraron grandes avances en su desarrollo con respecto a la lectura y la escritura.

Por otro lado, se logró adaptar y flexibilizar el currículo, de manera que se orientara hacia el desarrollo de los procesos de la lectura y la escritura iniciales.

¿Qué aprendieron los estudiantes después de la intervención pedagógica?

Durante la intervención en el año 2019, los y las estudiantes lograron:

1. Mejorar su fluidez por medio de ejercicios de velocidad lectora. Este fue uno de los grandes avances en todo el proceso.
2. Seguir instrucciones.
3. Analizar e interpretar diferentes tipos de texto.
4. Construir textos cortos de forma ordenada y coherente.
5. Tomar dictados siguiendo algunas normas ortográficas.



6. Separar silábicamente las palabras.
7. Identificar las rimas de un texto.
8. Segmentar correctamente las palabras de un texto.
9. Perder la timidez a la hora de leer un texto en público.
10. Mejorar el trazo.
11. Escribir correctamente su nombre, el del colegio y su ciudad.

Durante la intervención en los años 2020 y 2021 se logró:

1. Que los y las estudiantes avanzaran significativamente en los procesos de lectura y escritura, apropiándose de la estrategia y teniendo claro su proceso de autoevaluación.
2. Minimizar las distancias que existían entre los y las estudiantes con respecto a los procesos de lectura y escritura, generando niveles equilibrados en la apropiación de estos.

¿Cuáles son las proyecciones para la sostenibilidad del PFLE?

El compromiso del equipo docente por mantener las estrategias que permitieron el desarrollo del Plan y las evidencias en los avances de los y las estudiantes logró concienciar a los directivos de la Institución y a los demás maestros y maestras de básica primaria para que se institucionalizara desde el grado primero hasta el grado quinto. Hoy en día los maestros y maestras están convencidos de la necesidad de fortalecer los procesos de lectura y escritura de

manera permanente y de realizar seguimiento a los niños y niñas que presentan mayores dificultades.

Por otro lado, es importante mencionar la necesidad de darle continuidad a los espacios de formación docente, esto con el propósito de seguir mejorando la didáctica en el aula. Por último, es fundamental involucrar a los padres de familia para que apoyen desde casa las estrategias aportadas desde el Plan, haciéndoles ver la importancia del trabajo en familia para la educación integral de sus hijos.

El PFLE abrió las puertas a la innovación pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura. Así mismo, contribuyó al cambio de paradigmas de muchos maestros y maestras que le atribuyen la responsabilidad exclusiva al área de lenguaje en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas. Por otro lado, permitió reconocer la importancia de enseñar, verificar y evaluar constantemente el conocimiento para garantizar el éxito escolar de los y las estudiantes.

Conclusiones y aportes a la didáctica de la lectura y la escritura

El PFLE abrió las puertas a la innovación pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura. Así mismo, contribuyó al cambio de paradigmas de muchos maestros y maestras que le atribuyen la responsabilidad exclusiva al área de lenguaje en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas. Por otro lado, permitió reconocer

la importancia de enseñar, verificar y evaluar constantemente el conocimiento para garantizar el éxito escolar de los y las estudiantes.

Se evidenció la necesidad de aplicar la estrategia en los grados tercero, al igual que en los grados primero y segundo, puesto que es allí donde los niños y las niñas tienen sus primeros encuentros con las letras.

Contar con material propio y específico enfocado en el desarrollo de las habilidades fundamentales para el avance de los y las niñas permitió un trabajo integrado y transversal que enriqueció el gran tesoro del saber: la lectura y la escritura como derechos básicos en la Institución Educativa Nuevo Chile.

Referencias

Dehaene, S. (2015). Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (2003). Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Universidade Federal de Minas Gerais.

Piratas lectores del aula de apoyo

17



Rector
Richard John Ladino Ladino

Identificación

| | |
|---------------------------------|--|
| Nombre de la experiencia | Piratas lectores del aula de apoyo |
| Institución Educativa | IED Nuevo Chile |
| Localidad | Bosa |
| Curso y tipo de aula | Cuarto DI. Atiende a estudiantes con discapacidad múltiple (física y cognitiva) que están en extra-edad |
| Correo electrónico | rscacristanb@educacionbogota.edu.co ymchapparop@educacionbogota.edu.co lcarrenoj@educacionbogota.edu.co lmcarnonas@educacionbogota.edu.co |



Docente de apoyo
Ruth Carime Sacristán Bohórquez



Terapeuta ocupacional
Yaneth Milena Chaparro



Educadora especial
Liseth Fernanda Carreño Jiménez



Educadora especial
Marcela Carmona Segura

Contextualización

Los y las estudiantes que en el año 2021 hicieron parte del aula de apoyo presentaron bajo desempeño en las habilidades de lectura y escritura, debido, fundamentalmente, a su diversidad funcional cognitiva. Son estudiantes cuyo nivel de repertorios básicos como atención, memoria y seguimiento de instrucciones estuvo en un nivel bajo o medio, lo que requirió constante fortalecimiento de los procesos de lectura, pues estos se limitaban a la lectura de imágenes, además de que les costaba leer su propio nombre.

El interés de fortalecer estos procesos surgió en el año 2019, en el momento en que se vinculó el aula de apoyo al proyecto **Piratas del saber**¹. Fue allí donde se observó la necesidad de generar estrategias

que motivaran y potenciaron en los y las estudiantes, así como en las familias, procesos de lectura desde una mirada colaborativa e interdisciplinar.

En el año 2020 se dio continuidad a lo anterior, gracias a los encuentros sincrónicos con el núcleo familiar y la implementación de estrategias adaptativas de espacio y materiales desde casa, con el acompañamiento del equipo interdisciplinario. El proceso se inició en la sede A con visitas a la biblioteca y el proyecto transversal de la lectura en el salón de clases; sin embargo, durante la pandemia, se realizaron encuentros sincrónicos en los que se potenció el trabajo con aplicaciones, blogs y cápsulas educativas, videos, entre otros recursos didácticos, hasta el primer semestre del 2021.

¹ La experiencia Piratas del saber puede consultarse en este mismo compendio de experiencias significativas del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura.

El Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) se unió al proyecto que venía adelantando la IED Nuevo Chile desde el 2018 con los y las estudiantes de primaria que presentaban dificultades en el proceso de lectura. De acuerdo con los resultados de las Pruebas Saber de Lenguaje para el grado tercero, casi el 52% de los y las estudiantes presentaron debilidades en la identificación de elementos paratextuales, secuencias de eventos, interpretación del lenguaje verbal y no verbal, realización de inferencias con respecto a los propósitos de los textos, así como comprender argumentos, seleccionar información, caracterizar personajes, entre otras habilidades. De acuerdo con estas necesidades y luego de que la Institución fuera focalizada por el PFLE, se dio inicio con la estrategia **Piratas del Saber**.

Lo anterior generó las condiciones de posibilidad para que el aula de apoyo, que atendía a estudiantes que no habían podido ingresar al sistema educativo en años anteriores por motivos de salud o por fracaso escolar y que presentaban dificultades en la adquisición del código de lectoescritura, se interesaran en el proyecto.

En el aula de apoyo se atendieron en promedio diecisiete estudiantes con discapacidad múltiple (física y cognitiva) en edades que oscilaban entre los nueve y veinte años. De estos, el 13% alcanzaron los aprendizajes enunciados en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* para el grado primero. El 87% restante, por su parte, solo llegó a establecer relaciones entre las imágenes y las letras en diferentes tipos de textos; leyeron imágenes a partir de preguntas básicas y dieron respuestas textuales; además, no reconocieron su propio nombre, ni las letras que lo componían y sus respectivos sonidos.

En cuanto al proceso de escritura, el 80% de los y las estudiantes se encontraron en la etapa del garabateo, un 10% se situó en la etapa silábica y el 10 % restante en etapa alfabética. Esto se debió, en gran medida, a

la discapacidad que impedía hacer el agarre de pinza. Sin embargo, si poseían en un 80% el direccionamiento de la escritura (de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha).

El proceso de fortalecimiento de la lectura y la oralidad en los y las estudiantes del aula de apoyo requirió la articulación de un equipo interdisciplinar, entre ellos, cuidadores, docentes y la Empresa Promotora de Salud (EPS). Los padres de familia o cuidadores jugaron un papel importantísimo en el proceso de fortalecimiento de la lectura, en especial durante la pandemia, con la adaptación de materiales de acuerdo con las sugerencias dadas por el equipo de profesionales en el aula. De esta manera, los materiales que se elaboraron, como el libro silábico, la mesa de luz, el alfabeto móvil, el uso de aplicaciones, la adaptación de los espacios para los encuentros sincrónicos y el apoyo en la ejecución de las actividades, permitieron evidenciar avances en los y las estudiantes.

Las docentes del aula de apoyo, orientadas hacia el fortalecimiento de la lectura, generaron el proyecto transversal desde el área de español, terapia ocupacional, las habilidades de pensamiento, las habilidades sociales y estrategias innovadoras desde el enfoque del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para motivar a los y las estudiantes en dicho proceso.

La EPS, por su parte, realizó acompañamientos de enlace, de tal forma que en las terapias asignadas pudieran continuar el proceso que se adelantaba en las sesiones de clase, para fortalecer los repertorios básicos de memoria frente al proceso lector.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, la presente estrategia se planteó como objetivo general desarrollar habilidades lectoras en los y las estudiantes del aula de apoyo por medio de estrategias innovadoras y creativas adaptadas a las habilidades de cada uno con apoyo de herramientas tecnológicas. A su vez,

se trazó los siguientes objetivos específicos: crear ambientes de aprendizaje significativos integrando las diferentes áreas del conocimiento y el enfoque del aula de apoyo para fortalecer los procesos de lectura, así como involucrar a los padres de familia en el proceso de lectura en casa.

Formulación

Para lograr los objetivos trazados, la estrategia implementó acciones para favorecer la adquisición y fortalecimiento de este proceso; sin embargo, la experiencia ha determinado que seleccionar solo un método de enseñanza (alfabético, fonético, silábico), no garantiza que el proceso se consolide de manera exitosa; por lo tanto, se propuso una estrategia que los integrara, partiendo del método global que plantea Decroly, citado por Besse (2007), donde la enseñanza se centra en los intereses y necesidades de los y las estudiantes a partir del reconocimiento de palabras y frases, seguido del aprendizaje de sílabas y la evolución del progreso en la lectura.

La implementación del método fonético permitió el reconocimiento de las vocales, introduciendo, como plantea Comenio, citado por Aguirre (2001), sonidos onomatopéyicos asociados con la imagen referida, haciendo, de forma paralela, énfasis en las sílabas que produce dicho sonido. Posteriormente, se retomó el método silábico de Gedike y Heinicke, citados por Carpio (2013), lo que permitió combinar

las sílabas estudiadas para construir algunas palabras y retomar el ejercicio de lectura global para iniciar la construcción de oraciones simples.

A partir del Decreto 1421 del 2017, emitido por el Ministerio de Educación Nacional, se prioriza la necesidad de fortalecer el proceso de lectura con los y las estudiantes del aula de apoyo y generar estrategias innovadoras que den respuesta a esos ajustes necesarios para desarrollar habilidades en cada estudiante; así mismo, se tomaron como referente los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) para el grado transición y se aprovecharon las estrategias del proyecto **Piratas del saber** para fortalecer la motivación, velocidad, rutinas de lectura y lectómetros.

Desde la necesidad de fortalecer los procesos de lectura en cada estudiante, teniendo en cuenta lo dispuesto en el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), se decidió enlazar el objetivo de la estrategia como eje transversal desde todas las áreas del aula de apoyo (español, matemáticas, ciencias) y las que fortalecen los repertorios en los y las estudiantes (terapia ocupacional, habilidades sociales y habilidades de pensamiento), con el propósito de generar prácticas de lectura.

Para lograr los objetivos trazados, la estrategia implementó acciones para favorecer la adquisición y fortalecimiento de este proceso; sin embargo, la experiencia ha determinado que seleccionar solo un método de enseñanza (alfabético, fonético, silábico), no garantiza que el proceso se consolide de manera exitosa...

Desarrollo

En el 2019, la estrategia propuso la realización de las siguientes actividades: ejercicios iniciales de lectura de imágenes, durante un minuto, para motivar la lectura global y enlazarla con los lectómetros de

Piratas del saber; posteriormente, se incluyó la palabra junto con la imagen.

En el 2020, con el inicio de los encuentros sincrónicos, se despertó aún más la motivación de los y las estudiantes al ver la imagen y el nombre de cada uno en la pantalla, estimulando otras formas de interactuar y mostrar los contenidos. De esta manera, los y las estudiantes relacionaron de forma más fácil la palabra y la imagen con juegos interactivos y materiales elaborados en casa desde las guías que se generaron en el marco de la estrategia *Aprende en casa*.

Cada sesión de aprendizaje permitió encontrar el tesoro pirata, monedas que se entregaban para llenar el cofre pirata que, al finalizar el año, se traducían en actividades lúdicas recreativas. Cada estudiante tuvo su propio cofre del tesoro y lo llenó de acuerdo con el avance en los encuentros sincrónicos².

En estos últimos años se potenció el uso de aplicaciones, portales educativos, plataformas y herramientas digitales como *Educaplay, Colombia Aprende, Genially, Wordwall, PowerPoint, YouTube, JClic, Mundoprimary, Árbol ABC*, entre otras.

Las habilidades que se buscaron potenciar fueron:

- Diferenciar números de letras.

Reconocer la palabra como unidad gráfica con el apoyo de pictogramas.
- Identificar palabras cotidianas y asociarlas en diferentes tipos de textos (pancartas, avisos publicitarios, libros álbumes, revistas, entre otros).
- Identificar y asociar los sonidos de las letras que escucha en las lecturas y los vínculos

- con sus propias grafías o pseudoletas para escribir lo que quiere o necesita expresar.
- Reconocer su nombre a partir de las letras aprendidas.
- Identificar el número de sílabas de una palabra.
- Identificar el número de palabras en una frase.
- Realizar lectura en voz alta de palabras, frases o textos con fluidez, comprendiendo lo que lee o señalando en medios de comunicación aumentativa y alternativa.
- Pronunciar o señalar cada palabra con una correcta vocalización o de acuerdo con la pronunciación.
- Leer con ritmo adecuado.
- Leer respetando signos de puntuación.
- Hacer énfasis en la entonación de las palabras u oraciones.

De acuerdo con lo establecido en el PIAR, para la evaluación y seguimiento de cada estudiante en la adquisición y fortalecimiento de la lectura, se retomaron los principios de la evaluación formativa, la cual comprende la totalidad del proceso y, por tanto, la verificación permanente de las actividades desarrolladas en clase o en casa.

Resultados

¿Qué se logró?

² Con el fin de profundizar en esta metodología, se recomienda revisar la experiencia Piratas del saber, presente en este compendio.

- El uso de las TIC permitió dar inicio a los procesos silábico y fonético.
- Los y las estudiantes que presentaron dificultades a la hora de escribir su nombre lograron identificarlo sin apoyo de la imagen, además, evidenciaron palabras de uso común en sus hogares y contextos y las emplearon en la escritura de oraciones.
- Se evidenció la aceptación por parte de los y las estudiantes, así como de las familias, al incluir el aula de apoyo a la estrategia **Piratas del saber**.
- Se evidenció un respaldo importante por parte de las familias con respecto al fortalecimiento de los procesos de lectura de los y las estudiantes.
- La articulación del aula de apoyo con la estrategia **Piratas del saber** para fortalecer el proceso de lectura de los y las estudiantes con diversidad funcional (física y cognitiva) permitió establecer acciones relacionadas con el Diseño Universal del Aprendizaje, lo cual demuestra la efectividad de las

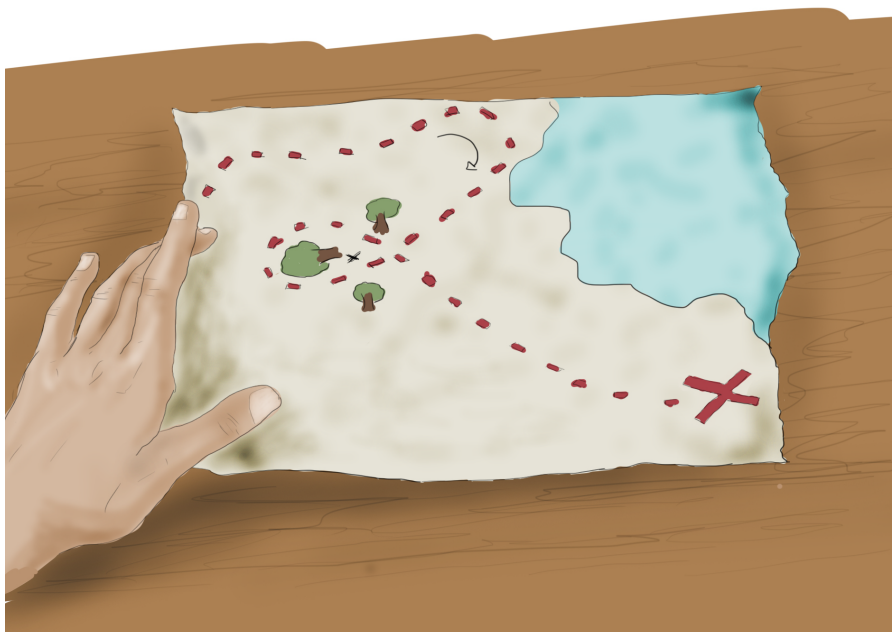
metodologías activas en el aula para generar aprendizajes significativos

¿Qué no se logró?

- Con los y las estudiantes que tuvieron dificultades de conectividad no se logró fortalecer el proceso de lectura de un modo satisfactorio, pues el trabajo se redujo a la resolución de guías en casa, lo que no permitió un acompañamiento permanente.

Acciones de mejora

- Fortalecer el proyecto de lectura en el 2022 retomando las estrategias de apoyo que generó el acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación a través del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura.
- Generar, desde la biblioteca escolar, rutinas de lectura en contexto, además de salidas pedagógicas a bibliotecas distritales, como una estrategia de vincular a las familias con los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.



Referencias

- Aguirre, E. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15503101>
- Besse, J. (2007). ¿Una psicología de la educación? *Revista de Investigación Educativa*, (5). https://www.uv.mx/cpue/num5/inves/completos/besse_psicologia_educacion.html
- Carpio, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878016>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Transición*. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

**Adquisición del código
lectoescritural a partir
del alfabeto de lengua
de señas: fomentando
procesos educativos
incluyentes.**

24



Rector
Héctor Enrique Aponte Gutiérrez

Identificación

Nombre de la experiencia

Adquisición del código lectoescritura a partir del alfabeto de lengua de señas, fomentando procesos educativos incluyentes

Institución Educativa

Colegio El Cortijo Vianey

Localidad

Ciudad Bolívar

Curso y tipo de aula

Grado primero, aula regular

Correo electrónico

lherrerac@educacionbogota.edu.co
mirymua33@gmail.com



Docente
Luz Miryam Herrera Crisancho

Contextualización

Los y las docentes del grado primero tienen la responsabilidad de formar bases sólidas en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los y las estudiantes, asunto que hace necesario enfrentar algunas dificultades comunes que se presentan en dicho grado, las cuales tienen que ver con la decodificación, codificación, conciencia fonológica, comprensión textual, entre otras.

Por lo anterior, es importante explorar diferentes metodologías con el fin de fortalecer los procesos de lectura y escritura, así como tener en cuenta la diversidad de los niños y las niñas. En esa medida, la presente experiencia incluye el lenguaje de señas como una estrategia viable en la adquisición de la lectoescritura, a través de la cual se puede generar un reconocimiento de los grafemas y desarrollar la conciencia fonológica y semántica, permitiendo a

los y las estudiantes estructurar su conocimiento, desarrollar habilidades en la adquisición del código lecto escritural y superar dificultades.

Durante el año 2016 se reconocieron las principales dificultades en torno a los procesos de lectura y escritura, gracias a una investigación que involucró el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), la cual arrojó como resultado la importancia de estas tecnologías como herramientas mediadoras en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes de la localidad, para ese entonces, Ciudad Bolívar.

En el año 2018, y con la experiencia de la investigación referida, ingresó a la Institución Educativa un estudiante con discapacidad cognitiva moderada, lo

que supuso a los y las docentes iniciar una nueva exploración en pro de encontrar estrategias de lectura y escritura que le permitieran el desarrollo de las competencias básicas. Durante el mes de abril y después del primer período académico, se llegó a la conclusión de que al estudiante se le facilitaba el método alfabético, razón por la cual se inició el reconocimiento de los grafemas presentados de diferentes formas, en cartulinas, en el tablero, en fichas, entre otras; además, se trabajó el reconocimiento de estos a través de la lengua de señas, teniendo de esta manera una apropiación de cada letra por medio del lenguaje kinestésico que posteriormente se vincula con la conciencia fonológica.

En el año 2020 se presentó un nuevo reto con el ingreso de un estudiante diagnosticado con Síndrome de Down. Por tal motivo, se aplicó la estrategia descrita previamente, en la que se vincula la lengua de señas con la conciencia fonológica. A pesar del trabajo remoto, se enviaron al estudiante algunos videos en los que se presentaba cada grafema, lo que posibilitó a este la apropiación de nuevas palabras a su vocabulario, así como escribirlas y leerlas por medio de la lengua de señas.

Durante el 2021 la docente líder del proyecto fue reubicada en la Institución Educativa Colegio El Cortijo Vianey, en la que dio continuidad a la estrategia con el grado primero, tanto en la modalidad virtual como presencial, lo que arrojó excelentes resultados, pues la apropiación del código lector fue mucho más fácil, se superaron dificultades propias de este ejercicio y se brindaron herramientas de comunicación con personas con discapacidad auditiva.

Lo descrito anteriormente estuvo guiado por el propósito de fortalecer los procesos de lectura y escritura de los y las estudiantes a través del diseño e implementación de una estrategia pedagógica que involucrara el lenguaje de señas.

Formulación

La política pública colombiana sobre inclusión educativa ha expedido diferentes normativas encaminadas a reglamentar el trabajo con población diversa. De esta forma, se ha propendido por materializar los mandatos de la Constitución Política de 1991 en relación con la educación y la garantía de derechos, así como en lo establecido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), a través de la promulgación de un número significativo de documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Si bien puede realizarse un rastreo

histórico de visiones, concepciones y diferentes normas sobre el tema, es a partir de la Resolución 2565 del 24 octubre de 2003 que el MEN establece los parámetros y criterios para prestar el servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Esta normativa permite observar que se han asignado funciones a las entidades territoriales, a las instituciones educativas, a los directivos docentes y a los docentes para garantizar el derecho a la educación, dar atención y respuesta a una población educativa con diferentes tipos de

discapacidad, y de esta manera, transformar la educación para que sea inclusiva. Por ejemplo, y en relación con la presente experiencia, la resolución ya referida establece entre las funciones del docente las siguientes:

- a) Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal.
- j) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de enseñanza de lengua de señas colombiana, para el caso de los modelos lingüísticos¹. (MEN, 2003, p. 3)

Por otra parte, muchas miradas alrededor de la flexibilización del currículo señalan a cada uno de los y las estudiantes con algún tipo de discapacidad cognitiva como aquellas personas a quienes se debe atender a partir de estrategias que se pueden verificar en el PIAR o en el DUA. Ahora bien, dichas estrategias no solo deberían responder a la necesidad de una población que requiere una atención diferencial, sino también tener en cuenta todo tipo de población, pues esto permite ir más allá del simple planteamiento de que la inclusión se trata de la adaptación de una persona a un determinado orden institucional y a unas prácticas sociales estandarizadas como las normales. En este sentido, no se trata de promover solo la inclusión al sistema educativo, sino de comprender ésta en su globalidad, lo que implica un trabajo conjunto con la totalidad de estudiantes y no solo con quienes hayan sido diagnosticados con necesidades educativas especiales. Por eso, siguiendo a Aguado (2004), se hace necesaria una pedagogía intercultural que permita la valoración de la diversidad, la promoción de prácticas educativas

que se dirijan a todos y cada una de las personas de la sociedad, el logro de condiciones de equidad e igualdad en las oportunidades y la generación de competencias interculturales.

Es por esto que la escuela debe prepararse para una verdadera inclusión en la que no es solo responsabilidad del docente buscar estrategias aisladas que excluyen una población que quiere ser incluida, sino, por el contrario, preparar a la comunidad educativa para que esta, en su conjunto, sea incluyente. De ahí que la presente estrategia vinculó el método tradicional de enseñanza de la lectura y la escritura con la lengua de señas, permitiendo que el estudiante asociara y recordara con mayor facilidad cada una de las letras. De acuerdo con Stanislas Dehaene (2014), a este proceso se le reconoce con el nombre de reciclaje neuronal o con el concepto de *la caja de letras del cerebro*, el cual se refiere a un área de este que se encarga del procesamiento de los grafemas de forma visual.

La alternativa de conocer visualmente y recrear con las manos cada uno de los grafemas posibilita una percepción háptica para recordar y asociar el nuevo conocimiento; además, constituye un acercamiento al lenguaje de señas, el cual puede ser usado para comunicarse con población sorda, generando un verdadero proceso de inclusión.

Al mismo tiempo se trabajó en la conciencia fonológica. Así, el orden de la enseñanza de cada grafema respondió a lo que otros métodos de lectoescritura justifican, por uso, como sonoridad o recordación, de esta manera se hizo un proceso de reconocimiento fonológico que incluyó la asociación sonora de la letra vista y la codificación silábica consonante – vocal. Por consiguiente, el objetivo fue que los

¹De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), "(...) el modelo lingüístico es una persona que muestra la lengua de señas colombiana en uso, la modela para los aprendices sordos y oyentes. Además de mostrar o modelar la LSC, también son las personas que tienen el conocimiento implícito de ser y vivir como sordos y por lo tanto manifiestan y transmiten en sus interacciones comunicativas cotidianas el patrimonio de valores de una comunidad. Hacen parte de la comunidad educativa y como tales se constituyen en agentes educativos relevantes" (MEN e INSOR, s.f., p. 4).

y las estudiantes decodificaran las letras que usaban dentro de una palabra, adquiriendo conciencia fonológica, y ésta, se vinculara con la lengua de señas, y les permitiera un proceso de decodificación, codificación, articulación e identificación del significado de cada palabra que quisiera escribir.

Cuando los y las estudiantes logran decodificar una palabra usando el alfabeto de la lengua de señas, son capaces de escribirlo y leerlo no por separado sino como un todo, permitiéndoles adquirir la conciencia fonológica necesaria para continuar con su proceso lectoescritor. Al respecto, Dehaene (2014) asegura que este entrenamiento fonológico permite al niño un adecuado aprendizaje y un desarrollo autónomo de la lectoescritura. Luego se dan procesos de automatismos en los que se adquiere mayor habilidad en el uso del lenguaje que complementa la conciencia fonológica con el desarrollo de una ruta léxica que le permitirá la comprensión de cualquier texto.

El objetivo fue que los y las estudiantes decodificaran las letras que usaban dentro de una palabra, adquiriendo conciencia fonológica, y ésta, se vinculara con la lengua de señas, y les permitiera un proceso de decodificación, codificación, articulación e identificación del significado de cada palabra que quisieran escribir.

Además de lo anterior, la presente experiencia se fundamentó en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016) para el grado primero, específicamente en los siguientes aprendizajes y sus correspondientes evidencias:

- **DBA 2.** Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto.
 - Identifica las intenciones de los gestos y los movimientos corporales de los interlocutores para dar cuenta de lo que quieren comunicar.
 - Reconoce el sentido de algunas cualidades sonoras como la entonación, las pausas y los silencios. (p. 8)
- **DBA 5.** Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras.
 - Segmenta los discursos que escucha en unidades significativas como las palabras.
 - Identifica los sonidos presentes en las palabras, oraciones y discursos que escucha para comprender el sentido de lo que oye. (p. 10)
- **DBA 6.** Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.
 - Comprende el propósito de los textos que lee, apoyándose en sus títulos, imágenes e ilustraciones.
 - Explica las semejanzas y diferencias que encuentra entre lo que dice un texto y lo que muestran las imágenes o ilustraciones que lo acompañan.
 - Lee palabras sencillas.

- Identifica la letra o grupo de letras que corresponden con un sonido al momento de pronunciar las palabras escritas. (p. 10)
- **DBA 8.** Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.
- Elabora listas de palabras parecidas y reconoce las diferencias que guardan entre sí (luna, lupa, lucha; casa, caza, taza; pelo, peso, perro).
- Escribe palabras sencillas.
- Relaciona los sonidos de la lengua con sus diferentes grafemas. (p. 11)

En consecuencia, si se vincula la ampliación del vocabulario con la lengua de señas y esto se articula con el desarrollo de las habilidades comunicativas, es posible tener estudiantes capaces de interactuar y ayudar a personas sordas; además, contaríamos con dinámicas y herramientas que permiten ayudar no solo a un foco de la población con discapacidad, sino a todos los estudiantes que aprenden de diferente manera, porque lo que no pasa por los sentidos no se aprende.

Desarrollo

Como se aludió en el apartado anterior, durante la primaria pueden presentarse problemas en la adquisición del código lecto escritural, tengan o no los y las estudiantes algún tipo de discapacidad, por lo que surge un cuestionamiento para reflexionar sobre la práctica docente: ¿cómo podemos enseñar a leer y escribir, respondiendo a las necesidades que nos propone un contexto educativo inclusivo?

En un primer intento por dar respuesta a este interrogante se vincularon herramientas de las TIC y las TAC en la enseñanza de la lectura y la escritura, como resultado de una investigación generada en el aula con el grado primero y de la cual se derivó el libro *Tic - tac Como Estrategia Para la Enseñanza de la Lectoescritura*, el cual contó con la coautoría de Luis Silva.

Así, durante 7 años de trabajo en el aula de clase, fueron aplicadas diferentes estrategias para poder mejorar las didácticas de la enseñanza y se originaron nuevos cuestionamientos, pues, aunque las estrategias que se plantearon en esta investigación dieron resultados favorables, aún existían muchas dificultades lecto escriturales y se observó que el método de enseñanza tendía a ser mecánico y no se incluía a los y las estudiantes con discapacidad.

Es entonces como se inicia probando con diferentes métodos: alfabético, fonético, silábico, global, ecléctico, asociativo y todos aquellos cuya fundamentación teórica se encontró alrededor de la enseñanza de la lecto escritura. Se reconoció que se debía mejorar las didácticas usadas y que estas deberían aportar a la inclusión. Por consiguiente, se planteó la necesidad de que el estudiante pudiera vincular los sentidos con el proceso de aprendizaje.

Luego de mucho intentar y con la necesidad de enseñarle a un estudiante con discapacidad cognitiva moderada y la preocupación de hacer inclusiva la educación para futuros estudiantes, se vinculó a la enseñanza el alfabeto de lengua de señas, con el fin de lograr desarrollar la conciencia fonológica en los y las estudiantes y que, además, se evidenciara en la forma de adquirir el código.

Esto implicó la selección de un método que presentara mayor efectividad. Fue así como se determinó que este sería el silábico, el cual brindaría las herramientas necesarias para orientar el proceso de enseñanza. Por lo tanto, se dio inicio con el abordaje de cada

una de las vocales del alfabeto de señas y el grafema correspondiente para relacionar cada una, al tiempo que se asociaba el sonido y la posición vocal para emitirlo, lo que permitió tener dos asociaciones: la visual, a través del grafema (seña) y el fonético, expresado en el movimiento bucal articulario.

El alfabeto de la lengua de señas colombiana incluye un sistema dactilológico que se usa para el deletreo de las palabras, ejercicio de percepción visual que permite la asociación morfológica de las letras. Además, hace imperante el proceso de decodificación y por ende codificación de cada palabra. El uso apropiado responderá también a la necesidad de construcción, así como el planteamiento de la conciencia fonológica que ayuda a estructurar adecuadamente la adquisición y el desarrollo del lenguaje escrito.

Posteriormente, se presentaron los grafemas de mayor sonoridad: (m), (p), (s), (l), (n) y (t), dando lugar a la creación de palabras a partir de un ejercicio de decodificación y codificación, que permite a los y las estudiantes concentrar su atención en la escritura y la lectura de las palabras, tanto en la lengua de señas como en la forma tradicional. Luego, se continúa el proceso con todas las letras del abecedario, estimulando la conciencia fonológica, lo que les permitirá tener una mejor comprensión lectora en las otras etapas educativas.

Resultados

La facilidad con que los y las estudiantes sin ningún tipo de discapacidad adquirieron el código lecto escritor o superaron sus dificultades, tales como dislexias por la posibilidad de asociación del grafema, dislalias y/o rotacismo por la conciencia del sonido -que no correspondiera a una condición física-, disortografía, fue debido a que podían decodificar

de mejor manera las palabras, gracias a la posibilidad de asociación visual, auditiva y percepción háptica que se da con el lenguaje de señas.

Se logró corroborar la efectividad de esta propuesta en dos estudiantes de grado primero, uno de 12 años, con discapacidad cognitiva moderada, y otra estudiante de 9 años con Síndrome de Down, quienes terminan su proceso lector leyendo y escribiendo palabras.

La facilidad con que los y las estudiantes sin ningún tipo de discapacidad adquirieron el código lecto escritor o superaron sus dificultades, tales como dislexias por la posibilidad de asociación del grafema, dislalias y/o rotacismo por la conciencia del sonido -que no correspondiera a una condición física-, disortografía, fue debido a que podían decodificar de mejor manera las palabras, gracias a la posibilidad de asociación visual, auditiva y percepción háptica que se da con el lenguaje de señas.

Además, los estudiantes de grado primero del año en curso lograron decodificar y codificar palabras con el abecedario de la lengua de señas y, sus errores al escribir palabras fueron mínimos, teniendo en cuenta que se trata de estudiantes que hasta ahora se acercan a la enseñanza de las letras.

La dificultad más grande fue continuar con el proceso en un ambiente de virtualidad, pues los avances no

se hacían notorios; sin embargo, se buscó la forma de llegar a los estudiantes por medio de videos en los que se aplicaba la estrategia. Ahora en presencialidad es muy difícil el desarrollo de la conciencia fonológica por la dificultad del uso del tapabocas, pero el principal reto es poder generarla apoyándonos en el alfabeto de la lengua de señas.

Conclusiones

Ser docente de básica primaria implica tener la responsabilidad de garantizar bases sólidas en los procesos de formación de los y las estudiantes, más aún, en aquello que involucra el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Es por esto que enseñar en el grado primero supone el principal reto para cualquier docente, pues se hace necesario explorar un sin número de metodologías y herramientas, con el fin de dinamizar el salón de clase y cumplir los objetivos que se plantean para una población diversa,

que requiere estrategias que respondan a sus necesidades y les ayude a superar las dificultades que se presentan.

Esta experiencia pedagógica, que se crea y alimenta a partir de la exploración constante, permite a los y las estudiantes la adquisición del código lectoescritura y fomenta espacios inclusivos. Su implementación ha conllevado a obtener resultados satisfactorios en relación con las habilidades comunicativas.

Después de años de trabajo en busca de una herramienta significativa, obtener logros como el avance del lenguaje en estudiantes con discapacidad cognitiva y superar dificultades transitorias del lenguaje en los demás niños y niñas, hace ver que, aunque diariamente se plantean nuevos retos, esta experiencia ha significado un paso hacia la construcción de dinámicas en la adquisición del código de lecto escritura.



Referencias

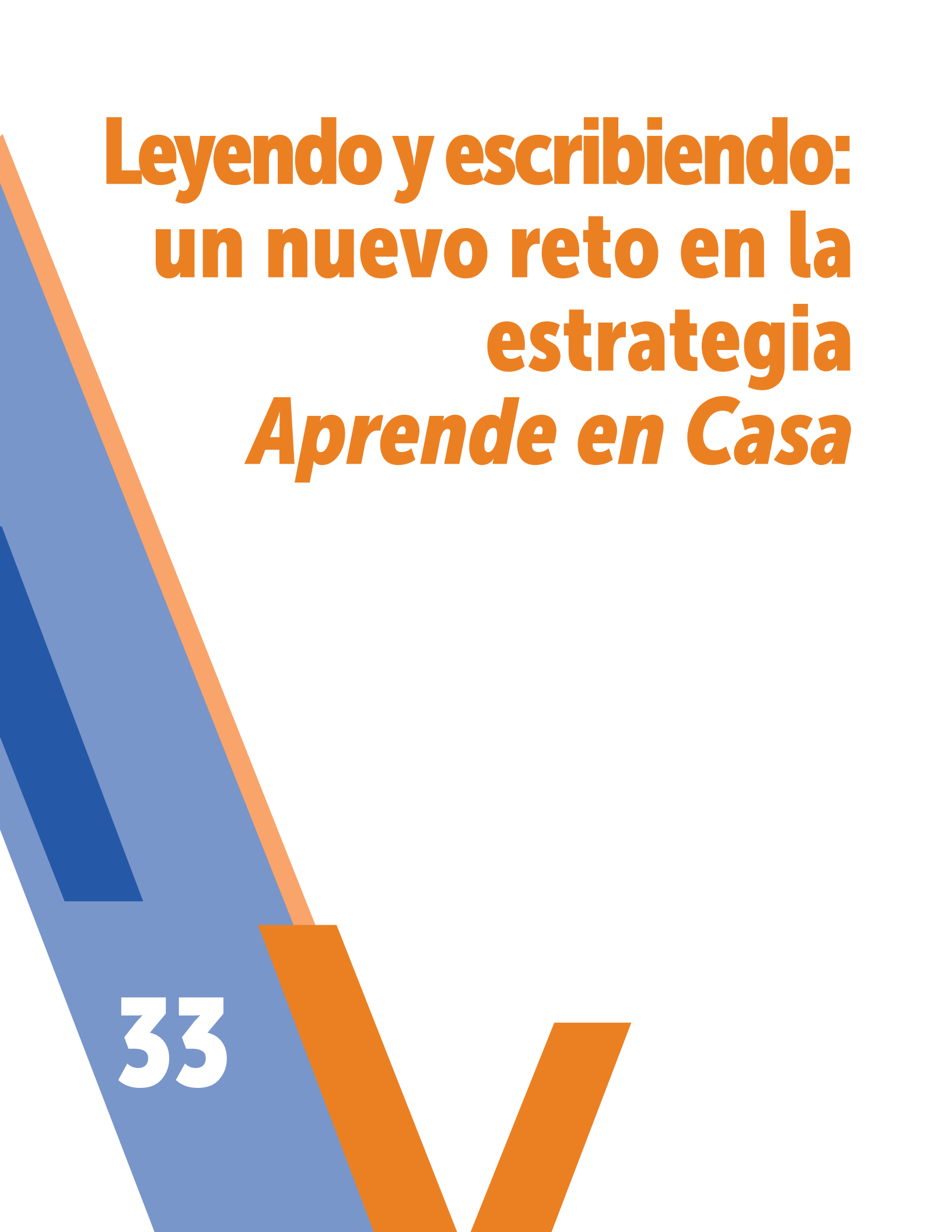
Aguado, T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39–57.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/98>

Ministerio de Educación Nacional. (2003, 24 de octubre). *Resolución 2565*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos. (s. f.). *Los Modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordos*. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_los_modelos_linguisticos.pdf

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo XXI Editores.



**Leyendo y escribiendo:
un nuevo reto en la
estrategia
*Aprende en Casa***

33



Rector
Edgar Javier Vanegas

Identificación

| | |
|--------------------------|--|
| Nombre de la experiencia | Leyendo y escribiendo: un nuevo reto en la estrategia <i>Aprende en Casa</i> |
| Institución Educativa | Colegio Compartir Recuerdo I.E.D |
| Localidad | Ciudad Bolívar |
| Curso y tipo de aula | Grado 2, aula regular, jornada de la mañana |
| Correo electrónico | eidadrianars2@gmail.com earodriguezse@educacionbogota.edu.co |



Docente
Enid Adriana Rodríguez Segura

Contextualización

De acuerdo con los resultados de las pruebas aplicadas en el marco del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE), fue posible identificar algunas problemáticas en cuanto a los procesos de lectura y escritura. En cuanto al primero, se ha evidenciado la dificultad de los y las estudiantes de leer con fluidez y comprender lo leído, así como extraer información implícita y explícita de los textos. En cuanto al segundo, si bien no se ha presentado un nivel insuficiente, es necesario fortalecer dicho proceso, ya que se evidenció un número significativo de estudiantes que se ubican en un nivel mínimo.

En el marco de la pandemia se generó la necesidad de crear estrategias que permitieran darle continuidad a los procesos de lectura y escritura desde la producción de textos con sentido social, es decir, que estos tuvieran un valor significativo en el entorno

En ese sentido, surgió la propuesta de leer textos narrativos y generar producciones escritas derivadas de estos, lo cual se realizó a partir de procesos de modulación, asignaciones de lectura, la producción de textos escritos y su socialización en un grupo de *WhatsApp*, todo ello con el acompañamiento de la familia en tareas concretas como elaborar ilustraciones y la socialización de las producciones.

escolar. En ese sentido, surgió la propuesta de leer textos narrativos y generar producciones escritas derivadas de estos, lo cual se realizó a partir de procesos de modulación, asignaciones de lectura, la producción de textos escritos y su socialización en un grupo de *WhatsApp*, todo ello con el acompañamiento de la familia en tareas concretas como elaborar ilustraciones y la socialización de las producciones. Lo anterior estuvo mediado por un libro en versión física y, para quienes no lo tuvieron de esta forma, se escaneó y envió a través del canal de comunicación antes referido.

La propuesta fue diseñada para abordarse con el grado segundo de la jornada de la mañana. Se desarrolló en cinco sesiones de clase durante una semana, gracias a que se trabajó exclusivamente en la asignatura de español, con el fin de avanzar en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

Los actores involucrados en este proceso fueron los y las estudiantes, además de sus familias, quienes acompañaron y participaron del proceso. Adicionalmente, se generó un trabajo colaborativo con los docentes del ciclo a través de la metodología denominada *Lesson study*, con el fin de socializar la estrategia y mejorarla con la contribución de los y las colegas.

El propósito general que se planteó para esta propuesta buscó que los y las estudiantes comprendieran los textos narrativos que leían y relacionaran sus elementos con el entorno próximo, esto con la finalidad de fortalecer sus habilidades de lectura en

relación con los procesos de fluidez y comprensión textual, así como identificar la información implícita y explícita y la posibilidad de producir otros textos a partir de la lectura.

Formulación

El desarrollo de esta estrategia se articuló con el trabajo curricular del grado y el propósito establecido para el área, descrito en el apartado anterior. Atendiendo a esta articulación, se consideró pertinente la lectura del libro *La noche de los animales inventados*, de David Machado, propuesto en el plan lector del Colegio para el trimestre. Además, se consideró el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) como base para la construcción de la propuesta, diseñando metas de aprendizaje que apuntaran a la comprensión y

producción de textos como mecanismo para la visibilización de las diferentes concepciones de los y las estudiantes. De igual forma, se consideró el tópico generativo *Leyendo y escribiendo*, el cual transversaliza todas las actividades que se vienen desarrollando en las diferentes asignaturas.

Ahora bien, los principios metodológicos (EpC) del currículo chileno, se constituyen como punto de partida "para que los docentes diseñen y

organicen actividades de aprendizaje con un claro itinerario que permita a los estudiantes realizar tareas significativas de manera individual y colectiva" (Educarchile, s.f., párr. 1).

Así mismo, se tuvo en cuenta la *Malla de Aprendizaje de Lenguaje* para el grado segundo, específicamente, la siguiente afirmación: "Identifica los temas centrales de los textos que escucha y los relaciona con sus experiencias personales" (MEN, 2017, p. 5), presente en el apartado denominado *Mapa de relaciones*, lo cual se vincula, al mismo tiempo, con los *Derechos Básicos de Aprendizaje*.

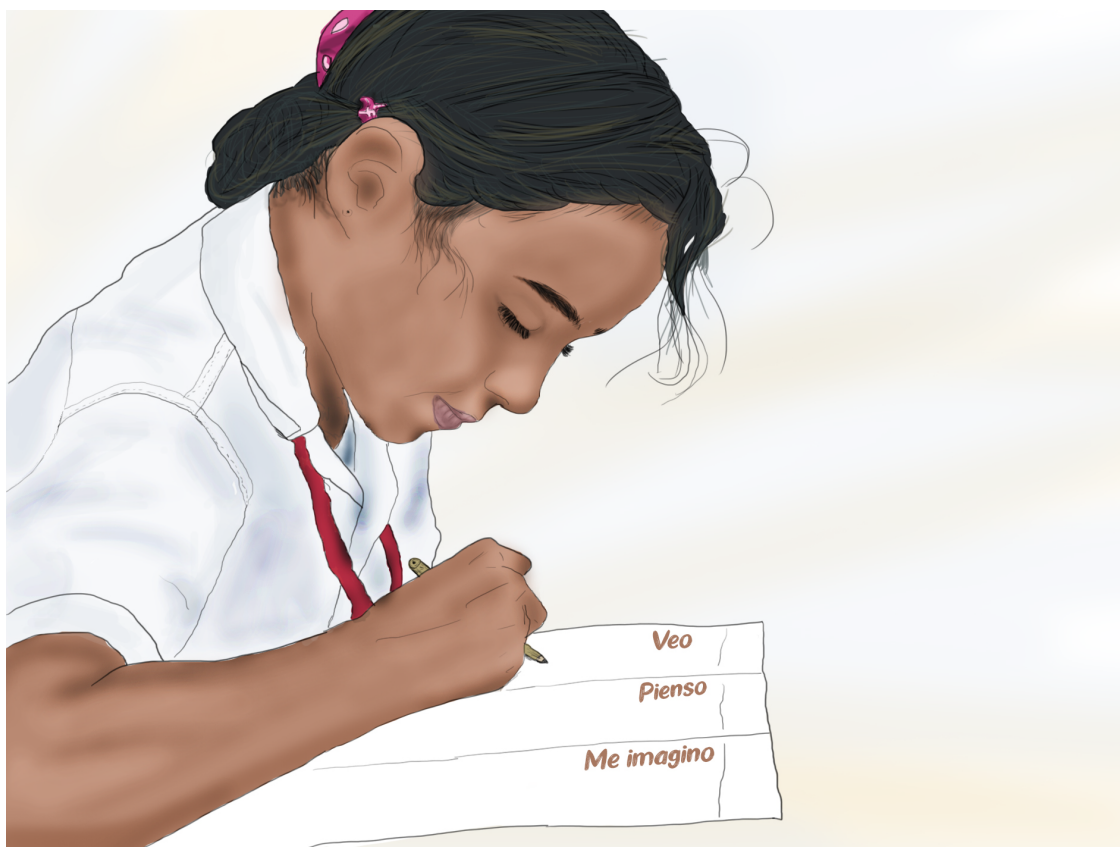
Así mismo, se tuvo en cuenta la *Malla de Aprendizaje de Lenguaje* para el grado segundo, específicamente, la siguiente afirmación: "Identifica los temas centrales de los textos que escucha y los relaciona con sus experiencias personales" (MEN, 2017, p. 5), presente en el apartado denominado *Mapa de relaciones*, lo cual se vincula, al mismo tiempo, con los *Derechos Básicos de Aprendizaje*.

Por otra parte, se utilizó una rúbrica de evaluación, entendida desde los planteamientos de López y Pérez (2017):

Escalas descriptivas (o "rúbricas") son escalas con diferentes grados o niveles diferentes, en las que aparecen descripciones lo más precisas posibles de las características que puede tener una producción de un alumnado, de las posibles conductas del alumnado, o de las posibles respuestas a una pregunta o actividad de aprendizaje. (p. 97)

La rúbrica tuvo en cuenta las *Bases Comunes de Aprendizaje Esenciales* (BCAE) que, de acuerdo con el documento *Desarrollo curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*, corresponden a los "conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que los niños, niñas y jóvenes de cada ciclo deben desarrollar para continuar su aprendizaje; son comunes porque todos deben alcanzarlos y son esenciales para incorporarse al tejido social y participar del proyecto de nación" (SED, 2011, p. 54).

En esta medida, las BCAE, en el marco de la rúbrica, permiten orientar los procesos de formación hacia las competencias del grado; los criterios responden explícitamente a lo que se espera que se desarrolle con respecto a las dimensiones del conocimiento y parten de los referentes conceptuales en relación con el saber, el ser y el hacer, comprendidos como ejes que orientan la nueva construcción curricular que dirige el desarrollo de contenidos en el grado.



Desarrollo

Los desempeños que se proyectaron para el desarrollo de esta estrategia se enuncian en la siguiente tabla 1:

Tabla 1. *Planeación de la estrategia.*

| Metas de aprendizaje | | Meta de propósito | | |
|----------------------|-------|---|--|--|
| | | Comprender los textos narrativos y relacionar sus elementos con el entorno próximo. | | |
| | | Meta de método Los y las estudiantes leerán un libro y visibilizarán sus comprensiones mediante talleres de comprensión y producción escrita, haciendo uso del <i>WhatsApp</i> y el correo electrónico para socializar los resultados y producciones. | | |
| | | Meta de comunicación Los y las estudiantes socializaran sus comprensiones mediante la expresión de sus ideas de forma escrita de manera creativa y haciendo uso adecuado de la escritura. | | |
| Fases | | Desempeño | Propósito | Evidencias |
| Exploratoria | Día 1 | Socialización de las metas de comprensión y la metodología de trabajo para la semana. Socialización de la rúbrica de evaluación para la valoración de las actividades. | Dar a conocer a los niños y a las niñas, así como a los cuidadores, la metodología de trabajo. | Pantallazos de las diferentes actividades. |
| | | Rutina de pensamiento VEO, PIENSO y ME IMAGINO para realizar los ejercicios de prelectura con los y las estudiantes. | Visibilizar las predicciones de los y las estudiantes con respecto al texto de lectura. | Fotos de las rutinas de pensamiento de algunos de los y las estudiantes. |

| Fases | | Desempeño | Propósito | Evidencias |
|--|-------|---|---|--|
| Investigación guiada | Día 2 | Presentación del libro, mediante audio grabado por la docente, en donde se invita a participar de la actividad y se cuentan detalles del libro y del autor. | Motivar a los y las estudiantes a la lectura del texto. | Pantallazos de algunas reacciones frente al audio enviado. |
| | | División de la lectura del libro en cuatro secciones, de tal manera que se aborde en el transcurso de la semana. | | |
| | | Envío de audio con la primera sección del libro. | Modular la lectura del libro. | |
| | | Socialización de la primera guía de comprensión lectora. | Verificar la comprensión de lectura en el nivel literal. | Guías de comprensión elaboradas por los y las estudiantes. |
| | Día 3 | Socialización de audios de la lectura del libro por parte de los y las estudiantes. | Comprobar la fluidez lectora de los y las estudiantes junto con la utilización de pausas para generar la comprensión del texto de acuerdo con los signos de puntuación. | Audio de la lectura de los niños y las niñas. |
| Desarrollo de la guía de comprensión lectora correspondiente con la segunda sección del texto. | | Evidenciar las comprensiones de los y las estudiantes en cuanto a la lectura de la segunda sección del libro. | Guías de trabajo de los y las estudiantes. | |

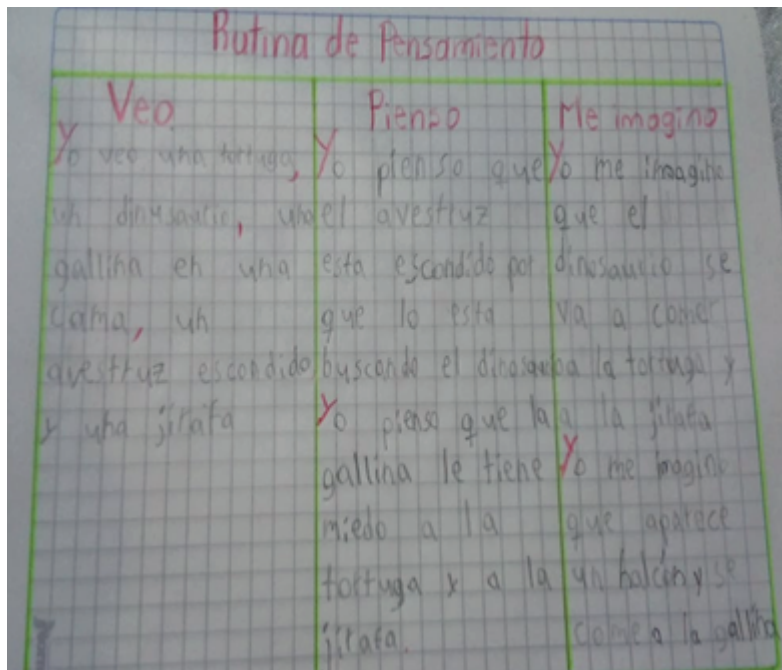
| Fases | | Desempeño | Propósito | Evidencias |
|----------------------------|-------|---|--|---|
| Investigación guiada | Día 4 | Socialización de audios de la lectura, por parte de los niños y las niñas, correspondientes con la segunda sección. | Generar mecanismos de participación en los procesos de lectura. | Audios de las lecturas de los y las estudiantes. |
| | | Envío de material de lectura a través de <i>WhatsApp</i> . | Facilitar el material a los y las estudiantes. | |
| | | Desarrollo de la guía de comprensión lectora. | Visibilizar las comprensiones de los y las estudiantes. | Guías de trabajo contestadas por los y las estudiantes. |
| Proyecto final de síntesis | Día 5 | <p>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS.</p> <p>Formulación de una guía que recoja preguntas inferenciales del texto leído.</p> | Visibilizar comprensiones de carácter inferencial frente a la lectura realizada. | Guías finalizadas de los y las estudiantes. |
| | | <p>Escritura de un texto narrativo con los personajes del cuento que más les haya llamado la atención a los niños y las niñas. Este debe ser escrito por los y las estudiantes e ilustrado por un miembro de la familia con el ánimo de integrarlos en el proceso. Este escrito final debe ser socializado en el grupo <i>WhatsApp</i>, junto con el audio de la lectura.</p> | Socializar los escritos y los audios para ser escuchados y leídos por todos los integrantes del grupo. | Foto del cuento y audio de la lectura. |

Fuente: elaboración propia.

Las actividades de prelectura fueron diseñadas teniendo en cuenta los postulados de Ritchhart et al. (2014), quienes proponen la posibilidad de visibilizar el pensamiento desde la utilización de rutinas. En este caso, se utiliza la rutina veo, pienso y me pregunto, rutina que con frecuencia realizan los y

las estudiantes en el aula y que, por tanto, reconocen, dando cuenta de sus aproximaciones a la lectura propuesta. Así las cosas, se planteó la observación de la portada del libro y un diálogo con respecto a lo que en esta se podía observar para que así se pudieran formular hipótesis de lectura.

Imagen 1. Rutinas de pensamiento. Desempeño de prelectura.



Fuente: actividad presentada por estudiante.

Las lecturas realizadas por la docente se ambientaron con música y se moduló la voz para captar la atención de los y las estudiantes. Por su parte, estos realizaron lecturas, enfatizando en los signos de puntuación y las variaciones en los tonos de la voz. Además, día tras día, se recibieron las guías elaboradas por los niños y las niñas, las cuales se realimentaron por parte de la docente.

Las guías realizadas por los y las estudiantes dieron cuenta de sus comprensiones en relación con el

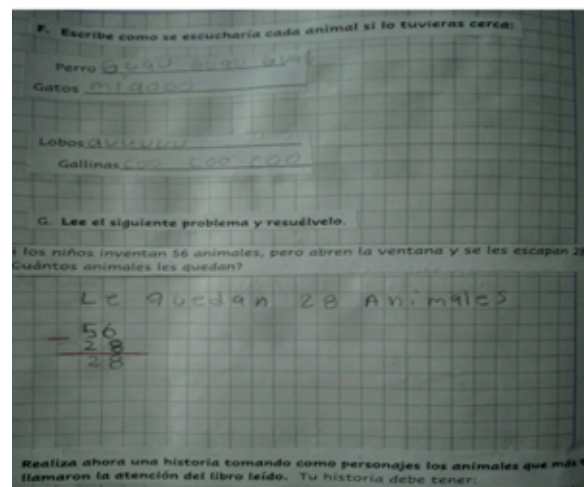
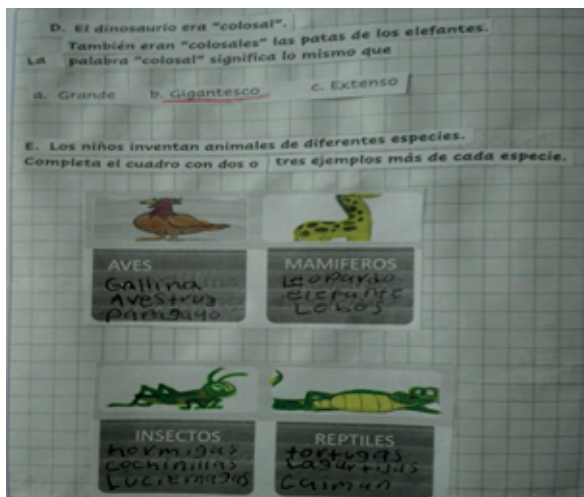
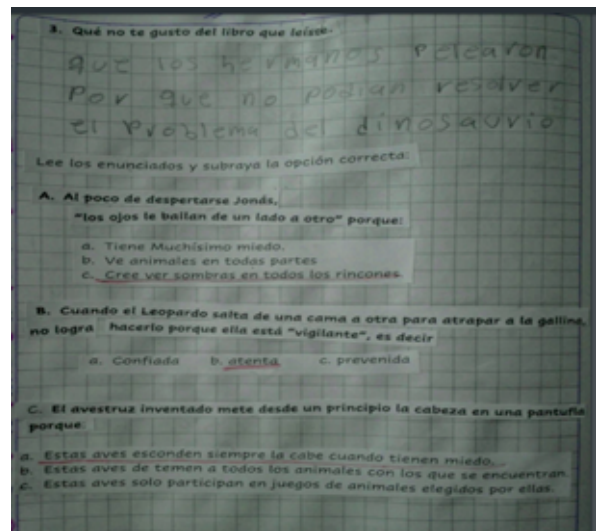
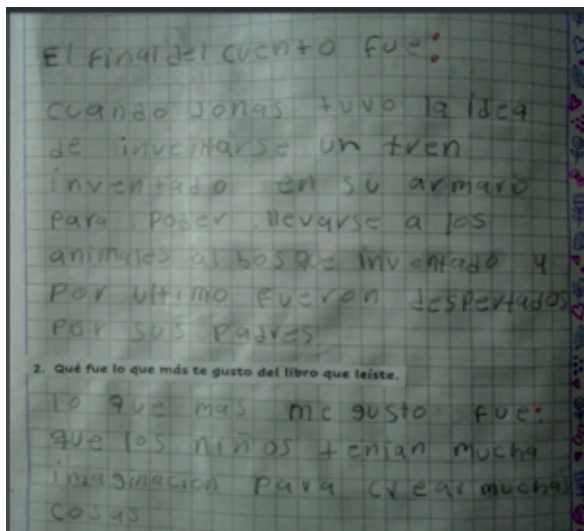
texto propuesto y su dedicación en los trabajos desarrollados. Estas guías formularon preguntas de carácter literal como, por ejemplo, escribir el título del libro, dar cuenta de los personajes, los conflictos a los que se enfrentaban, entre otras; de igual modo, los y las estudiantes debían ilustrar los personajes de la lectura. Adicionalmente, se les pidió relacionar el contenido con su historia personal, realizar algunas actividades como crucigramas y vincular el texto con su contexto inmediato.

Hacia el final de la estrategia se plantearon dos actividades centrales. La primera consistió en formular algunas preguntas que trascendieran el plano de la comprensión literal, con el ánimo de relacionar estas con su entorno. La segunda, tenía como objetivo que el ejercicio de escritura diera cuenta del final del libro y relacionara aquellos aspectos que más les había gustado y cuáles no; de igual modo, se les solicitó a los y las estudiantes cambiar algunas palabras por otras, cuyo significado fuera el mismo; por último, se les pidió relacionar

los animales que se encontraban en la lectura con otros animales de la misma especie.

Como actividad de cierre o proyecto final de síntesis, se propuso a los y las estudiantes la creación de una historia en donde aparecieran los personajes del libro leído. Para ello, se invitó a los padres y cuidadores a participar de la actividad, convirtiéndose en los ilustradores y propiciando así una dinámica de trabajo familiar. Estas producciones se socializaron a través de fotografías y audios por el grupo de

Imagen 2. Algunas actividades de las guías.



Fuente: actividad presentada por estudiante.

WhatsApp. Lo anterior, con el propósito de hacer que sus historias fueran leídas y escuchadas por otros compañeros y compañeras, generando espacios de escritura, creación y divulgación para que los textos escritos no solo dieran cuenta de la actividad, sino, también, generaran espacios de interacción entre estudiantes y familias alrededor de la lectura y la escritura.

Lo anterior, con el propósito de hacer que sus historias fueran leídas y escuchadas por otros compañeros y compañeras, generando espacios de escritura, creación y divulgación.

Imagen 3. Cuento.



Fuente: actividad presentada por estudiante.

Resultados

¿Qué se logró?

Posterior a la implementación de la estrategia, es posible afirmar que las actividades fortalecieron los procesos de comprensión de los y las estudiantes en torno a la lectura de los textos y brindó la posibilidad de desarrollar la escritura creativa a partir de dichas lecturas.

Esto suscitó rutas de trabajo que dieron cuenta de nuevas posibilidades para continuar con la estrategia *Aprende en Casa*. En tal sentido, se puede afirmar que el trabajo diseñado brindó la oportunidad a los y las estudiantes de organizar sus tiempos para dar cuenta de sus avances paulatinamente, sin que esto se convirtiera en un cúmulo de actividades desarticuladas.

El uso de aplicaciones como *WhatsApp* permitió el envío de información y la generación de espacios de interacción académica, fomentando la participación del grupo a nivel general, lo que, además, generó expectativa con el proceso de formación.

En cuanto a las lecturas compartidas, el hecho de que estas fueran escuchadas por todos y todas, demandó de un acto un poco más consciente de quien estaba realizando el ejercicio lector, pues, al ser socializado a nivel general en el grupo de *WhatsApp*, requería de condiciones particulares de modulación.

La realimentación efectiva de los trabajos constituyó otro elemento para acompañar las actividades en casa, porque les permitió a los y las estudiantes reconocer sus avances en relación con el proceso de manera adecuada y porque promovió el diálogo constante entre docente-estudiantes-familias en la virtualidad.

La implementación de rúbricas de evaluación en este proceso de enseñanza permitió una evaluación formativa de acuerdo con los criterios propuestos para tal fin, proporcionando información oportuna para tomar decisiones frente a la enseñanza y el aprendizaje.

Los ejercicios de escritura también fueron significativos para verificar los procesos de comprensión textual, pues posibilitaron creaciones que iban más allá de contestar preguntas referentes al texto, permitiendo recrear sus comprensiones en la escritura de una nueva historia. Esto también ofrece alternativas metodológicas para fortalecer e incentivar el proceso de escritura, en tanto familias y estudiantes consideraban que sus producciones serían leídas por otros, lo que suponía prestar mayor atención a lo que querían comunicar.

¿Qué no se logró?

Esta estrategia de trabajo remota no permitió identificar con certeza que las producciones de los y las estudiantes realmente fueran, en su totalidad, de su autoría. De igual forma, fue difícil reconocer los niveles de comprensión de los niños y las niñas en relación con los propósitos, instrucciones y consignas dadas por la docente.

Una de las mayores dificultades que se evidenció en el desarrollo de la estrategia fue el acceso de los y las estudiantes a las herramientas tecnológicas que permitieran su conexión en tiempo real. Es evidente que, con quienes se tuvo la posibilidad de interactuar en las clases sincrónicas, presentaron mejores resultados que aquellos que lo hicieron a través de la guía con asesoría telefónica; sin embargo, la planeación de la estrategia permitió la participación de todos los niños y las niñas. En este sentido, el hecho de no poder estar en este proceso de manera presencial y continua dificultó parcialmente el proceso de acompañamiento, sobre todo, en la realimentación de los procesos de lectura y escritura.

Retos

Se considera importante que la totalidad de los y las estudiantes puedan acceder a los materiales de lectura en versión física, ya que el contacto con el libro y los diferentes materiales permite otras interacciones y experiencias que la virtualidad no contempla.

Por otro lado, se evidencia la necesidad de continuar involucrando a las familias en estos procesos y socializar las producciones de los niños y las niñas con toda la comunidad educativa, ya que esto motiva el proceso de producción textual y genera un compromiso social frente a la posibilidad de ser leído y escuchado por otros.

Acciones de mejora

Esta estrategia puede tener mayor trascendencia si se realiza de manera transversal, articulada y continua en todos los ciclos de formación en la institución, puesto que el fortalecimiento de la lectura y la escritura es una tarea que compete a todas las áreas. Para ello, se hace necesario diseñar ejercicios de diagnóstico que permitan la generación de una línea base para hacer seguimiento constante al proceso y constatar, en cada una de sus etapas, las acciones de mejora para un acompañamiento más pertinente y oportuno.

Conclusiones

Desarrollar procesos de comprensión y producción textual con los y las estudiantes para ser leídos y escuchados por otros fortalece el desarrollo de las competencias comunicativas y aporta en la consolidación de mejores procesos formativos. De ahí la importancia de implementar esta estrategia a nivel institucional.

La lectura es una práctica que se enlaza con la escritura y fortalece los procesos en el aula pues permite establecer estructuras, enriquecer el

vocabulario y generar espacios para fortalecer trabajos transversales entre las áreas, constituyéndose así en un elemento que dinamiza la práctica de enseñanza.

Este tipo de actividades contribuye a que los docentes reflexionen en torno a los procesos de formación a partir de las necesidades reales de los y las estudiantes, así como la posibilidad de realizar proyectos en los que se incentive la creatividad de los niños, las niñas y sus familias, procurando espacios reales de corresponsabili-

dad en el proceso educativo. Desde esta mirada, el aporte del PFLE en las instituciones educativas posibilita evaluar y fortalecer el aprendizaje de los y las estudiantes, así como el proceso de enseñanza de los docentes y generar retos para alcanzar los propósitos trazados en cada uno de los niveles.

Desarrollar procesos de comprensión y producción textual con los y las estudiantes para ser leídos y escuchados por otros fortalece el desarrollo de las competencias comunicativas y aporta en la consolidación de mejores procesos formativos.

Desde esta mirada, el aporte del PFLE en las instituciones educativas posibilita evaluar y fortalecer el aprendizaje de los y las estudiantes, así como el proceso de enseñanza de los docentes y generar retos para alcanzar los propósitos trazados en cada uno de los niveles.

Referencias

Blythe, T. (2002). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Paidós.

Educarchile. (s.f.). *Enseñanza para la comprensión* EpC.
<https://www.educarchile.cl/innovaciones-educativas/ensenanza-para-la-comprension-epc>

López, V.M, y Pérez, A. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas.
En: V.M. López y A. Pérez. (Coords), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de Leon.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje*.
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-2_.pdf

Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). *Desarrollo curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Imprneta Nacional de Colombia.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2019). *Informe prueba diagnóstica grado 301 J.M. Compartir Recuerdo I.E.D*. Secretaria de Educación de Bogotá.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2018). *Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020. Oficina Asesora de Comunicación y Prensa*, Secretaría de Educación de Bogotá.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.

UNIDADES, letras y colores

46



Rectora
Blanca Liliana Murcia Rodríguez

Identificación

| | |
|--------------------------|--|
| Nombre de la experiencia | UNIDADes, letras y colores |
| Institución Educativa | IED Castilla |
| Localidad | Kennedy |
| Curso y tipo de aula | Grado primero |
| Correo electrónico | hegaro0513@gmail.com hgarrid@educacionbogota.edu.co |



Docente
Heriberto Garrido Rojas

Contextualización

La estrategia denominada **UNIDADes, letras y colores** se viene desarrollando hace alrededor de veintiocho años con diferentes grados, entre ellos, primero, segundo y quinto. Sin embargo, el relato que en el presente texto se relaciona hace referencia a su implementación y desarrollo durante el año 2021, en las modalidades virtual y presencial teniendo en cuenta las tensiones que se han tenido que enfrentar desde todos los sectores, debido a la contingencia de salud pública derivada de la pandemia.

Este año la estrategia se desarrolló específicamente con el grado primero, incluso con algunos niños y niñas de grados más avanzados, quienes han sido focalizados por los y las docentes que acompañan sus procesos de aprendizaje.

Ahora bien, los propósitos que la experiencia se ha venido planteando desde sus inicios y, particularmente,

con el acompañamiento del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, tienen que ver con el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad de los niños y las niñas del grado primero, a partir de una estrategia particular dirigida a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura iniciales.

Formulación

Esta estrategia se fundamenta, principalmente, en la experiencia obtenida durante los años de su desarrollo, así como en las múltiples reflexiones que su implementación ha deparado. Así mismo, tiene en cuenta los documentos de articulación curricular emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, como los *Derechos Básicos de Aprendizaje* y las *Mallas de Aprendizaje* para el área de lenguaje.

La particularidad de estos documentos, a diferencia de los Referentes Curriculares que los anteceden como los *Lineamientos Curriculares* y los *Estándares Básicos de Competencias*, es que orientan a los y las docentes en aspectos puntuales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura iniciales. De los DBA la estrategia retomó los siguientes aprendizajes y evidencias como ideas para orientar los procesos:

- **DBA 5.** Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras.

Evidencias de aprendizaje:

- Comprende las temáticas tratadas en diferentes textos que escucha.
- Segmenta los discursos que escucha en unidades significativas como las palabras.
- Identifica los sonidos presentes en las palabras, oraciones y discursos que escucha para comprender el sentido de lo que oye.
- **DBA 6.** Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.

Evidencias de aprendizaje:

- Comprende el propósito de los textos que lee, apoyándose en sus títulos, imágenes e ilustraciones.
- Explica las semejanzas y diferencias que encuentra entre lo que dice un texto y lo que muestran las imágenes o ilustraciones que lo acompañan.
- Lee palabras sencillas.

- Identifica la letra o grupo de letras que corresponden con un sonido al momento de pronunciar las palabras escritas.
- **DBA 8.** Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.

Evidencias de aprendizaje:

- Construye textos cortos para relatar, comunicar ideas o sugerencias y hacer peticiones al interior del contexto en el que interactúa.
- Expresa sus ideas en torno a una sola temática a partir del vocabulario que conoce.
- Elabora listas de palabras parecidas y reconoce las diferencias que guardan entre sí (luna, lupa, lucha; casa, caza, taza; pelo, peso, perro).
- Escribe palabras sencillas.
- Relaciona los sonidos de la lengua con sus diferentes grafemas. (MEN. 2016, p. 10 - 11)

De las *Mallas de aprendizaje*, por su parte, se retomó el apartado completo relacionado con las *Microhabilidades para leer, escuchar, escribir y hablar*, las cuales permitieron a la estrategia identificar perspectivas de acción y énfasis particulares en relación con la lectura y la escritura iniciales:

Comprensión Leer

1. Lee palabras y textos reconociendo en ellos las vocales y las consonantes.

Producción Escribir

2. Escribe palabras que inician o finalizan con una determinada letra y las utiliza para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.

Adquisición del código escrito Conciencia fonológica

1. Identifica los sonidos iniciales y finales de las palabras, cuando corresponden a: vocales (aro, estrella), vocales y consonantes (conejo, perro, gato, árbol), y consonantes (lápiz, barril, difícil, caracol, ratón).

2. Identifica los sonidos que componen las palabras cuando une, separa, omite, agrega y sustituye sus fonemas y sílabas. • Une fonemas para formar sílabas y palabras: /t/ /e/ té. • Separa fonemas al interior de las palabras: mar /m/ /a/ /r/. • Separa sílabas al interior de las palabras: caracol ca-ra-col. • Omite fonemas de las palabras para crear otras: alta ala. • Agrega fonemas a las palabras para crear otras: aro arco. • Sustituye fonemas.

3. Reconoce las diferencias de sonido en palabras parecidas, p. ej.: "luna" y "lupa".

4. Reemplaza palabras que escucha por otras que rimen con ella ("nena", "pena").

5. Identifica palabras que riman entre sí luego de escuchar un texto ("...Y a pesar de que ya era abuela / un día quiso ir a la escuela..." María Elena Walsh).

6. Reconoce que una palabra puede estar compuesta por una o varias sílabas.

Conocimiento del alfabeto

3. Identifica todas las letras del alfabeto en formato de mayúsculas y minúsculas.

Ampliación del vocabulario

2. Identifica palabras y dibujos en categorías conceptuales partes de la casa (cocina, habitación, baño); animales (perro, tigre, foca, loro); elementos de estudio (cuaderno, libro, diccionario, lápiz, borrador); sentimientos (amor, alegría, tristeza, ira, miedo, agradecimiento, compasión).

3. Incorpora a su vocabulario palabras nuevas que identifica en lecturas o conversaciones y que emplea en contextos significativos. (MEN. 2017, p. 12 - 13)

Desarrollo

Para esta estrategia, la lectura, la escritura y la oralidad no son procesos separados o independientes, por el contrario, los concibe completamente interdependientes, lo que le ha deparado la obtención de resultados mucho más integrales y rápidos. Además, dichos procesos no son exclusivos del área de lenguaje, razón por la cual se vinculan a esta otras áreas disciplinares en los propósitos anteriormente referidos.

Como se mencionó en el apartado de Contextualización, la implementación de la estrategia, a raíz de la pandemia, continuó desarrollándose en la modalidad virtual y, posteriormente, en la alternancia. Esto nunca había pasado y la experiencia recabada se circunscribía a la modalidad presencial. Como era de esperarse, esta situación supuso algunos retos y obligó a realizar ajustes importantes, principalmente

en relación con la frecuencia y el tiempo de los encuentros y las interacciones con los niños y las niñas. En años anteriores, el contacto con la estrategia era constante y, en la modalidad virtual, se redujo a los martes de siete a nueve de la mañana. Sin embargo, la estrategia logró avances significativos en torno a los procesos de lectura, escritura y oralidad, los cuales se puntualizarán en el último apartado del presente texto.

La estrategia **UNIDADES, letras y colores**, en términos generales, permite a los y las estudiantes acercarse a la lectura y la escritura iniciales de manera integral, incluso interdisciplinar, -y que por el alcance del relato no se va a profundizar- posibilitándoles el conocimiento de las vocales y las consonantes para, posteriormente, trabajar en la comprensión de las sílabas, palabras, oraciones y los textos.

Este trabajo comienza con la lectura de imágenes, colores, números y vocales, así, los niños y las niñas tienen la posibilidad de ir realizando diferentes tipos de asociaciones entre estos. Una vez los y las estudiantes logran el reconocimiento de las vocales, se da paso a actividades como el dictado, en el marco del cual se va trabajando el proceso de escritura. Para realizar esta actividad, se les invita a escribir las vocales, iniciando por la (a), de manera que todos y todas la escriban cuántas veces esta se les dicta. Luego, al pasar a la (e), se retoma la vocal anterior, y de esta forma, el dictado se va tornando cada vez más complejo, y así hasta la vocal (u). Un ejemplo de estos dictados se sintetiza en la tabla 1:

Tabla 1. *Ejemplo de dictados.*

| VOCAL | DICTADO |
|-------|---------------------|
| a | a-a-a-a-a |
| e | a-e-a-e-e |
| i | a-e-i-i-a-e |
| o | a-e-i-o-a-o-i-e |
| u | a-e-i-o-u-o-i-e-a-u |

Fuente: elaboración propia.

Cuando se alcanza con solvencia la apropiación de las vocales y su sonido, la estrategia continúa el trabajo con los tableros, los cuales hacen parte fundamental de esta; así, se propone el tránsito a la lectura y la escritura de sílabas, palabras, oraciones y textos, como se evidencia en las imágenes que se presentan a continuación, en donde existe la posibilidad de interactuar también con números y colores.

Ahora bien, estos tableros se agrupan por colores, lo que permite la secuencialidad entre determinados grupos de letras, sílabas, palabras y oraciones. Para ejemplificar lo dicho, solo se retomará el tablero negro, el cual relaciona en la columna izquierda las vocales, y en la fila superior, algunas palabras que las contienen, asociadas a su vez con una serie de colores e imágenes. En las columnas y filas interiores se ubican sílabas que usan las vocales de la izquierda y las consonantes con las que inician las palabras de la fila superior, generando así la articulación de todo el tablero.

El trabajo con los y las estudiantes a partir de estos tableros comienza con la lectura de las vocales, de forma descendente y ascendente. Posteriormente, se pasa a la lectura de las sílabas, replicando la misma dinámica, así como de forma horizontal, propiciando de esta manera el reconocimiento de los grafemas y fonemas, lo cual implica procesos que no se vinculan exclusivamente con la memorización. Algunas combinaciones silábicas permiten ejercicios de lectura invertida, por ejemplo, **ma - me - mi - mo - mu - mu - mo - mi - me - ma - um - om - im - em - am**, posibilitando aplicar diversas direcciones de lectura para fortalecer la conciencia fonológica. Así mismo, los tableros son susceptibles a diversas modalidades de lectura de acuerdo con la intencionalidad del docente.

El trabajo con los y las estudiantes a partir de estos tableros comienza con la lectura de las vocales, de forma descendente y ascendente. Posteriormente, se pasa a la lectura de las sílabas, replicando la misma dinámica, así como de forma horizontal, propiciando de esta manera el reconocimiento de los grafemas y fonemas, lo cual implica procesos que no se vinculan exclusivamente con la memorización. Algunas combinaciones silábicas permiten ejercicios de lectura invertida, por ejemplo, **ma - me - mi - mo - mu - mu - mo - mi - me - ma - um - om - im - em - am**, posibilitando aplicar diversas direcciones de lectura para fortalecer la conciencia fonológica. Así mismo, los tableros son susceptibles a diversas modalidades de lectura de acuerdo con la intencionalidad del docente.

Imagen 1. Tablero negro de sílabas.

| U L C | | UNIDADES letras y colores | | | | | 1 |
|--|------|---------------------------|------|------|------|--|---|
| Leer el cartel en forma vertical y horizontal devolviéndome, leer las sílabas inversas | | | | | | | |
| 1 Negro | MAMA | PAPA | NENE | SAPO | LUNA | | |
| | ma | pa | na | sa | la | | |
| | me | pe | ne | se | le | | |
| | mi | pi | ni | si | li | | |
| | mo | po | no | so | lo | | |
| | mu | pu | nu | su | lu | | |

Fuente: elaboración propia.

Con el tablero 2, por su parte, se pasa a la lectura de palabras, continuando la misma dinámica descrita con las vocales y las sílabas, así:

Imagen 2. Tablero negro de palabras.

| U L C | | UNIDADES letras y colores | | | | | 1 |
|--|-------|---------------------------|--------|------|------|--|---|
| Leer el cartel en forma vertical y horizontal devolviéndome, leer las sílabas inversas | | | | | | | |
| 1 Negro | MAMA | PAPA | NENE | SAPO | LUNA | | |
| | mami | pipa | nenana | sana | lana | | |
| | memo | pepe | ene | ese | ele | | |
| | mia | pie | nino | si | lima | | |
| | momia | polo | no | sopa | loma | | |
| | mula | puma | nulo | suma | lupa | | |

Fuente: elaboración propia.

Con el tablero 3, por su parte, se pasa a la lectura de oraciones simples, continuando la misma dinámica descrita con las vocales, las sílabas y las palabras, así:

Imagen 3. Tablero negro de oraciones simples.

| UNIDADes letras y colores | | 1 | | | | |
|--|-----------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-------------------------|--|
| Leer el cartel en forma vertical y horizontal devolviéndome, leer las sílabas inversas | | | | | | |
| 1 Negro | MAMA | PAPA | NENE | SAPO | LUNA | |
|  | Mami es la mas mimada | la pipa de mi tio | La nena come poco | sana que sana | Necesito lana azul | |
|  | Memo no come nada | Pepe se comio todo | Ene con ene de nene | Ese toro es bonito | ele de luna | |
|  | Mia, es mia entiendo | tu pie esta muy feo | Nino es tu amigo | si salgo me voy | Lima la uña | |
|  | Esa momia me ama | Polo norte o sur | No, no soy yo | La sopa de tomate | La loma se ve muy lejos | |
|  | La mula de mi papá | El puma es bonito | Nulo, queda nulo todo | Suma y luego restas | La lupa no esta | |

Fuente: elaboración propia.

Con el tablero 4, por su parte, se pasa a la lectura de oraciones compuestas, continuando la misma dinámica descrita con las vocales, las sílabas, las palabras y las oraciones simples, así:

Imagen 4. Tablero negro de oraciones compuestas.

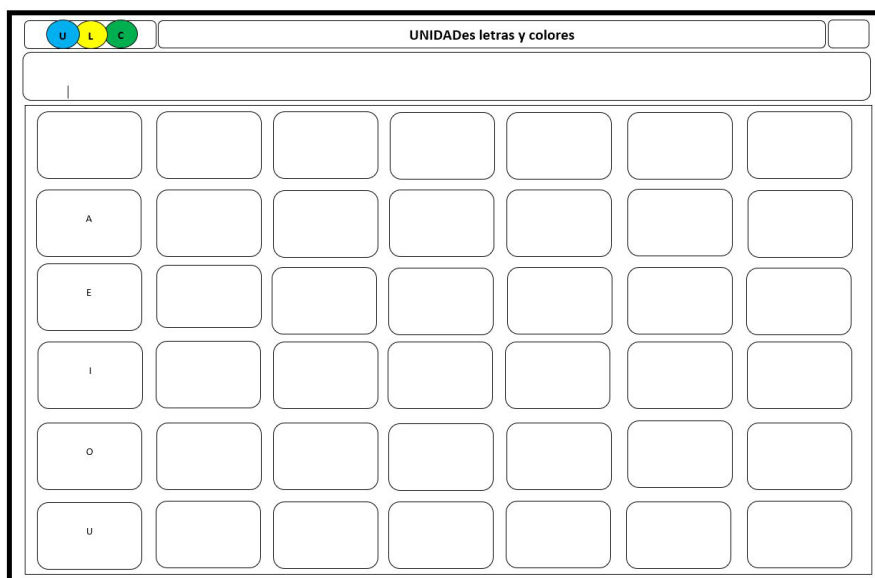
| UNIDADes letras y colores | | 1 | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|
| Leer el cartel en forma vertical y horizontal devolviéndome, leer las sílabas inversas | | | | | | |
| 1 Negro | MAMA | PAPA | NENE | SAPO | LUNA | |
|  | Mi mami siempre esta pendiente de mis cosas cada dia, es porque me ama | con mi pipa paso horas pensando en el ayer, y me imagino mi futuro | Hay una nena que es mi felicidad, tiene ocho meses pero yo es mi vida | Sana cada palabra que se dice con amor, cuando se habla de Dios | Lana que me da calor, que siente el sentir de mi vida, y de mi alma | |
|  | Memo para ti porque estas perdiendo todo por no ser cuidadoso | Pepe es mi papá, lo recuerdo cada mañana, porque el si me ama | Ene de nene, de lo que amo, porque nene es la persona que me da felicidad | Ese es el camino de la verdad, de lo bueno, si ese camino te ira bien | Ele de libertad, de soñar, de ser alguien especial para una persona | |
|  | Mia así debe ser, mia la prudencia, el valor, el sacrificio para que sea mia | Pie, mano, ojos, todo pertenece al cielo, no tienes nada, recuerda | Nino es esa persona que nos dejo el sonido del amor y la ternura | Si, date la oportunidad de ser feliz, saca lo que no necesitas de ti. | Lima todo lo que no te sirve, elimínate de tu mente de tu vida | |
|  | No puedo ser una momia ante el dolor y la soledad de las personas que amo | Polo a tierra para no creer en cosas que me alejan de mi mismo | No hay otra oportunidad, es ahora, toca hacerlo ya no hay tiempo | Sopa de amor, de vida, de sueños, de entrega, así es la sopa de mi mamá | Loma, sube a ella para que veas lo inmenso y pequeño que es el mundo | |
|  | Debo ser una mula para cargar las mentiras y llevarlos lejos de mi vida | Puma de la libertad, que no pertenece a nadie, que llega y se va cada dia | Nulo, así debe quedar la mentira cuando mi vida esta perdida | Suma y resta, sumo cosas feos, y casi no resto las cosas que me hacen daño | Una lupa que te haga ver grande las cosas que te dan la paz y la felicidad | |

Fuente: elaboración propia.

Como la lectura y la escritura son procesos interdependientes, el siguiente tablero, expuesto en la Imagen 5, les posibilita a los y las estudiantes pasar de de la lectura de letras, sílabas, palabras, oraciones simples y compuestas y textos cortos, a la producción textual; a su vez, esto permite continuar fortaleciendo el desarrollo de la conciencia fonológica, el principio

alfabético, la fluidez textual y el proceso de comprensión. Así mismo, el trabajo con la lectura y la escritura desde esta perspectiva propicia el abordaje de la oralidad, en la medida que los niños y las niñas intercambian puntos de vista, proponen preguntas y resuelven diferentes tipos de problemas.

Imagen 5. Tablero de escritura.



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el trabajo con los tableros posibilita, además de lo mencionado, el aprendizaje colaborativo, el seguimiento de los procesos individuales y grupales y la estimulación de la creatividad.

Resultados

Con la estrategia se logró vincular a los niños y a las niñas al mundo de la lectura y escritura iniciales, teniendo en cuenta que durante el grado transición habían sufrido las dificultades propias de la modalidad virtual, la cual no les permitió que se acercaran satisfactoriamente a estos procesos.

Desde el principio del año, por ejemplo, se socializó uno de los objetivos principales de la estrategia, a saber, que todos y todas iban a aprender a leer y a escribir. Este anuncio generó en los niños y las niñas interés y motivación, al punto que preparaban con antelación diferentes tipos de textos para compartir con sus compañeros y compañeras.

Otro elemento destacable fue la alegría que los niños y las niñas manifestaron durante los diferentes encuentros, presenciales y virtuales, en los que se reunían para trabajar alrededor de los procesos de lectura, escritura y oralidad; por tanto, dichos encuentros propiciaron en los y las estudiantes el desarrollo de su autonomía, lo que se evidenció en

las diferentes elecciones de material de lectura que estos realizaron por cuenta propia, de acuerdo con sus intereses.

Ahora bien, un elemento sobre el que faltó insistir fue la generación de mayores espacios de producción textual en relación con las lecturas de su preferencia, lo que se convierte en un compromiso para una próxima versión de la estrategia.

Durante los diálogos con las familias se les recomendó una serie de bibliografía para que la adquirieran y trabajaran en el hogar, lo que también generó el fortalecimiento de esta práctica en sus cotidianidades.

Una de las dificultades fue que el proceso no se logró consolidar como había sido previsto con una de las niñas del grupo, lo que tendrá que ser

revisado para pensar y proponer estrategias diferenciales en una próxima versión de la estrategia.

La estrategia solo la ha implementado un solo docente de la Institución Educativa, lo que no ha posibilitado una realimentación efectiva por parte de otros maestros y maestras de la misma Institución, lo cual puede verse como una debilidad del proceso, ya que este podría ajustarse y enriquecerse de la mano de sus observaciones y propuestas según las necesidades que puedan identificar en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Como acciones de mejora para el próximo año se ha pensado en la reelaboración o ajuste de los carteles, específicamente el cambio de algunas palabras y oraciones, así como mejorar su diseño y ambientación. También se ha pensado imprimir material a color para proponer diferentes juegos de palabras en relación con los carteles.



Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje*.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-2_.pdf

La aventura de leer: de lo virtual a lo real

57



Rector
Segundo Pablo Castillo Landazuri

Identificación

| | |
|--------------------------|--|
| Nombre de la experiencia | La aventura de leer: de lo virtual a lo real |
| Institución Educativa | CED Palermo Sur |
| Localidad | Localidad 18. Rafael Uribe Uribe |
| Curso y tipo de aula | Grado primero, curso 1C. Aula regular |
| Correo electrónico | acubillosd@educacionbogota.edu.co |



Docente
Alexander Cubillos Díaz

Contextualización

Las principales habilidades que se buscaron desarrollar y fortalecer con la implementación de la estrategia denominada **La aventura de leer: de lo virtual a lo real** fueron, principalmente, la conciencia fonológica, la decodificación, la codificación y la comprensión textual. Esto debido a que el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas durante el grado transición estuvo caracterizado por las consecuencias de la pandemia.

Las principales habilidades que se buscaron desarrollar y fortalecer con la implementación de la estrategia denominada **La aventura de leer: de lo virtual a lo real** fueron, principalmente, la conciencia fonológica, la decodificación, la codificación y la comprensión textual. Esto debido a que el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas durante el grado transición estuvo caracterizado por las consecuencias de la pandemia y las intermitencias propias de la modalidad virtual. En ese sentido, y con el propósito de generar un tránsito armónico y pertinente hacia el grado primero, se implementaron diferentes actividades para fortalecer sus procesos de lectura, escritura y oralidad.

La estrategia referida se implementó durante veintiocho semanas, de estas, veinte sesiones de manera virtual y ocho en la modalidad presencial. Fue desarrollada con los y las estudiantes del grado 1- C, jornada de la mañana, conformado inicialmente

por treinta y ocho estudiantes de edades entre los seis y siete años. Durante la aplicación de la estrategia, el grupo se redujo considerablemente, debido a diferentes variables como algunos traslados, la situación de pandemia y, en consecuencia, la deserción.

La propuesta tuvo apoyo de otros maestros del mismo grado, tanto en la planeación didáctica como en la revisión de contenidos de clase. Esto suscitó el trabajo colaborativo entre pares, así como la reflexión en torno a aspectos pedagógicos y curriculares relacionados con el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad.

En ese sentido, se planteó el siguiente objetivo para la estrategia: desarrollar y fortalecer las competencias asociadas con los procesos de lectura, escritura y oralidad en los y las estudiantes. Para lograrlo, se formuló los siguientes objetivos específicos: a) reconocer el estado de los procesos de formación y consolidación de la lectura y la escritura y b) diseñar y aplicar actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica, la decodificación, la codificación y la comprensión textual a partir de diversas metodologías.

Formulación

La estrategia se fundamentó, principalmente, en los documentos de actualización curricular emitidos por el Ministerio de Educación Nacional durante los años 2016 y 2017, específicamente, los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) y las *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje* (MA) para el grado primero. Ambos documentos le posibilitaron a la estrategia contar con premisas e ideas claras que no solo sustentaran todas y cada una de las actividades desarrolladas, sino, sobre todo, la perfilación de aprendizajes concretos, en el caso de los DBA, así como la identificación de prioridades,

en el caso de las MA, para enfatizar con detalle en aquellos aspectos fundamentales del proceso.

De los DBA la estrategia identificó, principalmente, los aprendizajes asociados con los procesos de comprensión e interpretación textual, producción textual y oralidad, no porque estos representaran procesos más relevantes que los asociados con los ejes o factores vinculados con los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, la ética de la comunicación o la literatura, sino porque de acuerdo con lo mencionado en el apartado denominado Contextualización, el diagnóstico realizado al iniciar el trabajo con el grado primero evidenció grandes dificultades en el desarrollo de los procesos de lectura, escritura y oralidad.

Los aprendizajes que la estrategia retomó de los DBA (2016) fueron los siguientes:

- **DBA 5.** Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras. (p. 10)
- **DBA 6.** Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen. (p. 10)
- **DBA 7.** Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros. (p. 11)
- **DBA 8.** Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes. (p. 11)

Estos aprendizajes, como se afirma en la presentación del documento

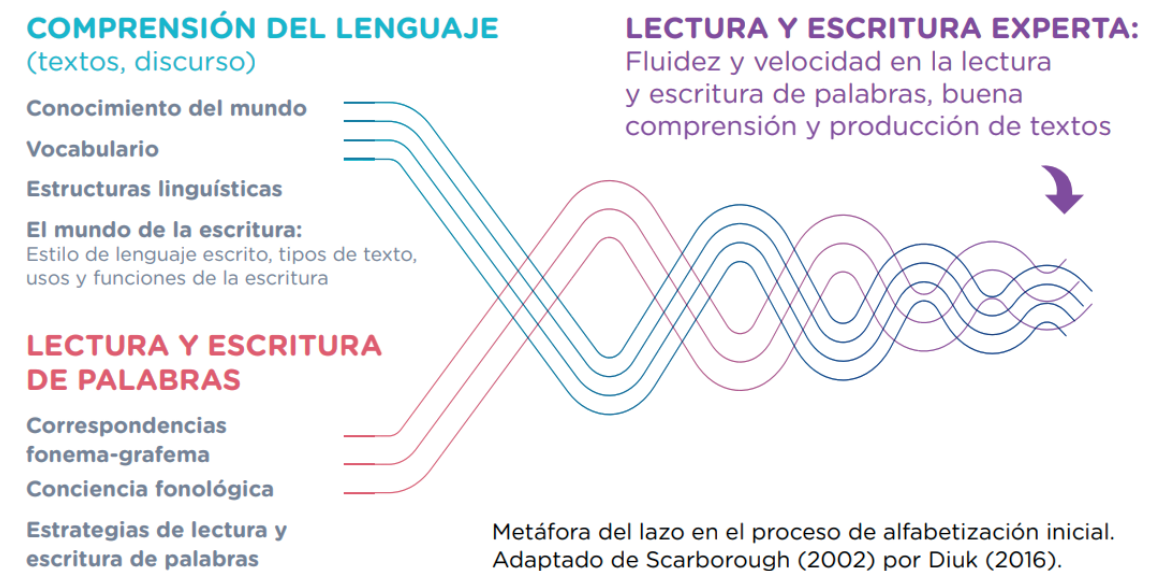
por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y

contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula. Los DBA también constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Si bien los DBA se formulan para cada grado, el maestro puede trasladarlos de uno a otro en función de las especificidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, los DBA son una estrategia para

promover la flexibilidad curricular puesto que definen aprendizajes amplios que requieren de procesos a lo largo del año y no son alcanzables con una o unas actividades. (MEN, 2016, p. 11)

Así mismo, de las MA (2017), la estrategia retomó la *Metáfora del lazo*, concepto que posibilitó que las actividades no enfatizaran únicamente en acciones relacionadas con la decodificación y codificación, sino que también incluyeran ejercicios paralelos para fortalecer la comprensión y producción textual.

Imagen 1. *Metáfora del lazo*.

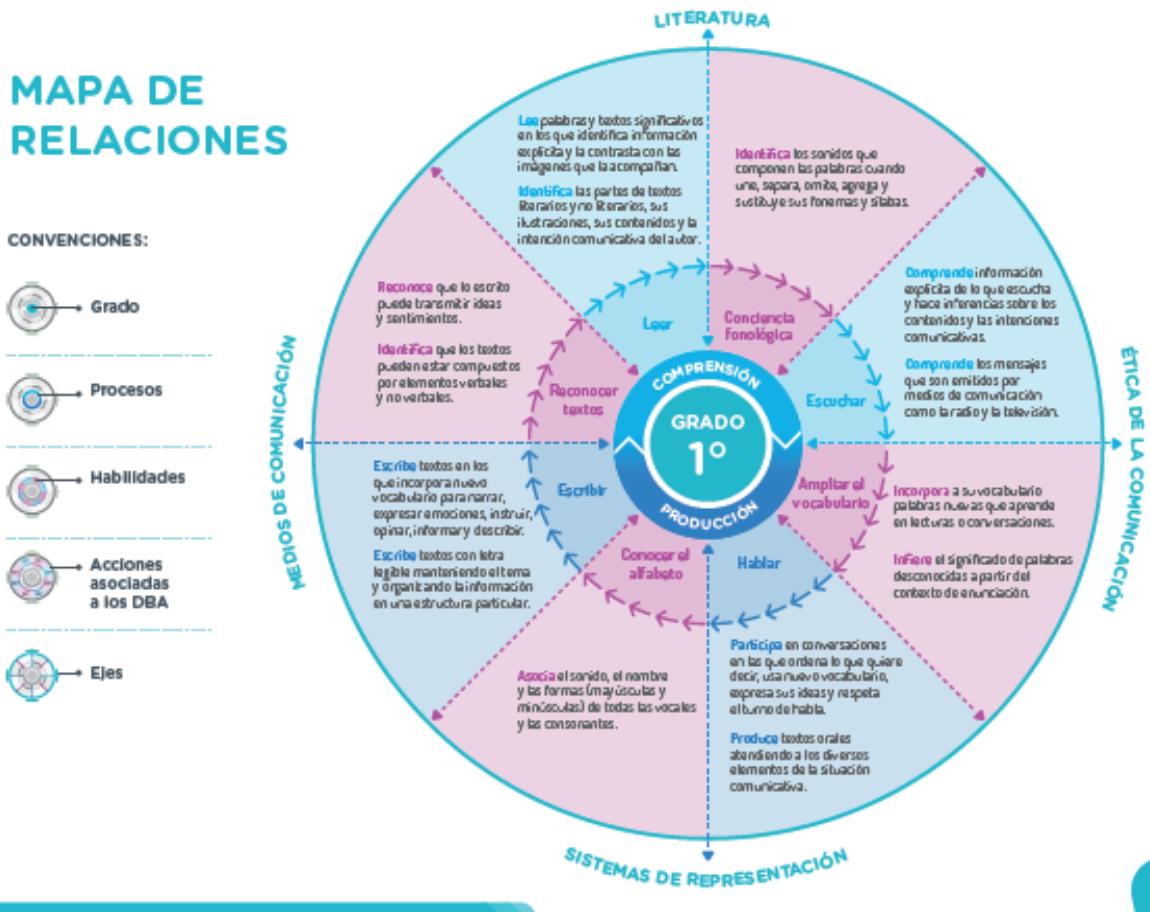


Fuente: MEN. (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje*.

Por su parte, *El Mapa de relaciones* fue indispensable como esquema de consulta permanente, este permitió a la estrategia no perder de vista los aspectos paralelos que deben trabajarse con los niños y las niñas para fortalecer los procesos de comprensión y producción como la conciencia fonológica, la ampliación del vocabulario, el reconocimiento de

textos y el conocimiento del alfabeto. Al tener en un solo plano una perspectiva en torno a la enseñanza del lenguaje, posibilitó a la experiencia no perder de vista lo esencial, principalmente, las múltiples relaciones de sentido que este expone.

Imagen 2. Mapa de relaciones.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Malla de Aprendizaje del Lenguaje*.

El apartado de las *Microhabilidades* fue quizás la sección que más le ofreció orientaciones a la estrategia, pues estas tienen la particularidad de especificar y detallar afirmaciones relacionadas con las habilidades comunicativas que, muchas veces, en el día a día del aula, pasan desapercibidas y que

es necesario tener en cuenta para consolidar los procesos de comprensión y producción con los niños y las niñas. Estas afirmaciones, como se decía anteriormente, fundamentaron metodológicamente las actividades implementadas.

Imagen 3. Las Microhabilidades para leer, escuchar, escribir y hablar.

| COMPRESIÓN | PRODUCCIÓN | ADQUISICIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO | |
|---|---|---|---|
| <p>LEER</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lee palabras y textos reconociendo en ellos las vocales y las consonantes. 2. Usa el contexto para inferir el significado de palabras que pueden tener varios sentidos (p. ej. El portero está parado en la mitad del arco. / El soldado del castillo tiene un arco). 3. Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos e imágenes que los acompañan. 4. Reconoce el tema, los personajes, el lugar y algunas acciones que suceden en la historia. 5. Identifica información explícita en textos narrativos, descriptivos, informativos, instructivos, argumentativos y expositivos. 6. Organiza la secuencia de eventos de una narración. | <p>ESCRIBIR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe con letra comprensible y, con ayuda del docente, separa las palabras por medio de espacios. 2. Escribe palabras que inician o finalizan con una determinada letra y las utiliza para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase. 3. Incorpora en la escritura el nuevo vocabulario aprendido. 4. Escribe textos en los que narra eventos, expresa emociones y sentimientos, indica instrucciones y describe objetos o situaciones. 5. Escribe textos manteniendo el tema del escrito. 6. Escribe diferentes tipos de texto teniendo en cuenta su estructura. | <p>CONCIENCIA FONOLÓGICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica los sonidos iniciales y finales de las palabras, cuando corresponden a: vocales (aro, estrella), vocales y consonantes (conejo, perro, gato, árbol), y consonantes (lápiz, barril, difícil, caracol, ratón). 2. Identifica los sonidos que componen las palabras cuando une, separa, omite, agrega y sustituye sus fonemas y sílabas. <ul style="list-style-type: none"> • Une fonemas para formar sílabas y palabras: /t/ /e/ té. • Separa fonemas al interior de las palabras: mar /m/ /a/ /r/. • Separa sílabas al interior de las palabras: caracol ca-ra-col. • Omite fonemas de las palabras para crear otras: alta ala. • Agrega fonemas a las palabras para crear otras: aro arco. • Sustituye fonemas. 3. Reconoce las diferencias de sonido en palabras parecidas, p. ej.: "luna" y "lupa". 4. Reemplaza palabras que escucha por otras que rimen con ella ("nena", "pena"). 5. Identifica palabras que riman entre sí luego de escuchar un texto ("...Y a pesar de que ya era abuela / un día quiso ir a la escuela..." María Elena Walsh). 6. Reconoce que una palabra puede estar compuesta por una o varias sílabas. <p>CONCIENCIA DEL ALFABETO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explora algunas graffas y signos semejantes a las letras para comunicar sus ideas. | <ol style="list-style-type: none"> 2. Conoce la diferencia entre su forma de escribir y la escritura convencional. 3. Identifica todas las letras del alfabeto en formato de mayúsculas y minúsculas. 4. Asocia sonido, nombre y formas de todas las vocales y las consonantes. <ul style="list-style-type: none"> • Vocales abiertas (a, e, o). • Vocales cerradas (i, u). • Letra "y" vocálica cuando está aislada o en final de una palabra precedida de una vocal (p. ej., "la princesa y el sapo" o "hay"). • Consonantes que representan un único sonido (b, d, f, j, k, l, m, n, ñ, p, q, s, t, v, w, z). • Consonantes que representan más de un sonido (c, g, r, x, y). • Letras que no representan un sonido (h). 5. Reconoce que diferentes letras pueden tener el mismo sonido (RAE, 2012, pp. 29-31): <ul style="list-style-type: none"> • /b/ → b (beso, cebra). • /b/ → v (vaca, calvo). • /y/ → y (yeso, yo). • /y/ → ll (llanto, fallo). • /l/ → l (tinto, cursi). • /l/ → y (y, rey, muy). • /u/ → u (uno, tú). • /u/ → w (sándwich, web). • /u/ → ñ (en gúe, gúñ) (cigüeña, agüita). • /k/ → c + a, o, u (casa, seco, escuela). • /k/ → c (cómie). • /k/ → k (koala, kilo). • /k/ → qu + e, i (digafo) (paquete, aquí). • /s/ → c + e, i (cebra, precio). • /s/ → s (sábado, esto). |

Fuente: MEN. (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje*.

De las *Situaciones que promueven el aprendizaje* la estrategia asumió secuencias didácticas completas, como la que se evidencia en la imagen, lo que generó actividades estrictamente articuladas entre sí y con

las concepciones pedagógicas que las fundamentan. Estos ejemplos sirvieron también de punto de partida para complementar otros ejercicios que se propusieron durante el desarrollo de la estrategia.

Imagen 4. Situaciones que promueven el aprendizaje.

Mallas de Aprendizaje Grado 1º + Área de Lenguaje

Situaciones que promueven el aprendizaje

A **Microhabilidades:** 1 y 2 para conciencia fonológica; 4 para conocimiento del alfabeto; 4 y 9 para hablar. DBA: 6 y 7.

Durante la adquisición del código escrito se puede identificar el sonido inicial y final de las palabras con los estudiantes, y luego asociarlo con determinadas letras del alfabeto. Para conseguirlo, el docente puede usar la estrategia "El monstruo Comesonidos"³ (Jiménez y Ortiz, 2007, p. 109):

- Indicar a los estudiantes que el monstruo se come los sonidos finales de las palabras y quiere saber si los niños entienden lo que dice, por lo que pronunciará algunas palabras sencillas para que señalen qué sonido se ha comido; p. ej.: pal/o/, cas/a/, mes/a/.
- Pedir al monstruo que le dicte algunas palabras para escribirlas en el tablero. Estas deben ser bislabas al comienzo, no deben tener la última vocal y su penúltimo sonido debe ser prolongable como /m/, /l/, /r/, /r/, /s/, /v/, /n/. p. ej.: caja, café, vaso, teja, caña, carro, perro, burro, cama, pelo, etc. Luego pueden complejizarse (trislabas y terminadas en vocal) p. ej.: tarjeta, enano, empleo, debajo, gallina, gusano, legaña, lenteja, mensaje, perfume, etc.

Tras escribir las palabras sin la letra que corresponde al sonido final en el tablero, buscar con los estudiantes las letras (a partir de la pronunciación de su sonido) que hacen falta y completarlas.

Para finalizar, crear una narración oral con los estudiantes empleando las palabras que están en el tablero.

Presente algunas normas para interactuar con el *monstruo Comesonidos*. Indique a los estudiantes que es un personaje al que le interesa que todos se apoyen y sean solidarios. P. ej. si a un estudiante le es difícil reconocer el sonido ausente, sus compañeros pueden ser pacientes y darle pistas para encontrar la respuesta correcta

Modifique la actividad para aquellos estudiantes que desarrollen la conciencia fonológica con mayor velocidad. En estos casos, los estudiantes también pueden ocupar el rol de *monstruo Comesonidos*.

3. El monstruo Comesonidos puede ser un litere construido por el profesor o, incluso, puede ser el profesor el que se disfrace de este personaje. Las acciones que este realice pueden realizarse cuando los estudiantes están aprendiendo el código escrito, y pueden modificarse de acuerdo con las vocales y consonantes que interés analizar.

22

Fuente: MEN. (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje*.

En síntesis, estos documentos, denominados de actualización curricular, constituyeron un horizonte de posibilidad desde el cual se planteó una estrategia pedagógica y conceptualmente afincada en las necesidades e intereses de los niños y las niñas en relación con los procesos de lectura, escritura y oralidad.

Desarrollo

El desarrollo de esta estrategia en la modalidad virtual y presencial contempló los siguientes momentos claves: espacios de formación a familias y cuidadores, diagnóstico, implementación de la estrategia y evaluación.

El desarrollo de esta estrategia en la modalidad virtual y presencial contempló los siguientes momentos claves: espacios de formación a familias y cuidadores, diagnóstico, implementación de la estrategia y evaluación.

En el momento de formación a familias y cuidadores se implementaron diferentes espacios de encuentro, en donde se les contó a los asistentes cuáles eran los objetivos de la estrategia; por qué se priorizaron actividades encaminadas al fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad; y cuál era su rol en el proceso de aprendizaje remoto que iban a vivir con los niños y las niñas durante el año que iniciaba, sobre todo, en la medida en que logran institucionalizar en el hogar espacios de lectura que permitieran complementar las apuestas de la Institución en este aspecto. Estas reuniones fueron fundamentales porque el vínculo familia-escuela se consolidó de tal manera que los padres de familia y cuidadores se convirtieron en un eslabón importante

para hacer exitosa la experiencia de aprendizaje en la modalidad virtual, en el sentido que después de cada encuentro los compromisos adquiridos por los y las estudiantes se concebían como compromisos familiares, y el espacio entre cada sesión era, nada más y nada menos, que una oportunidad para la consolidación de aprendizajes y vínculos afectivos.

Este acompañamiento familiar logró suplir algunas dificultades con respecto al proceso de aprestamiento de las niñas y los niños, además de comprenderse también como un espacio previo de familiarización de los y las estudiantes para cada clase, de modo que la lectura, la escritura y la oralidad no fueran asumidas como prácticas propias de la escuela, sino como procesos esenciales de la

Estas reuniones fueron fundamentales porque el vínculo familia-escuela se consolidó de tal manera que los padres de familia y cuidadores se convirtieron en un eslabón importante para hacer exitosa la experiencia de aprendizaje en la modalidad virtual, en el sentido que después de cada encuentro los compromisos adquiridos por los y las estudiantes se concebían como compromisos familiares, y el espacio entre cada sesión era, nada más y nada menos, que una oportunidad para la consolidación de aprendizajes y vínculos afectivos.

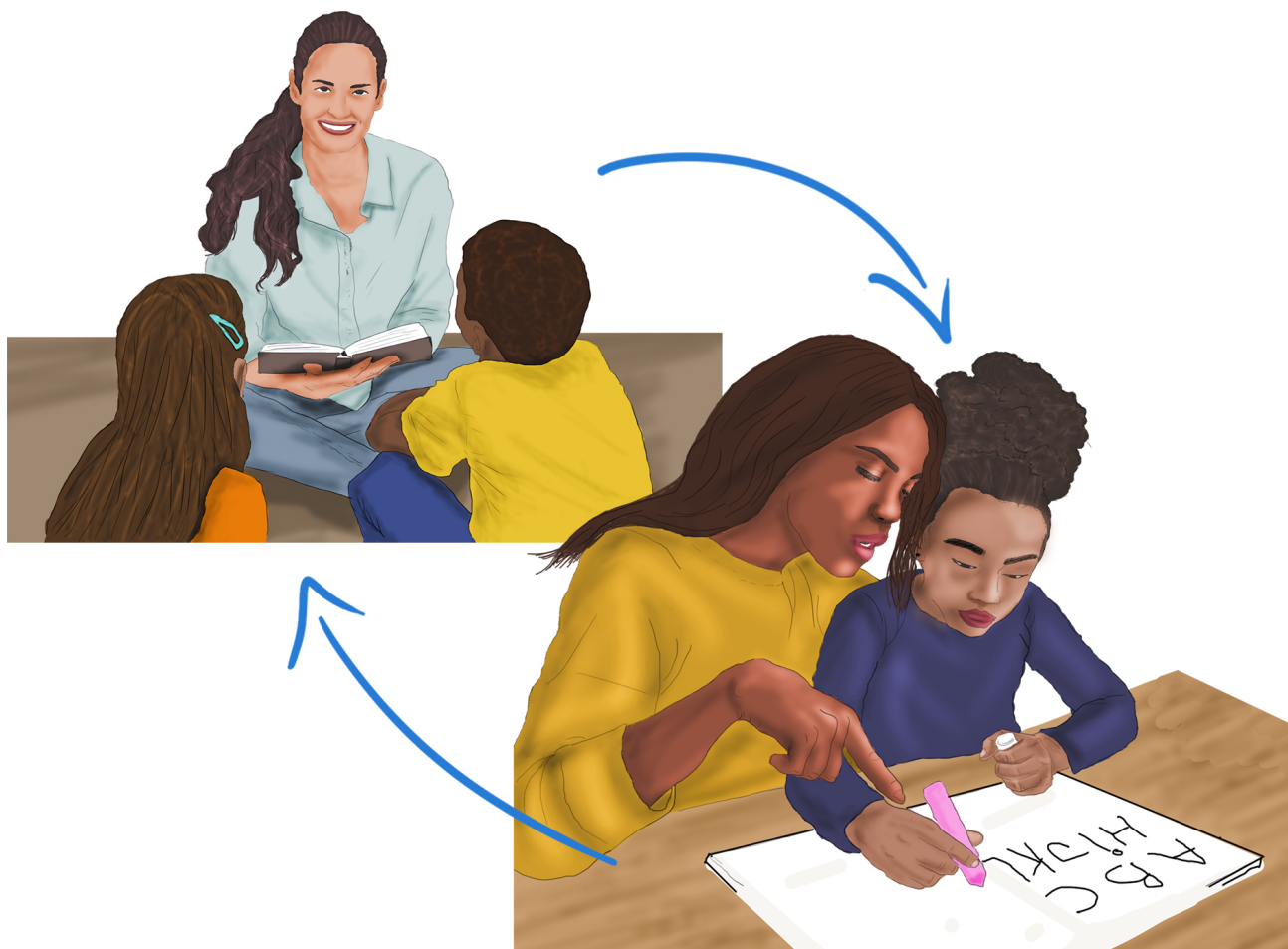
cotidianidad y la vida. Fue así como las actividades de diagnóstico implementadas, las cuales comprendieron la lectura y la escritura de palabras y

espacios de conversación, no fueron extrañas al momento de realizarse, lo que evidenció un estado de los aprendizajes que deparó, al mismo tiempo, una dirección pedagógica y metodológica posible.

Así mismo, se documentó el proceso de lectura y escritura iniciales de los y las estudiantes en compañía de la docente titular del grado preescolar, lo que permitió valorar los niveles de apropiación de dichos procesos. A partir de este diagnóstico, se establecieron actividades sincrónicas y asincrónicas.

Posterior a este ejercicio, se proyectaron algunas semanas de trabajo, en la modalidad virtual, en las que se abordaron, únicamente, actividades

encaminadas al fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad, indispensables en el desarrollo de los aprendizajes relacionados con las demás áreas. Para tal efecto, se enfatizó en la conciencia fonológica y el principio alfabético, para lo que se trabajó alrededor del aprendizaje de las vocales, tanto su escritura como el reconocimiento de su sonido particular, además de su integración en diferentes palabras. Esto se fortaleció por medio de lecturas constantes de trabalenguas, rimas, canciones y textos cortos que incluían las letras y palabras abordadas en los encuentros sincrónicos, así como juegos de palabras y explicaciones puntuales a través de videos de manera asincrónica.



Ahora bien, para el fortalecimiento del proceso de la oralidad, se propusieron diálogos alrededor de preguntas de carácter literal, inferencial y crítico-intertextual, las cuales se plantearon en relación con diferentes tipos de textos que se dejaron como lecturas para el hogar o que se leían directamente en los encuentros. El interés principal era que los niños y las niñas fueran capaces de referirse a un texto a través de la conversación y las impresiones que este les suscitaba, respondiendo, de forma paralela, preguntas asociadas con los niveles referidos para profundizar en la comprensión textual.

Al inicio de la experiencia se otorgó mayor importancia al abordaje del nivel de lectura literal, toda vez que este permitía la recuperación de información local de los textos y, al mismo tiempo, identificar elementos propios de las palabras, por ejemplo: la pregunta por el nombre o las características de un personaje y la posterior ubicación de la palabra en el texto para ser reconocida en su estructura. Luego, se propusieron a los y las estudiantes preguntas relacionadas con el nivel de lectura inferencial; para tal efecto, se indagó por el significado de las palabras y por las relaciones que el texto

Ahora bien, para el fortalecimiento del proceso de la oralidad, se propusieron diálogos alrededor de preguntas de carácter literal, inferencial y crítico-intertextual, las cuales se plantearon en relación con diferentes tipos de textos que se dejaron como lecturas para el hogar o que se leían directamente en los encuentros.

Para el proceso de seguimiento y evaluación se propuso a los niños y las niñas la realización de videos relacionados con la lectura en voz alta de palabras y oraciones, juegos de palabras como trabalenguas, además de la aplicación de pruebas bimestrales, pruebas de suficiencia y de medición de velocidad lectora.

planteaba con sus demás elementos. Simultáneamente, se plantearon preguntas relacionadas con el nivel de lectura crítico intertextual, esto con el fin de que todos y todas logran situarse al margen del texto y se lograra una valoración de este con respecto a los contextos inmediatos de los niños y las niñas, además de indagar por las relaciones de intertextualidad que estos reconocían con otros textos del entorno y la cultura. Así pues, al organizar el trabajo alrededor de la comprensión textual y de los niveles de lectura descritos, la estrategia logró hacer de los espacios de lectura y conversación momentos de encuentro en los que se establecieron las condiciones de posibilidad para el aprendizaje y la consolidación de los vínculos afectivos mencionados.

Además de los espacios que se generaron alrededor de la lectura, y con el propósito de continuar fortaleciendo el proceso de oralidad, se invitó a los y las estudiantes a que realizaran presentaciones de sí mismos, exposiciones de lecturas realizadas en el hogar, lecturas en voz alta que incluían relaciones tácitas con otras áreas y a participar en concursos de trabalenguas para fortalecer la fluidez. Estas últimas actividades se desarrollaron, sobre todo, en la modalidad presencial.

Para el proceso de seguimiento y evaluación se propuso a los niños y las niñas la realización de videos relacionados con la lectura en voz alta de palabras y oraciones, juegos de palabras como trabalenguas, además de la aplicación de pruebas bimestrales, pruebas de suficiencia y de medición de velocidad lectora. Estas últimas, como se mencionó, se aplicaron en el momento del diagnóstico y al final de la estrategia. Dentro de los puntos de la prueba final se propuso una lectura para evaluar la comprensión global del texto.

Muchas de las acciones expuestas en este apartado, las cuales venían aplicándose desde el comienzo del año, fueron enriquecidas y fortalecidas por la facilitadora del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, principalmente, a partir de conversaciones en las que se confirmaba la viabilidad y pertinencia de la ruta seleccionada en relación con las necesidades identificadas en el diagnóstico con respecto a los procesos de lectura, escritura y oralidad de los y las estudiantes. De la misma manera, se problematizaron otras acciones, para repotenciar sus alcances, se guiaron algunas prácticas y se robusteció con solvencia las comprensiones vinculadas con el desarrollo de la conciencia fonológica.

Los procesos de enseñanza no enfatizaron en el fortalecimiento de la caligrafía, debido a que se priorizaron las prácticas de lectura, escritura y oralidad. De esta manera, se logró fortalecer significativamente dichas prácticas pese a las condiciones de enseñanza y aprendizaje que implicaron el trabajo en las modalidades virtual y presencial.

La mayor dificultad fue la ausencia de realimentaciones continuas e individuales que permitieran hacer un seguimiento de cada estudiante debido a las dinámicas del trabajo remoto, el cual, en algunas ocasiones, implicó el acompañamiento vía telefónica.

Debido a que todos los esfuerzos se concentraron en acercar a los y las estudiantes a los procesos de lectura, escritura y oralidad iniciales, se concluye que en el grado segundo los y las docentes deben darles continuidad a los procesos de comprensión textual para que el acceso al código escrito no se circunscribe únicamente a la decodificación. Así mismo, es importante que estas acciones no recaigan solo en la enseñanza del lenguaje, sino que se articulen con las demás áreas y, fundamentalmente, con el Plan de Lectura y Escritura Institucional.

Resultados

Puede afirmarse que el 90% de los y las estudiantes lograron fortalecer sus procesos de lectura sin mayores dificultades. En este sentido, se evidenció un avance desde el reconocimiento vocálico hasta la lectura comprensiva de textos cortos.

Otro de los principales impactos de la experiencia fue la satisfacción de los estudiantes al poder leer un texto de manera fluida y con niveles de comprensión básica.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje*.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-2_.pdf

Gotita de agua

68



Rector
Libardo Francisco Castillo Montilla

Identificación

| | |
|--------------------------|--|
| Nombre de la experiencia | Gotita de agua |
| Institución Educativa | Colegio Antonio Villavicencio |
| Localidad | 10 Engativá |
| Curso y tipo de aula | Grado 1, aula regular, jornada de la tarde |
| Correo electrónico | berthadoraida@hotmail.com |



Docente
Bertha Doraida Cubides Riaño

Contextualización

La presente experiencia buscó desarrollar estrategias que despertaran la motivación y el amor por la lectura y la escritura, a través de un acercamiento de los niños y las niñas a las formas propias de la investigación y al vocabulario científico. De esta forma, se realizó un trabajo que permitió, además de lo anterior, sensibilizar en torno a la importancia de cuidar y amar la naturaleza desde el reconocimiento de los ecosistemas marinos.

En esa medida, desde las clases de español se realizaron actividades encaminadas al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, las cuales involucraron el uso de las vocales, el abecedario y un vocabulario que fuera familiar a los y las estudiantes para generar secuencias de aprendizaje. Además, se integraron todas las áreas de conocimiento, con el fin de generar un trabajo transversal a partir del cual se reconociera la importancia de la lectura y la escritura en la apropiación de los conocimientos.

La presente experiencia buscó desarrollar estrategias que despertaran la motivación y el amor por la lectura y la escritura, a través de un acercamiento de los niños y las niñas a las formas propias de la investigación y al vocabulario científico. De esta forma, se realizó un trabajo que permitió, además de lo anterior, sensibilizar en torno a la importancia de cuidar y amar la naturaleza desde el reconocimiento de los ecosistemas marinos.

Formulación

De acuerdo con las nuevas dinámicas que determinó la pandemia, esta estrategia se desarrolló presencial y virtualmente, aspecto que posibilitó el apoyo y la orientación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, su implementación tuvo en cuenta a la comunidad educativa y, específicamente, a los niños y a las niñas del grado primero, jornada de la tarde. Para tal efecto, se retomó el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), el cual fue adaptado como proyecto de aula para el grado en mención, bajo el nombre **Gotita de agua**.

El propósito principal de la estrategia fue el fortalecimiento de la lectura y la escritura a través de la adaptación del proyecto ya referido, pues los proyectos de aula, como configuración didáctica, constituyen una herramienta que posibilita la construcción colaborativa de los aprendizajes y la interpretación de fenómenos desde un acercamiento vivencial por medio del descubrimiento y la experimentación, lo que pone en juego diversas habilidades relacionadas con la construcción de conocimientos y genera diferentes experiencias que potencian las competencias de significación y comunicación.

En ese sentido, fue muy útil identificar algunos de esos aprendizajes básicos del área, propuestos en los DBA, sobre todo los que se relacionaban con la comprensión e interpretación textual, la producción textual y la oralidad, puesto que orientaron las intencionalidades pedagógicas y didácticas de las actividades propuestas para la estrategia. De la misma manera, las evidencias que se desprenden de cada aprendizaje se constituyeron en ideas para fundamentar las premisas de evaluación que posteriormente posibilitaron valorar sí las actividades y proyecciones habían sido pertinentes y adecuadas en relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes.

Como ya fue señalado, **Gotita de agua** tomó como punto de partida algunos proyectos anteriores que se habían realizado en la Institución, tales como *Nuestro planeta es un tesoro* y *Un viaje por el mar*, con la particularidad que éste se orientó al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, lo que no implicó dejar de lado el propósito de sensibilizar a los niños y a las niñas en torno la importancia del cuidado del planeta. Esto redundó en que el proceso debía estar permeado por las nociones de transversalidad e integralidad.

De otro lado, se realizó una revisión de los documentos de actualización curricular, particularmente los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) y las *Mallas de Aprendizaje* (MA), con el objetivo de rescatar algunas reflexiones y retomar ideas que permitieran el desarrollo pertinente de las acciones principales de la estrategia. En ese sentido, fue muy útil identificar algunos de esos aprendizajes básicos del área, propuestos en los DBA, sobre todo los que se

relacionaban con la comprensión e interpretación textual, la producción textual y la oralidad, puesto que orientaron las intencionalidades pedagógicas y didácticas de las actividades propuestas para la estrategia. De la misma manera, las evidencias que se desprenden de cada aprendizaje se constituyeron en ideas para fundamentar las premisas de evaluación que posteriormente posibilitaron valorar si las actividades y proyecciones habían sido pertinentes y adecuadas en relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes. A continuación, se relacionan los grandes aprendizajes identificados, así como las respectivas evidencias, que se retomaron de los DBA (2016):

- **DBA 5** Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras.
 - Segmenta los discursos que escucha en unidades significativas como las palabras.
 - Identifica los sonidos presentes en las palabras, oraciones y discursos que escucha para comprender el sentido de lo que oye. (p. 10)
- **DBA 6** Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.
 - Explica las semejanzas y diferencias que encuentra entre lo que dice un texto y lo que muestran las imágenes o ilustraciones que lo acompañan.
 - Lee palabras sencillas.
 - Identifica la letra o grupo de letras que corresponden con un sonido al momento de pronunciar las palabras escritas. (p. 10)

- **DBA 7** Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.
 - Expresa sus ideas con claridad, teniendo en cuenta el orden de las palabras en los textos orales que produce.
 - Practica las palabras que representan dificultades en su pronunciación y se autocorrigió cuando las articula erróneamente en sus discursos. (p. 11)
- **DBA 8** Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.
 - Construye textos cortos para relatar, comunicar ideas o sugerencias y hacer peticiones al interior del contexto en el que interactúa.
 - Expresa sus ideas en torno a una sola temática a partir del vocabulario que conoce.
 - Elabora listas de palabras parecidas y reconoce las diferencias que guardan entre sí. (p. 11)

De las MA, se retomó el *Mapa de relaciones* como esa hoja de ruta que con regularidad fue visitada con el ánimo de corroborar la coherencia de las acciones planteadas. Esto no quiere decir que era la única referencia que se consultaba para guiar la práctica de enseñanza; sin embargo, nos ofrecieron un horizonte posible, y un marco de acción concreto, que podíamos analizar constantemente y así verificar la pertinencia de lo abordado con los niños y las niñas. A continuación, relacionamos el mapa:

Imagen 1. Mapa de relaciones.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje*.

Como puede apreciarse en el Mapa, específicamente en el tercer círculo de adentro hacia afuera, adicional a las habilidades comunicativas básicas, se observan otros cuatro énfasis que fueron necesarios a la hora de establecer estrategias pedagógicas y didácticas con los y las estudiantes en relación con los procesos de lectura y escritura, a saber, la conciencia fonológica, la ampliación del vocabulario, el conocimiento del alfabeto y el reconocimiento de textos. Estos acentos, que están vinculados con cada una de las habilidades

comunicativas, permitieron que no se perdiera de vista la orientación de las actividades y que estas estuvieran bien direccionadas en cuanto a los objetivos propuestos desde el inicio.

Por otro lado, es necesario destacar que la llegada de la facilitadora del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) a la Institución Educativa permitió que el proyecto **Gotita de agua** le brindara mayor atención al fortalecimiento de los procesos

de lectura y escritura, lo que fue muy bien recibido puesto que generó mayores y mejores reflexiones al respecto. Por ejemplo, con el acompañamiento de la facilitadora, se logró que la reflexión docente, de cara a su práctica, comprendiera las rutas fonológica y léxica como vías que en lugar de asimilarse como distantes en términos de dinámicas y propósitos, estaban articuladas bajo un mismo objetivo: que los y las estudiantes consolidaran en el grado primero los procesos mencionados.

Este proyecto se basó también en el constructivismo social. Por tal motivo, siguiendo lo planteado por Hernández (2008), las actividades propuestas se encaminaron a generar distintas clasificaciones de las especies trabajadas, así como el análisis de sus características, lo que posibilitó la conceptualización a través de la participación de los niños y las niñas en diferentes prácticas propias de la investigación científica. De igual forma, se generaron escenarios con respecto a los cuales se pudieran derivar distintas reflexiones en torno al cuidado de la naturaleza, lo que permitió vincular el contexto inmediato y otros contextos, en este caso, el barrial y marítimo, como pretextos para el encuentro y el trabajo colaborativo en la apropiación de los aprendizajes y la toma de conciencia sobre la importancia del cuidado del agua.

Desarrollo

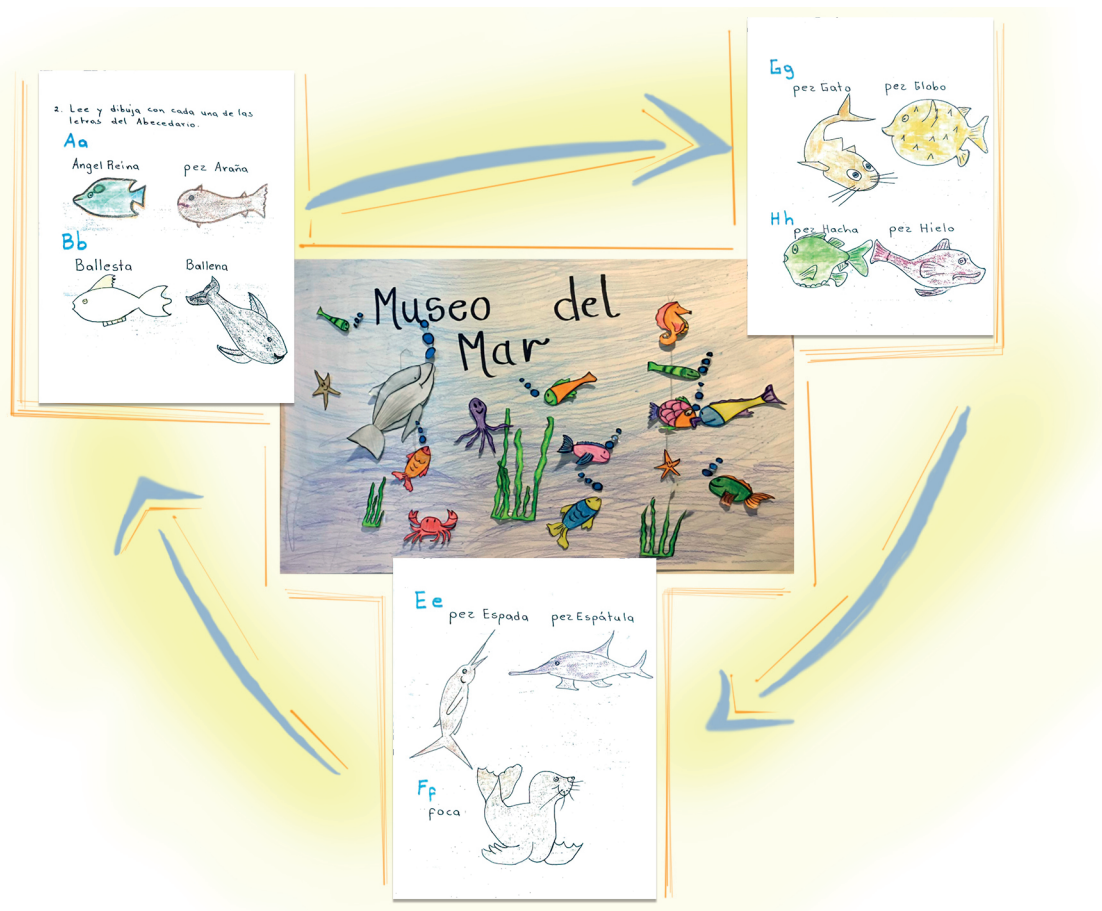
Inicialmente, surgió el interrogante de cómo desarrollar las clases, tanto virtuales como presenciales, para que motivaran a los niños y a las niñas a expresar sus emociones y creatividad a través de actividades relacionadas con la lectura y la escritura, desde las cuales se formularan interrogantes e hipótesis que incentivaran el asombro, la curiosidad y el ejercicio científico. Por consiguiente, se planteó el proyecto de aula como configuración didáctica a través de la

Con el acompañamiento de la facilitadora, se logró que la reflexión docente, de cara a su práctica, comprendiera las rutas fonológica y léxica como vías que en lugar de asimilarse como distantes en términos de dinámicas y propósitos, estaban articuladas bajo un mismo objetivo: que los y las estudiantes consolidaran en el grado primero los procesos mencionados.

cual fuera posible dar respuesta a las necesidades e intereses de cada estudiante, según sus estilos de aprendizaje.

El eje conceptual con el que se dio comienzo a esta estrategia fue el agua y su importancia para la vida de todos los seres vivos. En el marco de este, se propuso el trabajo con las vocales y, con cada una de ellas, se dio paso a la búsqueda de palabras que tuvieran relación con la naturaleza, lo que posibilitó un diálogo en torno a su importancia para la vida. Con la letra (a), los y las estudiantes identificaron palabras como, por ejemplo, agua, árbol y animales. Posteriormente, estas palabras fueron representadas a través de dibujos. Luego del estudio de las vocales, se continuó con el abordaje del abecedario, replicando la misma estrategia descrita. Fue así como todos y todas propusieron para cada letra algunos animales marítimos tales como anguila, ballena, caballito de mar, delfín, y así sucesivamente. Por último, se elaboraron los dibujos correspondientes con cada animal, se investigaron sus características y, con material reciclado, los niños y las niñas elaboraron un mural, simulando un arrecife de coral, en el que fueron ubicados y socializados.

Imagen 2. Trabajo con vocales y consonantes.



Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se realizaron dictados de palabras, actividades de lectura y escritura que incluyeran el vocabulario estudiado, así como la realización de guías en las que se propusieron ejercicios como crucigramas, sopas de letras, palabras y oraciones para completar, entre otras. En la estructura de las guías, se contempló también la presencia de organizadores gráficos, como cuadros sinópticos, en los que se relacionaba información acerca de los animales del mar como una ruta posible para fortalecer la competencia enciclopédica.

Durante los encuentros presenciales, en los que también participaban niños y niñas que lograban conectarse de forma remota, se realizaron lecturas en voz alta de canciones, poemas, narraciones y textos expositivos, con el propósito de que todos y todas reconocieran diversas estructuras textuales y profundizaran en el conocimiento de los animales del mar.

A través de lo anterior se buscó despertar la curiosidad por el mundo marino desarrollando al máximo su potencial creativo. Además, las actividades propuestas

dieron lugar al trabajo artístico mejorando destrezas y movimientos, creando escenarios significativos en torno a la investigación y el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.

Con el objetivo de hacer seguimiento, tanto de la estrategia como de los procesos de cada estudiante, se implementaron diferentes actividades como lecturas en voz alta, ya fueran presenciales o a través de videos que los niños y las niñas compartían con la docente, ejercicios de escritura como dictados de palabras, invención de oraciones, así como la realización de las guías y su respectiva socialización. Esto permitió ir revisando qué acciones podrían mantenerse y complejizarse, y cuáles otras reestructurarse u omitirse.

Durante los encuentros presenciales, en los que también participaban niños y niñas que lograban conectarse de forma remota, se realizaron lecturas en voz alta de canciones, poemas, narraciones y textos expositivos, con el propósito de que todos y todas reconocieran diversas estructuras textuales y profundizaran en el conocimiento de los animales del mar.

Otros logros que pueden enumerarse son, por ejemplo, que los y las estudiantes consiguieron reconocer las vocales y el abecedario, leer y escribir diferentes palabras y textos cortos, así como algunas descripciones. De igual forma, compartieron a través de *WhatsApp* una serie de videos exponiendo sus producciones, lo que evidenciaba sus progresos con respecto a la oralidad.

El trabajo articulado con las demás áreas permitió conectar diferentes ejes conceptuales en los que la enseñanza del lenguaje aporta no

solo al desarrollo de las competencias comunicativas o específicas del área, sino en la comprensión del ser humano como parte de la naturaleza y como un agente responsable de la preservación del medio ambiente.

Resultados

¿Qué se logró?

Uno de los logros que se identificó en el desarrollo de la estrategia fue la integración continua de la familia al proceso de aprendizaje de los niños y las niñas a través del acompañamiento en la elaboración de frisos, álbumes y murales.

Se logró ampliar el vocabulario científico e investigativo de los niños y las niñas, lo que, a su vez, permitió incentivar actitudes para la investigación alrededor del cuidado del agua, el medio ambiente y la riqueza natural del mar.

Si bien fue ambicioso que los niños y las niñas fortalecieran sus procesos de lectura y escritura teniendo en cuenta las múltiples consecuencias y retos derivados de la situación de pandemia, es posible decir que el acompañamiento y las líneas reflexivas abiertas por el PFLE fueron de vital importancia para el proyecto, pues le permitieron resolver muchas de las presiones que sobre el grado primero se ciernen, como por ejemplo, las relacionadas con la lectura y la escritura, por nombrar solo algunas, y salir adelante con su desarrollo e implementación.

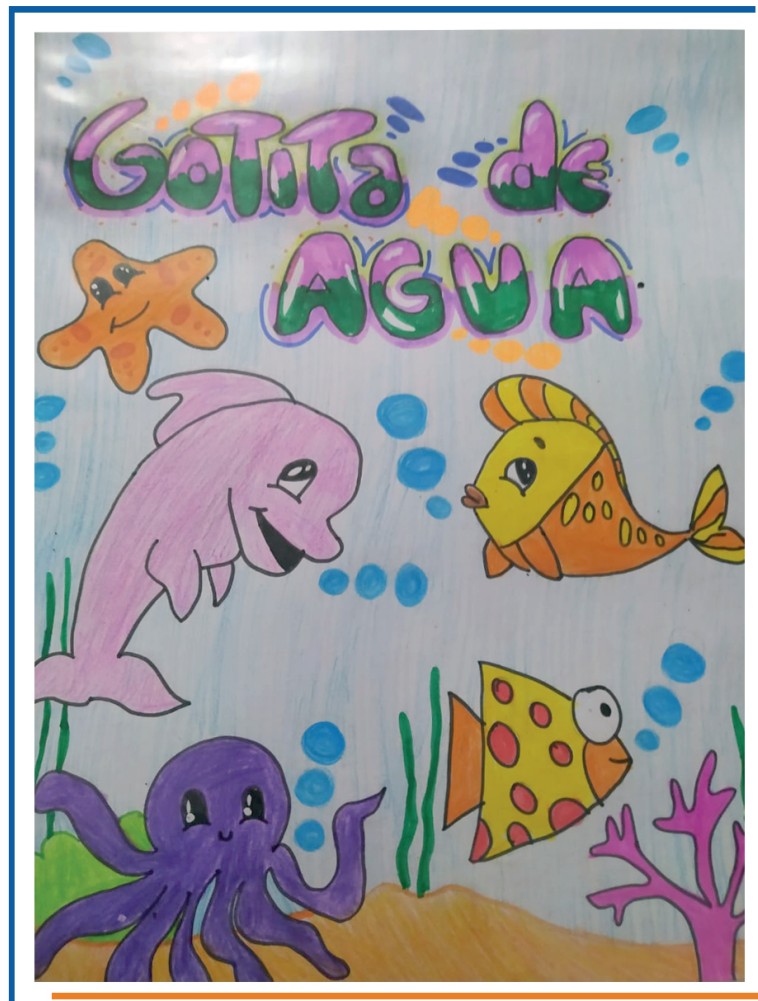
Retos

Continuar incentivando la participación de las familias en la implementación del proyecto de aula

es quizás el reto más desafiante, ya que su apoyo en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas permite que estos se concentren en las actividades propuestas en la escuela y se generen en el hogar prácticas que las complementan y enriquezcan. No obstante, es importante que las familias comprendan también que la autoría de las producciones de los y las estudiantes debe respetarse, de manera que todos y todas fortalezcan su autonomía y creatividad.

Otro de los retos y, al mismo tiempo una proyección, es difundir la experiencia en espacios de cualificación y formación con otros docentes, de manera que pueda generarse un diálogo académico que posibilite la realimentación crítica de la propuesta con el ánimo de implementar cambios y ajustes relevantes a su estructura.

Otros logros que pueden enumerarse son, por ejemplo, que los y las estudiantes consiguieron reconocer las vocales y el abecedario, leer y escribir diferentes palabras y textos cortos, así como algunas descripciones. De igual forma, compartieron a través de *WhatsApp* una serie de videos exponiendo sus producciones, lo que evidenciaba sus progresos con respecto a la oralidad.



Referencias

- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30 (122), 38-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje*.
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-2_.pdf
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2018). *Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020*.
Oficina Asesora de Comunicación y Prensa, Secretaría de Educación de Bogotá.

Mi entorno me habla

78



Rectora
Ruth Isabel Rojas Neira

Identificación

| | |
|--------------------------|--|
| Nombre de la experiencia | Mi entorno me habla |
| Institución Educativa | Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas I.E.D |
| Localidad | San Cristóbal |
| Curso y tipo de aula | Curso 102, aula regular |
| Correo electrónico | gloriagarzonjara@gmail.com |



Docente
Gloria Lucy Garzón Jara

Contextualización

No quisiera presentar esta experiencia como un gran trabajo que tal vez haya alcanzado un impacto extraordinario. Quiero, por el contrario, narrar el desarrollo de un ejercicio didáctico y metodológico que suscitó el gusto e interés de algunos niños y niñas por la lectura y la escritura.

Ubiquémonos en el año 2020, cuando la pandemia nos obligó a confinarnos en los hogares y puso sobre nuestros hombros la responsabilidad de continuar el desarrollo de nuestra práctica docente de manera virtual. Esa tarea se llevó a cabo dejándonos ver cuán valioso es el recurso humano cuando puede encontrarse en el finito espacio del aula sin otra preocupación mayor a enseñar y a aprender.

Cerrada esta posibilidad del encuentro presencial nos quedó la fría y lejana virtualidad. Las conexiones intermitentes, los padres agotados por la realidad, los niños desorientados y ansiosos y, en mi caso personal, la enorme angustia de no poder hacer

algo más. Así se finalizó el año y sobrevino un poco más esperanzador el 2021. Sin embargo, con el paso de los meses y la lejana promesa de las vacunas, nos

Ubiquémonos en el año 2020, cuando la pandemia nos obligó a confinarnos en los hogares y puso sobre nuestros hombros la responsabilidad de continuar el desarrollo de nuestra práctica docente de manera virtual. Esa tarea se llevó a cabo dejándonos ver cuán valioso es el recurso humano cuando puede encontrarse en el finito espacio del aula sin otra preocupación mayor a enseñar y a aprender.

dimos cuenta de que seguíamos sumidos en una pantalla aprovechando la hora y media, a veces dos, de conexión que algunos padres podían permitirse a diario.

El 8 de julio de 2021 nos encontramos presencialmente con los niños y las niñas del curso 102. ¡No eran los mismos que se veían en las pantallas! Empezamos una relación diferente a las experiencias previas, porque pese a que nos conocíamos, en ocasiones, parecíamos completamente extraños. Había presenciado rabietas, lágrimas, enojos y toda suerte de situaciones en la virtualidad, pero al fin estábamos cara a cara continuando el trabajo que corresponde a un grado primero.

Es importante señalar que los niños y las niñas llegaron en condiciones diversas de aprestamiento, intereses, dominios y aprendizajes. La mayoría no lograba asociar los sonidos con las grafías y casi todos recitaban el abecedario sin identificar con claridad los sonidos de los grafemas correspondientes.

Ahora bien, dadas las condiciones que el colegio había diseñado para desarrollar la estrategia *Aprende en casa*, con el fin de acompañar a los y las estudiantes durante el confinamiento, retornamos a la I.E con la convicción de que el desarrollo semanal de una guía de trabajo había garantizado el desarrollo de aprendizajes y habilidades en los niños. No obstante, esta estrategia resultó discutible dado el grado de apropiación de conceptos y competencias en los niños y niñas que es, a todas luces, absolutamente heterogéneo.

Adicionalmente, trabajé en el aula lecturas en voz alta de cuentos y diferentes tipos de narraciones; ejercicios de escritura de sonidos para el reconocimiento de algunos grafemas; así como diversos concursos de dictados a través de los cuales se incentivó la participación en las y los estudiantes.

Así que, haciendo cuentas de los días hábiles para finalizar el año, los retos de la alternancia de cara a los presupuestos curriculares y las dificultades personales de los niños y las niñas, decidí entonces concentrarme en fortalecer los procesos de lectura y escritura del grupo a través de una estrategia central que, por medio de la recolección de empaques de productos cotidianos, su disposición en un mural y la realización de diversas actividades alrededor de este, les permitiera consolidar la conciencia fonológica, el principio alfabético, ampliar el vocabulario y, por supuesto, sus procesos de comprensión. En este sentido, abordé la lectura y la escritura de una manera concreta, directa y cercana a las vivencias cotidianas de las niñas y los niños del grado 102, lo que permitió el desarrollo de una experiencia que derivó en la motivación hacia dichas prácticas.

Adicionalmente, trabajé en el aula lecturas en voz alta de cuentos y diferentes tipos de narraciones; ejercicios de escritura de sonidos para el reconocimiento de algunos grafemas; así como diversos concursos de dictados a través de los cuales se incentivó la participación en las y los estudiantes.

Formulación

Quiero retomar una afirmación de Fabio Jurado, investigador y docente de la Universidad Nacional de Colombia, quien dice que “la escuela es el lugar donde se pueden compensar las desigualdades sociales siempre y cuando los recursos pedagógicos y la instrucción cumplan adecuadamente su cometido”

(Jurado et al., 2011, p. 42). Este pensamiento del profesor Jurado alienta, sin duda, a todos los maestros que creemos firmemente que es el conocimiento el que puede, de alguna manera, transformar la vida y los proyectos personales de los y las estudiantes, sin importar su diversidad, condición social, complejidades y particularidades.

No asistimos a una escuela homogénea que permita planeaciones y estrategias universales. Debemos entender el concepto o la noción de calidad como esa respuesta que brindamos los docentes en prácticas, tiempos y espacios para sujetos diversos, complejos y diferentes que convergen en la institución educativa. Según los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, la calidad se comprende

en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo. (MEN, 2006, p. 9)

Adicionalmente, la *Guía para el Mejoramiento Institucional*, define la noción de calidad desde una comprensión social y desde las competencias que deben desarrollarse, pues la

calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven. Se trata de un principio básico de equidad y justicia social. (MEN, 2008, p. 18-19)

Es absolutamente imposible creer en el éxito escolar sin que la lectura y la escritura sean principios determinantes de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes a lo largo de su vida y en todas las áreas del conocimiento, ya que estas son prácticas que posibilitan la participación en la cultura desde una perspectiva consciente y articulada con los entornos y contextos.

Por otra parte, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, señalan con absoluta claridad que “la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos” (MEN, 1998, p. 8). De ahí las características de la estrategia central mencionada anteriormente, la cual intenta retomar asuntos cotidianos del contexto para el abordaje de los procesos de lectura y escritura de manera situada, de tal forma que se comprendan como prácticas del día a día y no como procesos que deben ser aprendidos únicamente en el aula.

Asimismo, los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* mencionan el doble valor del lenguaje, el subjetivo y el social. El primero se refiere a ese proceso cognitivo que le permite a los y las estudiantes apropiarse de la realidad para poder tomar conciencia de sí mismos y participar de esta activamente. El segundo, por su parte, alude a las relaciones sociales que se posibilitan a través del lenguaje, en el sentido que

los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje [subjetivo y social] se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. (MEN, 2006, p. 19)

Así que con el apremio del tiempo y el diagnóstico realizado por la facilitadora Francly Ivonne que acompañó el proceso desde el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE), consideré recurrir a la estrategia central del mural como una actividad que puede exhibir letreros que muchos de los niños y niñas han visto en sus casas, supermercados y en los anuncios de televisión. De esta manera, los anuncios dispuestos en el aula permitieron que los y las estudiantes fueran creando asociaciones con los sonidos que hemos venido trabajando y escribiendo nuevas palabras a partir de estos.

Al respecto, es importante señalar que la estrategia del mural es ampliamente utilizada en diversas áreas y con diferentes propósitos. Por ejemplo, Díaz y Muñoz (2013) señalan en su trabajo *Los carteles como recurso didáctico para enseñar ciencias en educación primaria*, que

en la era de las nuevas tecnologías siguen siendo necesarios los recursos educativos más tradicionales que motiven a los alumnos y les ayuden en su proceso de enseñanza - aprendizaje. Estos recursos contextualizados en una metodología activa y globalizada, fomentan el desarrollo de las diferentes competencias básicas y promueven que los alumnos interactúen y cooperen para aprender. (p. 1)

Consideré recurrir a la estrategia central del mural como una actividad que puede exhibir letreros que muchos de los niños y niñas han visto en sus casas, supermercados y en los anuncios de televisión. De esta manera, los anuncios dispuestos en el aula permitieron que los y las estudiantes fueran creando asociaciones con los sonidos que hemos venido trabajando y escribiendo nuevas palabras a partir de estos.

Desarrollo

El semestre cursado desde la virtualidad, que respondió al desarrollo de una guía semanal que no favorecía genuinamente la integración curricular desde una perspectiva transversal, sino que amalgamaban contenidos dejando en una franca desventaja el trabajo riguroso y metódico que debe ocupar la enseñanza de la lectura y la escritura iniciales, hizo mella y dejó expuesta la situación que fácilmente detectó la facilitadora al iniciar su trabajo con los niños.

Es importante destacar que el PFLE brinda la oportunidad de fortalecer los procesos de lectura y escritura a estudiantes que presentan algunas dificultades en estos. De tal modo, el PFLE realizó un diagnóstico en el

cual se encontraron los siguientes aspectos:

1. Un grupo significativo de niños y niñas que no leían ni escribían.
2. Otro grupo de niños y niñas que leían con algunas dificultades como la omisión e inversión de sonidos durante la lectura.
3. Un grupo reducido de niños y niñas que leían con fluidez y podían concentrarse en la comprensión.

Con el fin de fortalecer lo anterior, se implementó la estrategia del mural y se fueron pegando uno a uno

los empaques y recortes de productos de primera mano: chocolate, arroz, servilletas, galletas, entre otros. Cada vez que pegábamos uno nuevo leíamos e identificamos los sonidos de las letras que lo componían y decíamos algunas palabras que comenzaran con dicho sonido. Luego escribíamos en el tablero la sílaba que se formaba con cada vocal. Una vez habíamos rumiado cada sonido de la palabra empezaba el concurso, el cual consistía en que cada niño escribía todas las palabras que pudiera derivar de las letras que conformaban la palabra del empaque, como por ejemplo *ARROZ DIANA*. A partir de la primera palabra, escribían otras que empezaran por la A, por la R, la O y la Z, luego tomamos la segunda y repetíamos el ejercicio. Al terminar se invitaba a leer a cada niño y niña las palabras escritas.

Esta actividad, se fundamenta con las *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje de 1°*, específicamente con el apartado de las *Microhabilidades para leer, escribir, hablar y escuchar*, tales como:

Comprensión

1. Lee palabras y textos reconociendo en ellos las vocales y las consonantes.

Producción

1. Escribe con letra comprensible y, con ayuda del docente, separa las palabras por medio de espacios.
2. Escribe palabras que inician o finalizan con una determinada letra y las utiliza para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.

Adquisición del código escrito

Conciencia fonológica

1. Identifica los sonidos iniciales y finales

de las palabras, cuando corresponden a: vocales (aro, estrella), vocales y consonantes (conejo, perro, gato, árbol), y consonantes (lápiz, barril, difícil, caracol, ratón).

Conocimiento del alfabeto

1. Reconoce las relaciones fonema-grafema en la interacción con canciones, rimas, coplas y algunas adivinanzas.

Ampliación del vocabulario

2. Incorpora a su vocabulario palabras nuevas que identifica en lecturas o conversaciones y que emplea en contextos significativos.

Reconocimiento de textos

3. Reconoce que las palabras son unidades con sentido que están separadas por espacios. (MEN, 2017, p. 13-14)

Imagen 1. Mural.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Actividad.

| | | |
|--|---------------|---------------------|
| M I L O | Mantel | Man - tel |
| | Isla | Is - la |
| | Lobo | Lo - bo |
| | Olfato | Ol - fa - to |

Fuente: elaboración propia.

Al comienzo de la experiencia, más o menos iniciando el mes de agosto de 2021, pocos podían escribir de manera autónoma. Actualmente, solo algunos niños y niñas tienen dificultades para escribir estas palabras.

Resultados

Quiero destacar dos de los logros documentados en la experiencia. El primero tiene que ver con que los niños y las niñas adquirieron mayor seguridad y confianza en sí mismos, sobre todo, en aquellos procesos relacionados con la lectura y la escritura iniciales. Esto no constituye un logro insustancial, puesto que para algunas familias el hecho de que los y las estudiantes hubieran mejorado sus habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, desarrollado el principio alfabético, ampliado su vocabulario y fortalecido sus procesos de comprensión no era suficiente, ya que ellas venían reforzando la idea de que los y las

estudiantes no sabían leer y escribir porque no se ajustaban a ciertos criterios ideales y porque no habían aprendido lo suficiente durante la pandemia, la alternancia y la nueva presencialidad.

El segundo logro tiene que ver con sus niveles de motivación y el trabajo colaborativo. Cada vez estaban más entusiasmados en consolidar sus procesos de lectura y escritura, por ejemplo, la hora del dictado se convirtió en un momento esperado e importante para ellos, así como los concursos de escritura con respecto a los cuales se esmeraban y ayudaban mutuamente. Se ha creado un ambiente cooperativo y solidario que ha impulsado a muchos a fortalecer su proceso individual.

los niños y las niñas adquirieron mayor seguridad y confianza en sí mismos, sobre todo, en aquellos procesos relacionados con la lectura y la escritura iniciales.

Es importante resaltar que lo anterior no se ha logrado con todo el grupo. En la actualidad solo asisten a la modalidad presencial veintiséis estudiantes, de los

cuales cuatro de ellos aún no han logrado avanzar a partir de las actividades realizadas, siendo la dificultad más acentuada la falta de tiempo, pues estamos ad portas de concluir el año escolar y dichos estudiantes asisten todos los días ya que han sido priorizados para ayudarles a fortalecer su proceso.

En síntesis, los logros de esta experiencia no se circunscriben exclusivamente al ámbito eminentemente conceptual y disciplinar, sino que trascienden este plano para articularse con el desarrollo y fortalecimiento de otras habilidades como el trabajo colaborativo y las competencias socioemocionales.



Para lograr lo anterior, se hace necesario implementar otras estrategias, como los componedores de palabras y las loterías, a través de las cuales se pueda complementar lo ya recorrido y diversificar el tipo de actividades de acuerdo con los estilos de aprendizaje y diferentes necesidades e intereses de los y las estudiantes. También es fundamental darle continuidad a los dictados y a los concursos de escritura.

¿Qué nos queda haciendo falta para impactar y aprovechar al máximo en esta propuesta?

Pues bien, el trabajo con murales permite una infinidad de posibilidades con nuestros estudiantes. En este sentido, podrían desarrollarse acciones como: reconocer la relación sonido-grafema, dibujar las letras identificando los trazos, aumentando la precisión y la velocidad, pues estos son aspectos que al ser

automatizados le permiten a los niños y a las niñas concentrarse en la producción de las ideas. Otras actividades pueden ser recortar las letras de los empaques y rearmar nuevas marcas de galletas, arroz, chocolate, entre otras palabras. Este trabajo puede estimular la imaginación y la creatividad de los niños y las niñas. De igual forma, es posible organizar otros concursos en los que los y las estudiantes deban ordenar palabras en desorden o alterar cada letrero utilizando solamente una vocal. Asimismo, es importante estimularlos a que todos y todas seleccionen un letrero de su casa y presenten una actividad a partir de este.

Ambientar un entorno que les hable a los niños y a las niñas implica interactuar con mensajes, letreros, empaques, símbolos, códigos y señales que, de una u otra manera, les permitan apropiarse paulatinamente de un mundo con múltiples significados.

Para concluir, quisiera destacar que la enseñanza inicial de la lectura y la escritura va más allá de las eternas transcripciones que normalmente se les plantea a los niños y a las niñas en las aulas. Se requiere de perseverancia para que integren estas prácticas a su realidad como herramientas indispensables en la construcción de su conocimiento y el desarrollo de la subjetividad.

Una vez conquistado el mundo de la lectura y la escritura, todos y todas podrán adquirir el poder infinito de la palabra y, cuando esta se asocia con la imaginación y la fantasía, les permitirá volar y construir mundos que bien pueden un día ser la realidad en la que se refugien para no naufragar en la cotidianidad tradicional que a veces resulta caótica, injusta y dolorosa.

Para concluir, quisiera destacar que la enseñanza inicial de la lectura y la escritura va más allá de las eternas transcripciones que normalmente se les plantea a los niños y a las niñas en las aulas. Se requiere de perseverancia para que integren estas prácticas a su realidad como herramientas indispensables en la construcción de su conocimiento y el desarrollo de la subjetividad. Una vez conquistado el mundo de la lectura y la escritura, todos y todas podrán adquirir el poder infinito de la palabra y, cuando esta se asocia con la imaginación y la fantasía, les permitirá volar y construir mundos que bien pueden un día ser la realidad en la que se refugien para no naufragar en la cotidianidad tradicional que a veces resulta caótica, injusta y dolorosa.

Referencias

- Díaz, M. y Muñoz, A. (2013). Los murales y carteles como recurso didáctico para enseñar ciencias en Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*,10(3), 468-479.
- Jurado, F., Rodríguez E., Barriga, C., García, G y García, A. (2011). *Hacia la Integración curricular. El enfoque por ciclos en la escuela*. Editorial Kimpres Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje*.
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-2_.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el Mejoramiento Institucional. De la Autoevaluación al Plan Mejoramiento*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-177745.html>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020*. Oficina Asesora de Comunicación y Prensa, Secretaría de Educación del Distrito.

Todos aprendiendo en situaciones reales

88



Rector
Andrey Ali Álvarez Gaitán

Identificación

| | |
|--------------------------|--|
| Nombre de la experiencia | Todos aprendiendo en situaciones reales |
| Institución Educativa | Arborizadora Baja IED. - Dg 59 i # 44 a – 02 sur |
| Localidad | Ciudad Bolívar |
| Curso y tipo de aula | Aulas regulares, grados 101 y 102 |
| Correo electrónico | ypatriciagamez@colarborizadorabaja.edu.co elizabethrubio@colarborizadorabaja.edu.co |



Docente
Yemly Patricia Gámez Rodríguez



Docente
Elizabeth Rubio Hernández

Contextualización

El año 2021 empezó con una historia fuera de lo común, seguía la pandemia y con ella, tanto estudiantes como docentes continuábamos confinados en nuestros hogares. Esta situación nos obligó a plantear nuevas estrategias de enseñanza que incentivaran la colaboración de los padres y estudiantes en el proceso de aprendizaje sincrónico, asunto que, si bien significó un reto, también trajo consigo nuevas posibilidades para orientar los procesos educativos.

El año 2021 empezó con una historia fuera de lo común, seguía la pandemia y con ella, tanto estudiantes como docentes continuábamos confinados en nuestros hogares. Esta situación nos obligó a plantear nuevas estrategias de enseñanza que incentivaran la colaboración de los padres y estudiantes en el proceso de aprendizaje sincrónico, asunto que, si bien significó un reto, también trajo consigo nuevas posibilidades para orientar los procesos educativos.

Nuestra experiencia se remonta a enero y junio de 2021, meses durante los cuales realizamos un diagnóstico inicial a los y las estudiantes mediante las herramientas *Classroom* y *Quizziz*. Por medio de este ejercicio logramos evidenciar que la mayoría de los niños y las niñas presentaban dificultades en los procesos de lateralidad que afectaban la direccionalidad de los trazos (letras y números), así como el desarrollo de la conciencia fonológica; además, identificamos algunas dificultades en las habilidades de aprestamiento.

Sumado a lo anterior, las difíciles condiciones económicas acarreadas por el confinamiento, la falta de acceso a dispositivos tecnológicos e internet, así como la ausencia de competencias en torno al uso de herramientas digitales, complejizaron la participación en los encuentros virtuales propuestos por la Institución. Sin embargo, el apoyo de los padres de familia con el proceso fue incondicional, lo que permitió que se organizaran e integraran al proceso de alfabetización de sus hijos de manera sincrónica, superponiéndose a las adversidades mencionadas.

Cabe anotar que muchos de los padres de familia ocupan su tiempo en el trabajo, razón por la cual los niños y las niñas quedaban bajo la tutela de los abuelos o sus cuidadores. No obstante, se resalta el compromiso que tuvieron los padres de familia, abuelos y cuidadores con el proceso de formación de los y las estudiantes.

Para hacer frente a lo anterior, decidimos implementar diferentes estrategias comunicacionales que permitieran vincular a la comunidad educativa con la necesidad de continuar el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes en la virtualidad. Para tal efecto, realizamos videos informativos e infografías y creamos grupos de *WhatsApp*, con el fin de que todos participaran y estuvieran enterados de los pormenores de la estrategia denominada **Todos aprendiendo en situaciones reales**.

Fue así que desde la Institución creamos correos electrónicos, a partir de los cuales las familias y los estudiantes lograron vincularse con la herramienta *Classroom*. Esta acción fue promovida por la biblioteca escolar y dinamizada desde el Consejo Académico y la gestión de rectoría. Una vez consolidado lo anterior, realizamos la capacitación de los padres de familia y cuidadores en el uso de la herramienta y el manejo de los correos, pues ellos fueron actores clave en este proceso.

Ahora bien, luego de haber implementado dichas acciones, la Secretaría de Educación Distrital focalizó a la I.E con el fin de fortalecer los procesos de lectura y escritura de los y las estudiantes. Una vez retornamos a la presencialidad, en el mes de agosto, llegó la facilitadora del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE), con quien implementamos un diagnóstico y una serie de actividades encaminadas al mejoramiento de las estrategias abordadas en el aula, en el marco de los procesos de lectura y escritura. Gracias a esta articulación, nos enfocamos

en los y las estudiantes de los grados 101 y 102, teniendo como herramientas principales para dicha intervención las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), asunto que nos permitió empalmar el acumulado de la estrategia ya referida con los asuntos propios del PFLE. Para lograr esto, nos propusimos darle continuidad a las acciones

que veníamos desarrollando con la comunidad educativa en torno a la herramienta *Classroom*, esta vez dirigida hacia el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad, garantizando así la participación en los encuentros sincrónicos y la articulación con algunas herramientas tecnológicas y plataformas educativas que dinamizaran el desarrollo de las clases sincrónicas.

Formulación

De acuerdo con lo mencionado por Grundy (1998), la práctica docente siempre debe estar interrogándose en relación con el currículo y con la experiencia adquirida durante su realización, de tal forma que permita un diálogo y un equilibrio con el saber. Es entonces cuando esta reflexión posibilita comprender las diferentes transformaciones (sociales, culturales, pedagógicas, didácticas, curriculares, entre otras), dándole un nuevo significado a la labor del maestro y al empoderamiento que éste realiza ejerciendo su autonomía, lo cual permite el desarrollo de acciones pertinentes de cara a las fortalezas y necesidades con las cuales llegan los estudiantes.

Por su parte, parafraseando a Mejía (2008), en la sociedad actual surge la necesidad de pensar y reconstruir la singularidad de las prácticas docentes para producir saber y plantear intervenciones encaminadas a generar cambios educativos que partan de las condiciones específicas de cada contexto. De ahí que sea necesario configurar una praxis en la cual se pueda analizar continuamente los diferentes asuntos que hacen parte de la realidad educativa, con el fin de estar al nivel de los retos, tensiones y posibilidades que esta plantea.

En relación con la experiencia que venimos presentando y de acuerdo con lo formulado por Grundy (1998) y Mejía (2008), fue necesario realizar actividades que fueran participativas y generar

condiciones para orientar los procesos de tal manera que permitieran a los y las estudiantes ir habituándose a una forma de trabajo diferente. Esto no supone el desconocimiento de los Referentes Curriculares y los documentos de actualización curricular emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), así como las orientaciones del PFLE, sino que, por el contrario, estos documentos orientaron las condiciones de posibilidad para el diseño y desarrollo de la malla curricular y darle, por tanto, un sentido conceptual y práctico a la estrategia implementada. A su vez, los recursos audiovisuales de *Colombia Aprende*, dispuestos en repositorios digitales, auspiciados también por el MEN para contribuir y acompañar el trabajo docente y de las familias en el hogar, fueron indispensables en tanto orientaron y robustecieron nuestras prácticas y aproximaciones conceptuales.

Desarrollo

De acuerdo con lo ya esbozado en el apartado de contextualización sobre la contingencia de salud pública, estuvimos explorando otras formas para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esa medida, empezamos a mirar qué tanto de lo que estábamos utilizando era útil y se correspondía con los propósitos formativos, además de lo que se necesitaba aprender para lograr entender cómo hacer de la relación pedagógica remota una verdadera experiencia de aprendizaje, no solo para los estudiantes, sino también para nosotras. Por eso, desde el primer momento, concebimos dicha dinámica como un escenario de aprendizaje mutuo, entre los padres de familia, los cuidadores, los estudiantes y nosotras.

De forma paralela al proceso reflexivo en torno a la propia práctica, continuamos con el trabajo para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades y

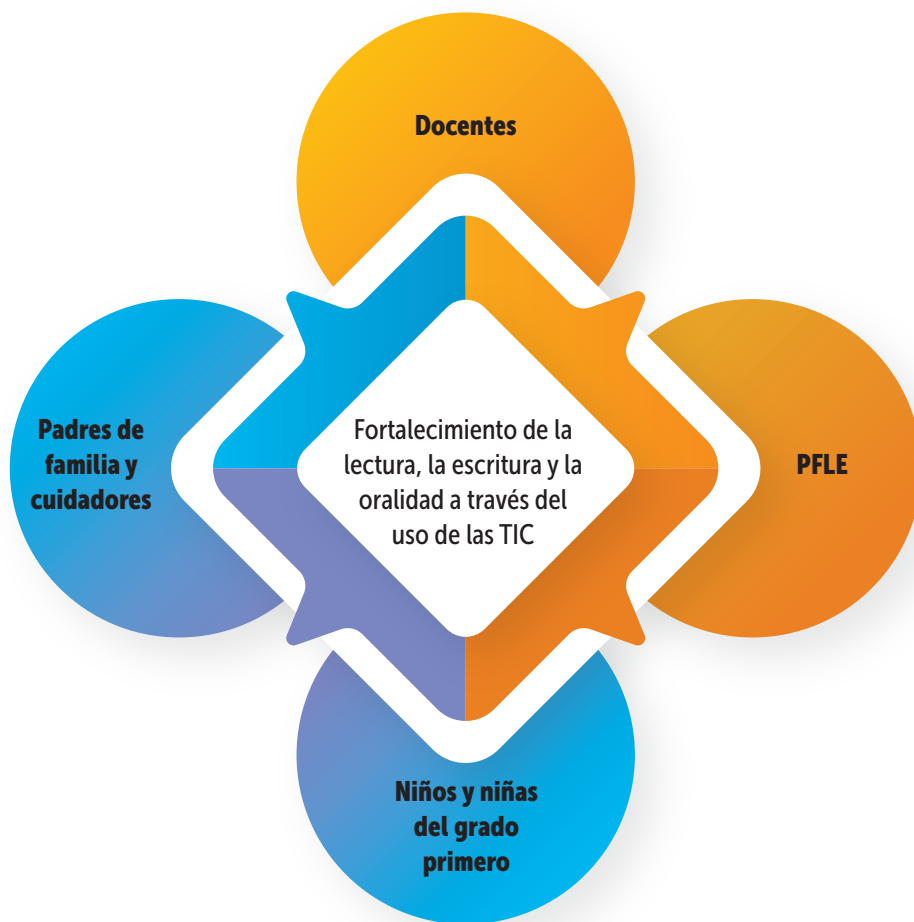
particularidades de los y las estudiantes, tanto así que se buscó cambiar la metodología para que logaran tener sintonía con los nuevos elementos de la virtualidad que debían conocerse para generar las diferentes intervenciones en la clase.

Por eso, desde el primer momento, concebimos dicha dinámica como un escenario de aprendizaje mutuo, entre los padres de familia, los cuidadores, los estudiantes y nosotras.

Gracias al acompañamiento del PFLE visualizamos en los procesos de lectura, escritura y oralidad esas habilidades que era necesario fortalecer por medio de actividades transversales, las cuales se propusieron, mediante el uso de videos, el seguimiento de indicaciones para el desarrollo de actividades y prácticas de lectura compartida.

Por otra parte, continuamos incentivando la participación y acompañamiento constante por parte de las familias o cuidadores de los niños y las niñas, ya que este constituye un apoyo fundamental en la apropiación de los aprendizajes y, por tanto,

Imagen 1. Esquema de la estrategia.



Fuente: elaboración propia.

de la lectura, la escritura y la oralidad. Además, el trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y padres de familia en los entornos virtuales fue una posibilidad para involucrar los diferentes actores de la comunidad educativa, motivo por el cual fue necesario continuar con esa articulación en lo referente a estos procesos tanto en la modalidad virtual como presencial.

En consecuencia, propusimos actividades de forma presencial y virtual, tales como la lectura de cuentos en voz alta, el cambio de finales en algunas narraciones, salidas pedagógicas al entorno cercano, descripciones orales de los recorridos realizados, dictados de palabras, silabarios, ejercicios en la aplicación *JClic* (rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas, entre otras), actividades en plataformas como *Quizziz*, *Padlet*, *Educaplay* y *GraphoGame*, por medio de las cuales se buscó fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad.

Gracias al acompañamiento del PFLE visualizamos en los procesos de lectura, escritura y oralidad esas habilidades que era necesario fortalecer por medio de actividades transversales, las cuales se propusieron, mediante el uso de videos, el seguimiento de indicaciones para el desarrollo de actividades y prácticas de lectura compartida.

Resultados

Algunos logros derivados de la experiencia presentada son los siguientes:

- El hecho de haber dado continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas transversales que tienen efectos positivos en la aproximación a los demás ejes temáticos y competencias del grado primero.
- El mejoramiento de la fluidez lectora y el fortalecimiento del proceso de comprensión textual.
- El reconocimiento del principio alfabético a través de la interacción y trabajo con diversas herramientas digitales en el marco de las modalidades virtual y presencial.
- El afianzamiento del vínculo familiar permitió consolidar los lazos afectivos con las niñas y los niños y evidenciar su incidencia en el proceso inicial de la lectura, la escritura y la oralidad.
- La apropiación y uso de diferentes herramientas digitales.
- La incidencia de las estrategias en la permanencia escolar de los y las estudiantes.

Asimismo, durante el desarrollo de la experiencia y su documentación, identificamos los siguientes aspectos por mejorar:

- Es necesario continuar con las diferentes estrategias señaladas e incentivar el apoyo de aquellas familias que, por diversos factores,

no se vincularon de manera asertiva con el proceso de los y las estudiantes.

- La mayoría de los y las estudiantes que se encuentran en la presencialidad son quienes, por situaciones económicas o familiares, no participaron en el proceso académico sincrónico, por lo tanto, se hace necesario diseñar estrategias institucionales complementarias que les permita profundizar en los aprendizajes trabajados en la virtualidad, así como en sus dinámicas propias de interacción.
- El modelo de alternancia y las dificultades de conexión de algunas familias no permitió que la tutora del PFLE realizara las actividades propias de la estrategia, lo que hubiera facilitado un seguimiento riguroso de los avances y aspectos por mejorar en relación con los procesos de lectura, escritura y oralidad.

Proyectamos la continuidad del uso y apropiación de las herramientas tecnológicas como medio de comunicación constante con los padres de familia y, a su vez, como escenarios para generar procesos de aprendizaje y de evaluación formativa, con miras a continuar el proceso académico en la presencialidad y responder a los retos del 2022.

Asimismo, sugerimos contar con el acompañamiento del PFLE desde el inicio del año escolar con la finalidad de enriquecer aún más las estrategias que implementamos, apuntando al mejoramiento de los aprendizajes de los y las estudiantes, así como incidir en los resultados de las pruebas objetivas.



Referencias

- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Curriculum*. Morata.
- Mejía, M. R. (2008). *Atravesando el Espejo de Nuestras Prácticas*. Proyecto COMBOS y Expedición Pedagógica Nacional. Biblioteca virtual.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el Mejoramiento Institucional. De la Autoevaluación al Plan Mejoramiento*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020*. Oficina Asesora de Comunicación y Prensa, Secretaría de Educación del Distrito.

Alcaldía Mayor de Bogotá
Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66 - 63
Teléfono (57+1) 324 10 00
Bogotá D.C. - Colombia

www.educacionbogota.edu.co



@Educacionbogota



Educacionbogota



/Educacionbogota



@educacion_bogota



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

