



Redes del lenguaje en la acción educativa



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación



UNIVERSIDAD DISTRICTAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

REDES DE LENGUAJE EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

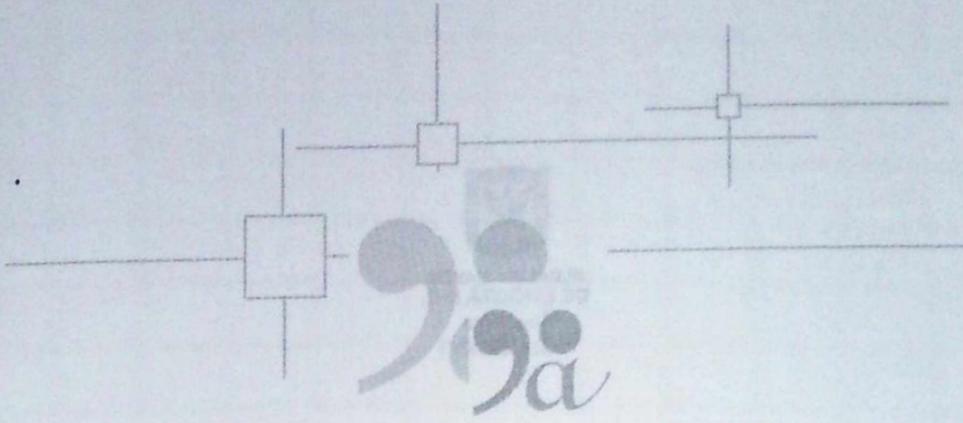
Secretaría de Educación Distrital
INSTRUMENTAL DE LECTURA Y ESCRITURA
CONVENIO DE TRABAJO FIRMADO JOSÉ DE CALDERÓN

Elaborado por:
Claudia Juliana Estrada
Rosa Mercedes Villota
Alfonso Rafael Rojas



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Bogotá sin indiferencia



REDES DE LENGUAJE EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Secretaría de Educación Distrital
RED DISTRICTAL DE LECTURA Y ESCRITURA
UNIVERSIDAD DISTRICTAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Compiladoras:
Gladys Jaimes Carvajal
Rosa Morales Villota
Blanca Bojacá Bojacá



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Bogotá sin indiferencia



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Alcalde Mayor de Bogotá D. C.
LUIS EDUARDO GARZÓN
Secretario de Educación del Distrito
ABEL RODRÍGUEZ CÉPEDES
Subsecretario Académico
FRANCISCO CAJIAO RESTREPO
Subsecretario Administrativo
ÁNGEL PÉREZ MARTÍNEZ
Subsecretaria de Planeación y Finanzas
LILIANA MALAMBO MARTÍNEZ
Directora de Evaluación y Acompañamiento
CECILIA RINCÓN BERDUGO
Subdirectora de Formación de Educadores
MARINA ORTIZ LEGARDA

Título original de la obra: REDES DE LENGUAJE EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

© Autor: RED DISTRITAL DE LECTURA Y ESCRITURA

Compiladoras:

Gladys Jaimes Carvajal
Rosa Morales Villota
Blanca Bojacá Bojacá

ISBN: 958-20-0868-7

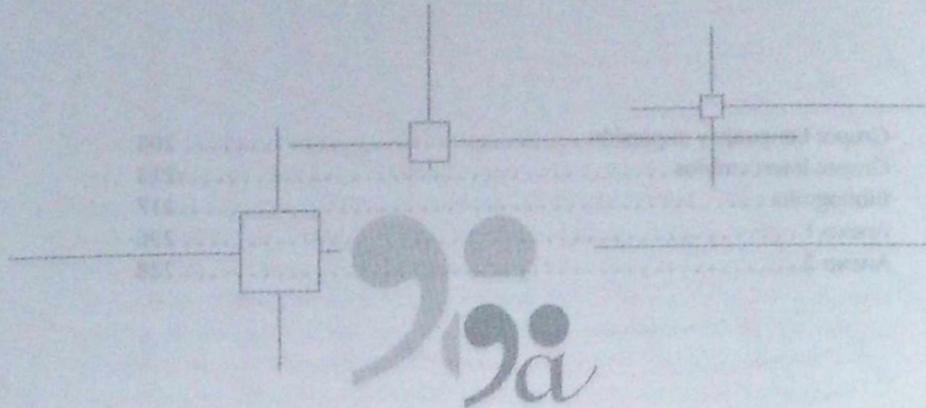
Primera edición: Año 2006. 400 ejemplares

© Secretaría de Educación del Distrito Capital
Avenida El Dorado No. 66 - 63
Teléfono: 571 (324 1000)
Bogotá D.C. - Colombia

Portada: Mauricio Suárez

Diseño y Diagramación: Cooperativa Editorial MAGISTERIO
www.magisterio.com.co

Impreso en Colombia



Contenido

Presentación	7
Introducción	9

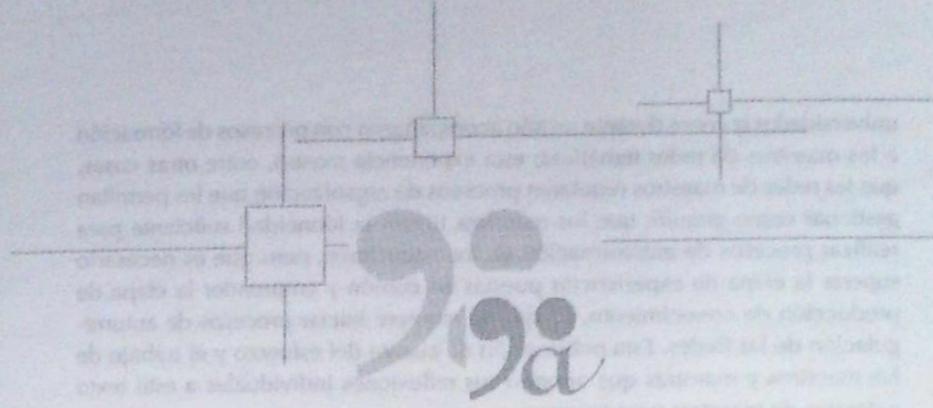
Primera parte

“Lenguaje cultura e identidad”	11
1. Las redes como espacios de formación	13
2. Contextualización de la experiencia de conformación de la Red: Primera etapa	17

Segunda parte

Voces de los docentes: grupos participantes en escena	49
Voces de los docentes: grupos participantes en escena	51
Grupo Prometeo	67
Grupo: Bacatá	73
Grupo: RED 14	97
Grupo: Lenguaje y literatura	115
Grupo: Inferencias	127
Grupo: Casalvaje	133
Grupo: Alquimia	143
Grupo: Comunicación en la escuela	153
Grupo: Red podemos leer y escribir	161
Grupo: Comunicación y Cultura	167
Grupo: Metamorfosis	187
Grupo: Descartes	197

Grupo: Lenguaje y expresión	205
Grupo: Intercambios	213
Bibliografía	217
Anexo 1	226
Anexo 2	228



Presentación

La Secretaría de Educación Distrital, desde la Subdirección de Formación de Educadores, ha emprendido el proyecto de apoyo a grupos de saber pedagógico como una iniciativa que pretende suscitar en el maestro el deseo de trabajar con sus colegas de área, de institución, de localidad o de región, y construir el compromiso de organización en la búsqueda de oportunidades para intercambiar y apoyarse como gremio.

Cada profesional de la educación tiene una responsabilidad y una motivación individual, que no desconocemos, sino que pretendemos afianzar a partir de considerarlo como parte de un tejido social y profesional que requiere actitudes gremiales de convivencia, trabajo conjunto y construcción de sentidos, al servicio del sector educativo.

En ese orden de ideas, la conformación de Redes Distritales de maestros tiene como objetivo principal fomentar el carácter de agremiación a través de la cooperación, el desarrollo colaborativo y el intercambio, con el compromiso de poner los saberes y experiencias de cada maestro al servicio del desarrollo profesional del gremio en la perspectiva de producción colectiva de conocimiento.

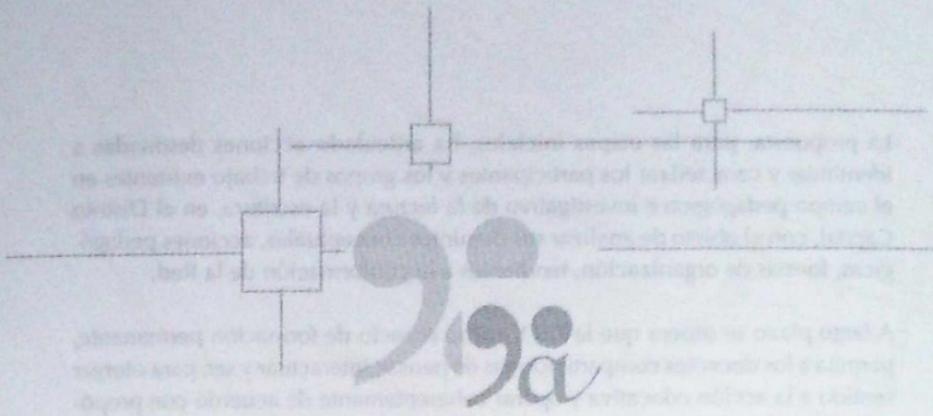
Hasta el momento hemos contado con la espontaneidad y compromiso de los maestros que pertenecen a las redes; a través de ellos hemos aprendido algunas de las dificultades que implica el trabajo en RED, el tiempo de maduración que conlleva y la constancia que se requiere para lograr grupos realmente cohesionados.

El apoyo a redes desde la Secretaría de Educación se ha realizado mediante una estrategia que en la primera etapa fue implementada por equipos académicos de

universidades quienes durante un año acompañaron con procesos de formación a los maestros de redes temáticas; esta experiencia mostró, entre otras cosas, que las redes de maestros requieren procesos de organización que les permitan gestionar como gremio, que los maestros tienen la idoneidad suficiente para realizar procesos de autoformación en los encuentros, pero que es necesario superar la etapa de experiencias puestas en común y emprender la etapa de producción de conocimiento, ya que se requiere iniciar procesos de autorregulación de las Redes. Esta publicación da cuenta del esfuerzo y el trabajo de los maestros y maestras que aportan sus reflexiones individuales a este texto colectivo de maestros para maestros.

Presentación

Marina Ortiz Legarda
Subdirectora Formación de Educadores
Secretaría de Educación Distrital



Introducción

Las redes como sistemas abiertos, con opciones sociales, pedagógicas y culturales surgen, en la vida moderna, como una dinámica grupal multicategorial en la cual los miembros interactúan entre sí, con integrantes de otros grupos, y se organizan con el fin de llevar a cabo, de manera cooperativa, proyectos concertados. Teniendo en cuenta la anterior conceptualización, surge la propuesta de conformación de la Red Distrital de Lectura y Escritura, en el programa de "Acompañamiento a las organizaciones de saber pedagógico" del Plan Territorial de formación permanente de Docentes y Directivos Docentes 2004 - 2008 de la Secretaría de Educación de Bogotá. El Plan tiene como propósito *el fortalecimiento integral de los educadores en términos laborales, académicos y humanos.*

El programa de formación en redes enfatiza en el papel fundamental del docente en los propósitos de cambio educativo para construir el sentido de la profesionalidad, en primera instancia, como búsqueda de significaciones y valoraciones compartidas que permitan a los docentes participantes reconocerse en su praxis como sujetos del conocimiento y de la acción pedagógica y social. En segunda instancia, asumir el desafío de involucrar el desarrollo tecnológico, para operar en red, como forma de organización de aprendizaje colectivo, constructora de identidades en la confluencia de la diversidad de pensamientos y voces que generan a la vez autonomía y reciprocidad.

En este sentido se postula la Red Distrital de Lectura y Escritura como espacio de formación integral en tres ámbitos: la construcción de conocimientos, la elaboración de nuevas formas de interacción en los escenarios pedagógicos y científicos y la participación de los docentes como sujetos y colectividades en los procesos de transformación de las realidades sociales y culturales.

La propuesta, para las etapas iniciales, ha articulado acciones destinadas a identificar y caracterizar los participantes y los grupos de trabajo existentes en el campo pedagógico e investigativo de la lectura y la escritura, en el Distrito Capital, con el objeto de analizar sus dominios conceptuales, acciones pedagógicas, formas de organización, tendientes a la conformación de la Red.

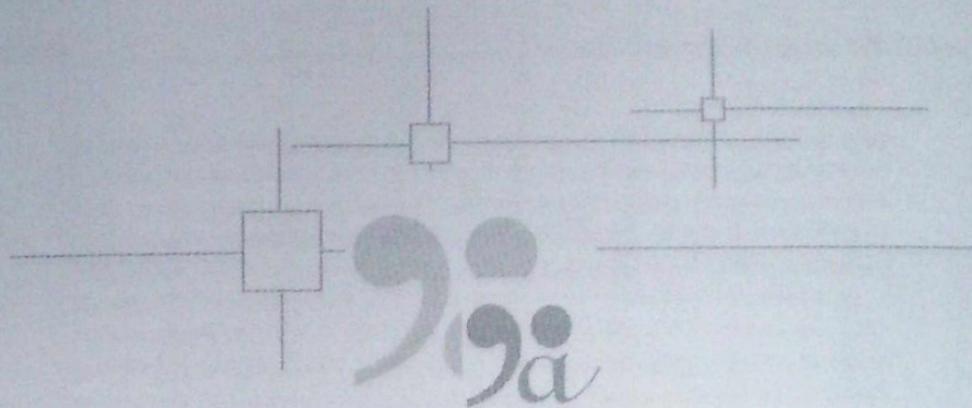
A largo plazo se espera que la RED, como espacio de formación permanente, permita a los docentes compartir formas de pensar, interactuar y ser, para otorgar sentido a la acción educativa y operar coherentemente de acuerdo con propósitos definidos e integrarse a redes del lenguaje nacionales e internacionales en el desarrollo de proyectos comunes, derivados de las necesidades de las comunidades educativas.

En concordancia con los anteriores planteamientos, se postuló como objetivo general: Construir la Red de Lectura y Escritura del Distrito Capital como una forma de organización y estrategia de gestión de conocimiento con fundamento en la consolidación de grupos de estudio, de investigación y de acción educativa en el campo del lenguaje.

Teniendo en cuenta la necesidad de partir de las propias realizaciones de los docentes, se plantearon como objetivos específicos, en las dos primeras etapas, ya ejecutadas:

- Reconocer y apoyar la consolidación de los grupos de trabajo sobre lenguaje existentes en el Distrito Capital como mecanismo de construcción de comunidad académica y profesionalidad docente.
- Definir las necesidades de formación y apoyo para el trabajo en Red desde el punto de vista conceptual y organizacional
- Propiciar espacios de reflexión y discusión sobre aspectos teóricos y metodológicos de la pedagogía de la lengua materna y el trabajo en Red, para cumplir los fines de actualización, formación investigativa e innovación.

La presente publicación recoge los aspectos esenciales de la ejecución del programa de formación. En la primera parte se presentan los aspectos conceptuales que fundamentan el trabajo de redes y los hallazgos más significativos en torno a la caracterización de los grupos participantes. En la segunda, se hacen presentes las voces de los docentes para poner en escena sus realizaciones y proyecciones.



Primera parte

Autoras:

Gladys Jaimes Carvajal

Rosa Morales Villota

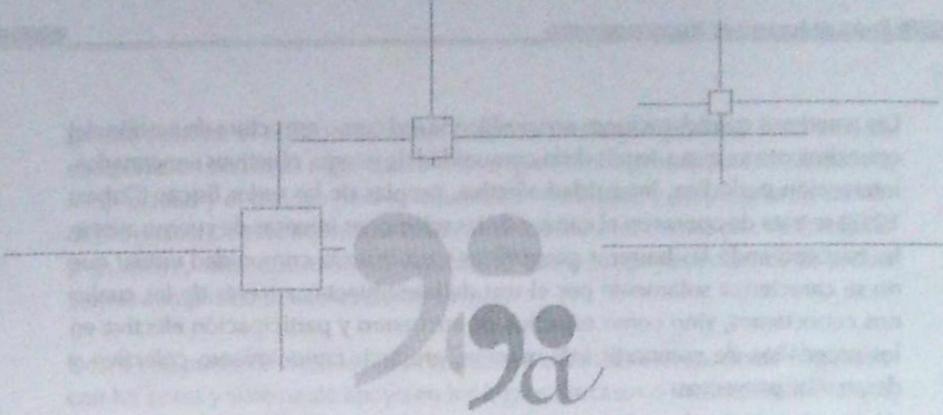
Blanca Bojacá Bojacá

Grupo de Investigación

“Lenguaje cultura e identidad”

Universidad Distrital

“Francisco José de Caldas”



1.

Las redes como espacios de formación

La conformación de una RED, en el marco de un proyecto de formación permanente de docentes, exige determinar los dominios conceptuales en los cuales se inscribe la propuesta.

En primer lugar es necesario entender la RED como grupo de personas que, a través del trabajo en equipo, comparten objetivos conformando una base de lenguaje común, para desarrollar acciones de manera concertada y solidaria. Esto significa que la red es una organización al servicio de la acción, que opera a partir del reconocimiento de las propias realidades hacia la elaboración y ejecución de planes de acción que garanticen la obtención de metas concretas.

En concordancia con la anterior definición, la RED puede constituirse en espacio de formación que posibilita los siguientes aprendizajes:

1.1 Aprender a relacionarse con el mundo a través de formas específicas del saber

Las redes se constituyen en espacio de construcción de conocimiento ya que la pertenencia a ella impulsa a los grupos y personas a la permanente actualización de sus campos de saber, si tenemos en cuenta que existe un mayor flujo de información, que circula rápidamente y con una mayor cobertura. La circulación de información teórica y el conocimiento de experiencias prácticas se constituyen en insumos para fundamentar innovaciones que puedan convertirse en una verdadera transformación de la práctica pedagógica.

Las anteriores consideraciones nos perfilan la red como estructura de gestión del conocimiento ya que además de la comunidad de interés, objetivos concertados, interacción periódica, intensidad afectiva, propias de las redes físicas (Dabas: 1993) se trata de operar en el campo de las relaciones intensas de cuerpo ausente, trascendiendo las barreras geográficas para crear la comunidad virtual que no se caracteriza solamente por el uso de herramientas a través de las cuales nos conectamos, sino como espacios de encuentro y participación efectiva en los propósitos de compartir información, producir conocimiento colectivo y desarrollar proyectos.

Si bien es cierto el trabajo en redes, como forma de relación con el mundo tiene como fundamento, los avances tecnológicos, en el campo de la informática y las telecomunicaciones, es importante señalar que el uso de instrumentos y procedimientos no es lo que caracteriza el trabajo en red, es el tipo de organización que se genera y la manera como esta contribuye a la transformación de las estructuras de pensamiento para generar nuevas formas de conocimiento.

1.2. Aprender a relacionarse con los demás en el espacio vital de la acción pedagógica y social

La organización en redes impulsa nuevas formas de interacción entre sujetos indispensables para los cambios pedagógicos si tenemos en cuenta las siguientes consideraciones:

El trabajo en red exige la cooperación y coordinación regular de acciones, porque las responsabilidades se asumen por acuerdo común. Una RED opera superando las barreras impuestas por las fronteras de la institucionalidad y por lo tanto el espíritu de trabajo colectivo implica la descentralización del poder y la horizontalidad en el tipo de interacciones propuestas que no se sitúan en el plano del dominio sino en la cooperación.

Su eminente carácter de concertación hace que las organizaciones en redes consideren como objetivo central la construcción de bienes comunes. Se trata entonces de poner al servicio común la ganancia de experiencias obtenidas en distintos ámbitos.

Las Redes están comprometidas en realizar acciones integradas y en consecuencia el principal soporte de la transformación es el Grupo, que simboliza la sociedad en tanto microcosmos de interacción. Este es el lugar privilegiado de la puesta en marcha de relaciones personales, sociales y profesionales que están sujetas a continuas modificaciones y replanteamientos.

En este sentido, el espacio de la red presenta un mayor grado de fortaleza, en comparación con otras organizaciones, ya que el trabajo cooperativo estimula la reciprocidad y el diálogo para la solución de conflictos y propicia la ejecución de proyectos. De esta manera, si todos les debemos a los demás en conocimiento y en apoyo, entonces nadie es superior al otro y todos necesitamos de todos. Somos cómplices, deudores de los demás.

Desde este punto de vista, la red se constituye entonces en espacio de encuentro con los pares y sistema de apoyo en los logros, fracasos o incertidumbres a que están expuestos los sujetos en el contexto de la acción individual o grupal. El acompañamiento permite que los sujetos saquen provecho de sus competencias y de su experiencia y se fortalezcan en la medida de la confianza y reciprocidad. Hacerle frente a los fracasos o animarse a alcanzar el éxito depende del apoyo y el grado de reciprocidad conseguido en las interacciones establecidas.

En términos generales el trabajo en Red trata de superar la sensación de aislamiento que caracteriza al trabajo académico al facilitar el intercambio y estimular en cada participante (grupo o institución) la tarea de concebir la red académica como red social, creadora de vínculos y de diálogo fecundo entre diferentes racionalidades.

1.3. Aprender a proyectar su saber profesional competente como compromiso en la construcción cotidiana de nación

Las redes se fundamentan en un proceso de expresión del deseo de los integrantes de adquirir compromiso para realizar una gestión. Desde esta perspectiva es importante señalar que los vínculos sociales y lazos de solidaridad en la red serán más fructíferos en tanto sus integrantes se vinculen en un deseo de proyección esto es en un proyecto social.

Para los propósitos del programa de formación, en su primera etapa, además de sensibilizar a los docentes hacia el trabajo en Red, por sus beneficios académicos, es indispensable generar conciencia de la necesidad de articulación del trabajo propuesto a los planes de desarrollo educativo del Distrito Capital. De esta manera el trabajo en Red compromete a los miembros a exteriorizar sus proyectos y a integrar acciones que permitan su desarrollo.

De acuerdo con Vassileff¹ la ejecución de un proyecto exige *que el individuo se proyecte en su entorno, tome algo para sí y lo proyecte, lo lance delante de sí modificando de esta forma la realidad de su contexto*. Esto significa que el trabajo en Red adquiere su verdadero sentido cuando además de propiciar las

iniciativas autónomas de los participantes, atiende a propósitos generales del contexto social y cultural.

Si entendemos la formación permanente de docentes como proceso de construcción de conciencia especializada que hace que el conocimiento y la práctica pedagógica se transformen en prácticas culturales, el trabajo en Red debe coadyuvar en el propósito de asumir la educación como proceso social de transformación creadora de las potencialidades humanas y espacio de participación de sujetos y colectividades en la experiencia cultural y la construcción de un nuevo proyecto de sociedad.

1.4 Emprender búsquedas culturales de identidad y expresión

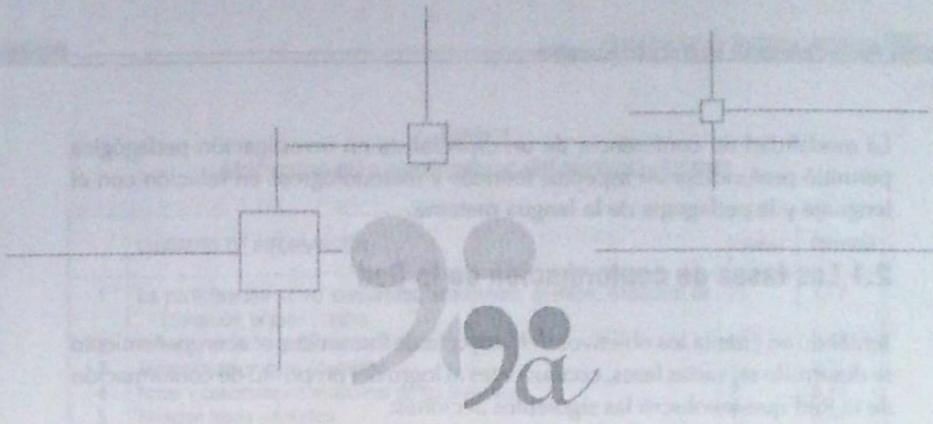
La pertenencia a la Red además de ser un estímulo al trabajo de los docentes, debe constituirse en espacio real y virtual de generación de identidad en la profesionalidad docente para otorgar sentido a la acción y operar coherentemente en proyectos comunes en correspondencia con los compromisos educativos y sociales asumidos. La esencia comunicativa del trabajo en red proporciona un contacto amigable entre colegas que ayuda a ganar reconocimiento mutuo y respeto por el trabajo de los demás. A la par, se obtienen herramientas para adoptar posiciones críticas ante problemas de la realidad inmediata, visualizando siempre, desde su rol profesional, posibilidades de solución.

Para los docentes identificarse como miembros de la Red se convierte en la posibilidad de construir espacios de autoformación, que funcionan porque corresponden a sus propias necesidades. El sentimiento de libertad estimula la creación y potencia la originalidad de las propuestas de acción. Igualmente, el intercambio de conocimientos teóricos y de experiencias prácticas se hace más fluido al predominar un sentido de pertenencia a espacios interinstitucionales y a un proyecto de formación colectivo. Sin embargo, no se trata de hacer de la Red una estructura organizativa adaptativa; por el contrario, se busca que se convierta en un espacio de pensamiento productivo o creativo.

Las anteriores consideraciones constituyen orientaciones generales tendientes a configurar el trabajo en Red como espacio de formación permanente de los docentes. A continuación se presentan los aspectos más significativos del desarrollo de la propuesta, teniendo en cuenta las distintas fases de ejecución.

Notas

¹ Vassileff, Jean. La pedagogía de proyectos en la formación.



2.

Contextualización de la experiencia de conformación de la Red: Primera etapa

El proyecto involucró inicialmente a una población de 195 docentes organizados en 24 grupos de los cuales culminaron, la primera etapa, 20 grupos para un total de 171 docentes.

En la primera etapa de construcción de la Red, las acciones emprendidas estuvieron encaminadas a poner en funcionamiento estrategias de interacción en cada uno de los grupos y en el colectivo de la red, como forma de organización y acción concertada. Se enfatizó en el establecimiento de relaciones ínter subjetivas alrededor de los objetos de reflexión y los proyectos de acción.

Los conversatorios fueron sistemas de apoyo mediante los cuales se logró la participación consciente de los sujetos en formación en las actividades colectivas y se crearon espacios apropiados para la cooperación y la solidaridad. Estos aspectos facilitaron la puesta en escena de las acciones tendientes a la conformación de la red y reafirmaron los compromisos en la integración significativa, permanente y responsable de los docentes a la Red del Distrito Capital.

La modalidad de taller se convirtió en espacio para la ejecución de tareas y la reflexión sobre los tópicos propuestos. En ellos los docentes socializaron sus trabajos para evidenciar la caracterización de cada grupo y la del colectivo de la Red, los logros y dificultades, las necesidades y planes de acción.

La modalidad de conferencia de un especialista en investigación pedagógica permitió profundizar en aspectos teóricos y metodológicos en relación con el lenguaje y la pedagogía de la lengua materna.

2.1 Las fases de conformación de la Red

Teniendo en cuenta los objetivos del proyecto de formación, el acompañamiento se desarrolló en varias fases, conducentes al logro del propósito de conformación de la Red que involucró las siguientes acciones:

2.1.1. Caracterización de la población

Con el objeto de lograr la caracterización de la población se aplicaron dos encuestas etnográficas cuyos análisis se abordaron en sesiones específicas a través de la metodología de taller.

Encuesta etnográfica 1 (Anexo 1). Demos sentido a nuestra acción. Contiene la identificación general de cada participante en términos de los datos personales e institucionales y la indagación en torno a las representaciones de cada docente sobre la profesión docente y las motivaciones para la participación en el programa de formación. Para ello se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cuáles considera los momentos más significativos de su ejercicio docente? ¿Qué lo motivó a participar en esta convocatoria? ¿Qué espera de ella?

El análisis de las reflexiones consignadas por los docentes arrojó los siguientes resultados:

Tabla 1.
Momentos más significativos del ejercicio docente

	UNIDADES DE INFORMACIÓN	Número	Porcentaje
1	La participación como comunidad académica: eventos, espacios de formación, grupos y redes	21	7,77
2	Avances de los estudiantes en lectura y escritura	21	7,77
3	Transformación de la educación.	1	0,37
4	Saber y conocimiento disciplinar de los maestros	2	0,74
5	Relación teoría – práctica	12	4,44
6	Importancia de la investigación.	4	1,48
7	La educación como compromiso político y social	3	1,11
9	Cambios actitudinales, cognitivos y de acción de los estudiantes	2	0,74
10	Vocación docente y cotidianidad del aula	3	1,11
11	Ser modelo de los estudiantes y guía de aprendizaje	3	1,11
12	Agradecimiento de estudiantes, culminación de niveles y encuentro con exalumnos	7	2,59
13	Felicidad y motivación de los estudiantes en la escuela	7	2,59
14	Superación de dificultades en el aprendizaje y trabajo con niños con necesidades especiales	7	2,59
15	Niveles superiores de formación profesional	10	3,7
16	Interacción con niños y relaciones afectivas	20	7,4
18	Publicaciones	1	0,37
19	Relación con el contexto educativo y la comunidad	5	1,85
20	Cargos de dirección para ejecución de proyectos o reconocimiento de directivos	4	1,48
21	Formación de otros docentes	4	1,48
22	Construcción conocimiento compartido entre niños y aprendizaje significativo.	15	5,55
23	Pedagogía de proyectos	12	4,44
24	Compromiso de niños y autonomía en el aprendizaje	3	1,11
25	Cambio de sector privado a público, de contexto educativo y vinculación al Distrito.	12	4,44
26	Desarrollo de iniciativas, creatividad y aprendizaje	2	0,74
27	Importancia de la lengua materna e integración de saberes	1	0,37
28	Importancia de la lectura y la escritura y experiencia pedagógica en los grados iniciales.	17	6,29
29	Procesos pedagógicos: preparación, ejecución y evaluación	2	0,74
30	Construcción de valores	2	0,74
31	Didáctica Alexima	1	0,37
32	Formación integral de estudiantes.	2	0,74
33	Saber contextualizado de los alumnos y desempeño laboral y educativo posterior	3	1,11
34	Voz de los estudiantes	1	0,37
35	Trabajo interdisciplinario	1	0,37
36	Acercamiento a la literatura	2	0,74
37	Negociación de conflictos	1	0,37
38	Satisfacción personal	1	0,37
39	Vinculación a la docencia universitaria.	1	0,37
	TOTAL de respuestas para todos los ítems:	270	100

De lo anterior se deduce que los mayores porcentajes están referidos a los logros, transformaciones e innovaciones pedagógicas, a la formación de comunidad académica y los avances en lectura y escritura. Es igualmente significativo para los docentes el descubrimiento de nuevas formas de interacción con los niños y el establecimiento de relaciones afectivas más estrechas.

Para lograr una mejor comprensión, las respuestas anteriores fueron categorizadas en distintos dominios del quehacer pedagógico, en concordancia con los aspectos del desarrollo humano (cognitivo, intersubjetivo, valorativo), especificando si los momentos significativos que los docentes registran están relacionados con su acción, con la de los alumnos, con la profesión docente o con la comunidad y el contexto sociocultural, tal como se refleja en la siguiente tabla

Tabla 2.
Dominios del quehacer pedagógico

Dominios del Quehacer pedagógico	En relación Con los estudiantes	En relación con la profesión docente	En relación con el contexto escolar, la comunidad y la sociedad
Dominio del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Superación de dificultades en el aprendizaje y trabajo con niños con necesidades educativas especiales. • Avances en conocimientos en lectura y escritura de los estudiantes. • Construcción de conocimiento compartido entre niños y aprendizaje significativo. • Importancia de la lengua materna e integración de saberes. • Importancia de la lectura y la escritura y experiencia pedagógica en los grados iniciales. • Saber contextualizado de los alumnos y desempeño laboral y educativo posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento disciplinar de los maestros. • Procesos pedagógicos: preparación, ejecución y evaluación • Trabajo interdisciplinario • Acercamiento a la literatura • Didáctica Alexima. • Importancia de la investigación y publicaciones. 	

Dominios del Quehacer pedagógico	En relación Con los estudiantes	En relación con la profesión docente	En relación con el contexto escolar, la comunidad y la sociedad
Dominio intersubjetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Ser modelo de los estudiantes y guía de aprendizaje. • Interacción con los estudiantes. • Reconocimiento de la voz de los estudiantes y relaciones de cotidianidad en el aula. • Negociación de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de la comunidad académica a través de eventos, espacios de formación, grupos y redes. • Interacción e interlocución entre pares. • Cargos de dirección para ejecución de proyectos y reconocimiento de directivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el contexto educativo y la comunidad.
Dominios valorativo y afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de valores. • Agradecimiento de estudiantes, culminación de niveles y encuentro con exalumnos. • Felicidad y motivación de los estudiantes en la escuela. • Relaciones afectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de sector privado a público, de contexto educativo y vinculación al Distrito. • Vocación docente. • Satisfacción personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de la educación.
Integración de dominios	<ul style="list-style-type: none"> • Formación integral de estudiantes. • Compromiso de niños y autonomía en el aprendizaje. • Cambios actitudinales, cognitivos y de acción de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación teoría-práctica. • Niveles superiores de formación profesional • Logros, transformaciones e Innovaciones pedagógicas. • Pedagogía de proyectos. • Desarrollo de iniciativas, creatividad y aprendizaje. • Vinculación a la docencia universitaria. • Formación de otros docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación como compromiso político y social.

En el dominio cognitivo, (construcción de conocimiento), en términos de la relación con los alumnos se resalta la importancia otorgada al conocimiento de la lectura y la escritura y en la relación con la profesión docente, la escasa presencia de la investigación que posteriormente asumirá mayor relevancia.

En el dominio Inter subjetivo, se nota predominio de la interacción con los alumnos como aspectos significativos al igual que la valoración de las relaciones entre pares y la construcción de comunidad académica.

El dominio afectivo alberga los menores porcentajes. Esto demuestra que este aspecto del desarrollo humano no tiene para los docentes la misma valoración que los aspectos cognitivos e interaccionales. Es notorio cómo los docentes integran los dominios en aspectos fundamentales como la formación integral, el compromiso de los niños con el aprendizaje y sus niveles de autonomía, al igual que los cambios actitudinales, cognitivos y de acción.

En la definición de momentos significativos que otorgan sentido a las acciones de los docentes es importante notar que sólo dos encuestas registran la relación con la comunidad y el contexto social, como aspecto significativo, valoración que se sigue repitiendo en todas las reflexiones posteriores y que amerita un trabajo especial.

En relación con el segundo interrogante, esto es, los motivos para participar en la convocatoria, los docentes asumen, mayoritariamente, la Red como opción de innovación y actualización docente como se expresa en la siguiente tabla.

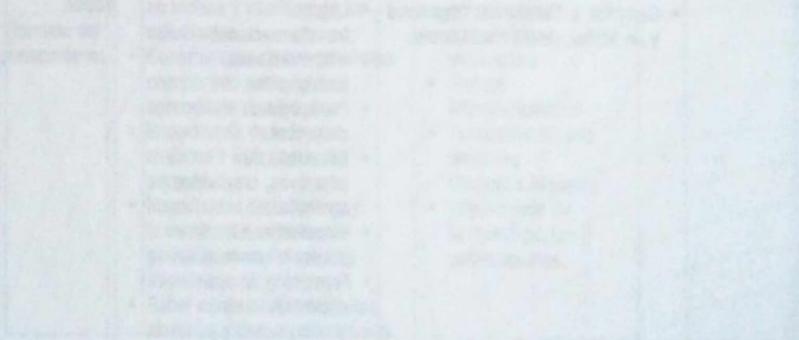


Tabla 3.
Motivación de la convocatoria

	UNIDADES DE INFORMACIÓN	Número	Porcentaje
1	Elevar nivel académico.	1	1,16
2	Cualificación de la lectura y la escritura en los estudiantes.	6	6,96
3	Invitación personal.	1	1,16
4	Integración de áreas.	1	1,16
5	Compartir vivencias educativas.	5	5,8
6	Vinculación a grupos de estudio y a la red como interlocutores válidos.	5	5,8
7	Innovación y actualización docente.	14	16,24
8	Trabajo por proyectos con apoyo financiero.	1	1,16
9	Mejoramiento académico y pedagógico de la institución.	2	2,32
10	Proyección externa y socialización del trabajo.	10	11,6
11	Apoyo de la SED.	1	1,16
12	Asesoría permanente.	2	2,32
13	Estabilidad laboral.	1	1,16
14	Deseo de aprender.	1	1,16
15	Proyecto de Aula	3	3,48
16	Investigación	1	1,16
17	Ampliación de conocimiento.	1	1,16
18	Cualificación docente	7	8,12
19	Conformación comunidad académica	4	4,64
20	Comunidad educativa	2	2,32
21	Actualización saber pedagógico	8	9,28
22	Estudios sobre el lenguaje	1	1,16
23	Interés del grupo	3	3,48
24	Avance en conocimiento y práctica	1	1,16
25	Sistematizar conocimiento	1	1,16
26	Interacción con pares.	1	1,16
27	Interés por la lectura y la escritura	1	1,16
28	Participación en eventos	1	1,16
	TOTAL	86	100%

De lo anterior se deduce que existe una estrecha relación entre las motivaciones relacionadas con la innovación y actualización docente en la presente respuesta y las valoraciones de momentos significativos referidos a los logros y transformaciones pedagógicas. También se establece la correlación entre las respuestas a las preguntas 1 y 2 cuando se analiza el interés de construcción de comunidad académica que es reiterativo en los dos casos. Surge sin embargo un interrogante en torno a la valoración de la investigación que obtuvo cuatro respuestas en la pregunta por los momentos significativos y sólo una en la de motivaciones para la participación en la Red. Igualmente, no se presenta como motivos los aspectos valorativos y afectivo, del desarrollo humano y vuelve a estar ausente la proyección del trabajo docente a los contextos sociales y culturales.

La categorización de las anteriores respuestas nos plantea los dominios relevantes y registra las ausencias anteriormente anotadas.

Tabla 4.
Dominios de las motivaciones

Sistematización de conocimientos teóricos y prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar nivel académico. • Integración de áreas. • Realizar estudios sobre el lenguaje. • Cualificación de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes. • Interés por la lectura y la escritura. • Ampliación del conocimiento teórico. • Conocimiento sobre procesos investigativos. • Innovación y actualización docente.
Construcción de comunidad académica	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación a grupos de estudio y a la red como interlocutores válidos. • Participación en eventos. • Conformación comunidad académica y educativa. • Interacción con pares para intercambio de saberes, vivencias y experiencias educativas. • Proyección externa y socialización de trabajos. • Deseo de aprender e interés del grupo constituido. • Mejoramiento académico y pedagógico de la institución.

La tercera pregunta de la encuesta etnográfica 1 indagó por las expectativas sobre el trabajo en Red y presentó las siguientes respuestas con su correspondiente categorización.

Tabla 5.
Expectativas del trabajo en Red

	UNIDADES DE INFORMACIÓN	Número	Porcentaje
1	Elevar nivel académico.	36	30,24
2	Reflexión y mejoramiento de las prácticas pedagógicas.	4	3,36
3	Fortalecimiento disciplinar.	20	16,8
4	Ampliar conocimientos y prácticas.	10	8,4
5	Pedagogía de Proyectos	5	4,2
6	Transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje.	1	0,84
7	Trabajo interdisciplinario	6	5,04
8	Investigación	9	7,56
9	Contribuciones a los P.E.I.	4	3,36
10	Transformación de ambientes educativos.	1	0,84
11	Aprender métodos de lectura y escritura.	3	2,52
12	Herramientas de análisis de resultados de las producciones de estudiantes.	6	5,04
13	Fortalecimiento proyecto institucional de lectura y escritura.	2	1,68
14	Crecimiento profesional y personal	6	5,04
15	Apoyo académico interinstitucional y de la SED	5	4,2
16	Apoyo económico para realizar proyectos de investigación. Apoyo a publicaciones.	1	0,84
		119	100%

Las unidades de información detectadas están referidas a los dominios expresados en la siguiente tabla.

Tabla 6. Dominios de las expectativas de participación en la Red

Cualificación de la formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y mejoramiento de las prácticas pedagógicas. • Fortalecimiento disciplinar. • Ampliar conocimientos y prácticas. • Pedagogía de Proyectos • Transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje.
Desarrollo institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Contribución a los P.E.I. • Transformación de los ambientes educativos.
Cualificación de procesos de lectura y escritura en los niños.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender métodos de lectura y escritura. • Herramientas de análisis de resultados de las producciones de estudiantes. • Fortalecimiento proyecto institucional de lectura y escritura.
Expectativas de apoyo académico y financiero	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo académico interinstitucional y de la SED • Apoyo económico para realizar proyectos de investigación • Apoyo a publicaciones.
Crecimiento profesional y personal	

El análisis de las expectativas confirma respuestas anteriores pero también manifiesta contradicciones en algunos aspectos tales como: No aparece la comunidad académica presente en las dos respuestas anteriores. Se registra la investigación pero ligada al apoyo económico y no como saber necesario de la profesionalidad docente. Sigue sin registrarse la proyección social y cultural y tampoco se advierte la expectativa de conocimiento de la informática como fundamento del trabajo en Red.

En términos generales la encuesta etnográfica 1 "Demos sentido a nuestra acción" ha permitido conocer cuáles son los significados que los docentes otorgan a su ejercicio profesional docente y cómo se representan los procesos de formación en el trabajo en red.

Encuesta etnográfica 2 (Anexo 2) Reconozcamos nuestras acciones. Estuvo orientada a lograr que los distintos grupos se caracterizaran como colectivo y que socializaran sus miradas con el contexto de la red. Se abordaron 11 interrogantes que se presentan a continuación con sus correspondientes categorizaciones.

Tabla 7.
¿Cómo se originó el grupo?

UNIDADES DE INFORMACIÓN	Número	Porcentaje
Por iniciativa individual	6	35,28
Por iniciativa colectiva	6	35,28
Por orientación institucional	5	29,4
Total de encuestas	17	100%

Tabla 8.
¿Qué acciones se han ejecutado como grupo?

	UNIDADES DE ANÁLISIS	Número	Porcentaje
1	Participación en eventos académicos y socialización de proyectos.	16	14,28
2	Desarrollo de investigación sobre lectura y escritura.	6	14,28
3	Profundización conceptual sobre lenguaje. Discusión de documentos.	4	9,52
4	Intercambios y reflexiones sobre experiencias pedagógicas	3	7,14
5	Contacto y concertación para trabajo en grupo	2	4,76
6	Articulación para trabajo de aula y práctica pedagógica.	1	2,38
7	Encuentros en redes.	1	2,38
8	Realización de talleres sobre animación de la lectura.	1	2,38
9	Escritura de informes de investigación.	1	2,38
10	Elaboración de periódicos institucionales para publicar trabajos de docentes.	1	2,38
11	Diagnóstico de dificultades de estudiantes en lectura y escritura	1	2,38
12	Replanteamiento del quehacer pedagógico	1	2,38
13	Unificación de concepciones pedagógicas.	1	2,38
14	Diseño de proyectos didáctico –investigativos.	1	2,38
15	Escritura de ponencias.	1	2,38
16	Unificación de proyectos por grados.	1	2,38
17	Co-evaluación por rejillas con participación de padres.	1	2,38
18	Organización del Departamento de Humanidades	1	2,38
19	Conformación de Club de Periodistas	1	2,38
20	Institucionalización de Hora de Lectura	1	2,38
21	Programación anual de actividades institucionales	1	2,38
22	Participación en convocatorias en IDEP	1	2,38
23	Organización de talleres en prensa y radio para la comunidad.	1	2,38
24	Dotación de material bibliográfico para formación de docentes, alumnos y padres.	1	2,38
25	Publicación de boletines.		
26	Organización de círculos de lectura con estudiantes y padres.	1	2,38
	TOTAL	42	100%

Las anteriores respuestas se refieren a los siguientes dominios de acción:

Tabla 9.
Domínios de acción de los grupos

Investigación	<p>Desarrollo de la investigación sobre lectura y escritura</p> <p>Escritura de informes de investigación</p> <p>Diseño de proyectos didáctico-investigativos</p> <p>Participación en convocatorias del IDEP</p>
Propuestas institucionales	<p>Conformación del club de periodistas</p> <p>Institucionalización de hora de la lectura</p> <p>Elaboración de periódicos institucionales para publicaciones docentes</p> <p>Dotación de material bibliográfico para formación de docentes, alumnos y padres</p> <p>Organización del departamento de humanidades</p>
Propuestas para la comunidad	<p>Organización de talleres en prensa y radio para la comunidad</p> <p>Organización de círculos de lectura para estudiantes y padres</p>
Socialización y divulgación del trabajo	<p>Encuentro de redes</p> <p>Publicación de boletines</p> <p>Elaboración de periódicos institucionales</p> <p>Escritura de ponencias</p> <p>Programación anual de actividades institucionales</p> <p>Elaboración de periódicos institucionales para publicaciones docentes</p>
Conformación de comunidad académica	<p>Participación en eventos académicos</p> <p>Intercambio y reflexiones sobre experiencias pedagógicas</p> <p>Encuentro de redes</p> <p>Propuesta de formación para docentes en ejercicio</p>
Acciones pedagógicas	<p>Diagnóstico de dificultades</p> <p>Realización de talleres</p> <p>Articulación para trabajo de aula y práctica pedagógica</p> <p>Replanteamiento del quehacer pedagógico</p> <p>Unificación de concepciones pedagógicas</p> <p>Unificación de proyectos por grados</p> <p>Realización de talleres sobre animación de la lectura</p> <p>Coevaluación por rejillas con participación de padres</p>

Tabla 10.
¿Qué estrategias de organización se han empleado?

	UNIDADES DE ANÁLISIS	Número	Porcentaje
1	Reuniones periódicas, programadas, con actas y tareas.	6	17,16
2	Uso del tiempo libre personal en jornada contraria.	3	8,58
3	Organización (planeación y comunicación) de núcleos de trabajo por localidades y sectores.	2	5,72
4	Reuniones de equipo por áreas.	2	5,72
5	Talleres orientados por la coordinación y por especialistas.	2	5,72
6	Definición de roles y distribución de tareas.	2	5,72
7	Elaboración de un cronograma y plan de acción.	2	5,72
8	Comunicación electrónica	2	5,72
9	Citación telefónica.	2	5,72
10	Tareas individuales de lectura y reflexión grupal.	2	5,72
11	Asistencia delegada a reuniones de la red	1	2,86
12	Organización por medio de clubes.	1	2,86
13	Coordinación por niveles de escolaridad	1	2,86
14	Las directrices de la administración	1	2,86
15	Construcción de un estatuto operativo.	1	2,86
16	El interés común	1	2,86
	Recolección de información de campo y conformación de grupos de reflexión.	1	2,86
17			
18	Socialización de avances de investigación.	1	2,86
19	Reuniones para intercambio de experiencias y reflexión.	1	2,86
20	Observación de videos de clases.	1	2,86
	TOTAL	35	100 %

Cabe resaltar en este punto la diversidad de estrategias de organización de los grupos que dan cuenta de la capacidad de generar instancias organizativas con importantes niveles de autonomía y responsabilidad colectiva. A continuación se presenta una categorización de las estrategias utilizadas.

Tabla 11.
Estrategias organizacionales de los grupos

Unidades organizativas	<p>Reuniones periódicas programadas con actas y tareas</p> <p>Asistencia delegada a reuniones de la Red</p> <p>Organización, (planeación y comunicación) de núcleos de trabajo por localidades y sectores</p> <p>Organización por medio de clubes</p> <p>Reuniones de equipo por área</p>
Actividades	<p>Talleres orientados por la coordinación y por especialistas</p> <p>Recolección de información de campo y conformación de grupos de reflexión</p> <p>Tareas individuales de lectura y reflexión grupal</p> <p>Socialización de avances de investigación</p> <p>Reuniones para intercambio de experiencias y reflexión</p> <p>Observación de videos de clases</p>
Normatividad y funcionamiento	<p>Construcción de un estatuto operativo</p> <p>Definición de roles y distribución de tareas</p> <p>Elaboración de un cronograma y plan de acción</p> <p>Citación telefónica</p> <p>Uso del tiempo libre personal en jornada contraria</p> <p>Coordinación por niveles</p> <p>Directrices de la administración</p> <p>Comunicación electrónica</p>

Tabla 12.
¿En qué temáticas o proyectos se ha trabajado?

	UNIDADES DE ANÁLISIS	Número	Porcentaje
1	Pedagogía de Proyectos	15	12.2
2	Concepción de lenguaje.	4	9.76
3	Lectura, escritura e interacción.	4	9.76
4	Comprensión de lectura.	3	7.32
5	Apropiación de la lectura y la escritura en grado primero.	2	4.88
6	Producción textual.	2	4.88
7	Oralidad en nivel de transición.	2	4.88
8	Periódico escolar	2	4.88
9	Literatura	2	4.88
10	Convivencia	2	4.88
11	Producción escrita y oral	1	2.44
12	Lectura de la imagen.	1	2.44
13	Metodologías y estrategias para aplicar en el aula	1	2.44
14	Cualificación de lectura y escritura de los maestros	1	2.44
15	Articulación de preescolar con los primeros grados de primaria	1	2.44
16	Diversidad escolar	1	2.44
17	Temáticas de proyectos de áreas integradas: soy lo que escribo y respeto la producción ajena, descontamino mi entorno, rescate de juegos tradicionales, etc.	1	2.44
18	Lineamientos curriculares	1	2.44
19	Radio escolar	1	2.44
20	Análisis de medios de comunicación	1	2.44
21	Evaluación de lectura y escritura	1	2.44
22	Investigación	1	2.44
23	Comunicación no verbal	1	2.44
	TOTAL	41	100 %

Las respuestas anteriores también reflejan la amplia gama de temáticas y proyectos emprendidos, que dan cuenta de la actividad desplegada y plantea la necesidad de articulación en proyectos colectivos que a la vez que incentiven la continuidad de las propuestas de los distintos grupos, puedan articular las acciones para la realización de proyectos en Red. Las temáticas y proyectos corresponden a los siguientes dominios:

Tabla 13.
Temáticas y proyectos de acción

Saberes específicos sobre el lenguaje: producción y comprensión textual	Comprensión de lectura Producción oral y escrita Producción textual Apropiación de la lectura y escritura en grado primero Lectura, escritura e interacción Oralidad a nivel de transición
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Periódico escolar Radio escolar Análisis de medios de comunicación Comunicación no verbal Lectura de la imagen
Formación de maestros	Concepción del lenguaje Literatura Cualificación de lectura y escritura de los maestros Currículo, plan de estudios y estándares
Saberes pedagógicos	Pedagogía de Proyectos Evaluación de lectura y escritura Metodología y estrategias para aplicar en el aula Temáticas de proyectos en áreas integradas
Aspectos curriculares	Articulación de preescolar con los primeros grados de primaria Lineamientos y estándares curriculares
Aspectos socio culturales de la institución escolar	Convivencia Diversidad escolar
Investigación	

Tabla 14.

¿Qué problemas pedagógicos o investigativos ha abordado el grupo?

	UNIDADES DE ANÁLISIS	Número	Porcentaje
1	Cualificación de los procesos de lectura, escritura y comunicación.	5	21,75
2	¿Cómo hacer los procesos de lectura significativos y placenteros?	3	13,05
3	¿Cómo construir y comprender la lectura?	1	4,35
4	Relación entre oralidad y apropiación de la lengua escrita.	1	4,35
5	Cualificación de la lectura inferencial.	1	4,35
6	Participación institucional de docentes en la cualificación de procesos de lectura y escritura de alumnos.	1	4,35
7	Problemas en la heterogeneidad de las estrategias	1	4,35
8	Utilidad de la pedagogía de proyectos	1	4,35
9	Enfoques de los docentes del área de lenguaje	1	4,35
10	Propuesta pedagógica y curricular para la localidad	1	4,35
11	Diversidad cultural y pedagogía de proyectos	1	4,35
12	¿Cómo lograr la interdisciplinariedad?	1	4,35
13	Relación P.E.I. y procesos de lectura y escritura	1	4,35
14	Sistematización, seguimiento y evaluación de acciones	1	4,35
15	Formación teórica de los maestros	1	4,35
16	Convivencia y violencia	1	4,35
17	Construcción de una didáctica para la producción del lenguaje escrito en grados iniciales	1	4,35
	TOTAL	23	100

La pregunta anterior nos sitúa en la trayectoria investigativa de los grupos y refleja heterogeneidad en las propuestas investigativas y falta de diferenciación entre lo que es un tema y un problema de investigación. De lo anterior se deriva la necesidad de que el espacio de la Red sirva a las necesidades investigativas de los docentes a través de la formulación y ejecución de propuestas colectivas que beneficien la apropiación de conocimientos y la solución a problemáticas pedagógicas definidas. Se advierten las siguientes categorías en las problemáticas abordadas:

Tabla 15.
Problemas pedagógicos e investigativos abordados

Sobre el lenguaje oral y escrito	<p>¿Cómo construir y comprender la lectura? ¿Cómo hacer para que los procesos de lectura sean significativos y placenteros? Relación entre oralidad y apropiación de la lengua escrita. Cualificación de la lectura inferencial. Participación institucional de docentes en la cualificación de procesos de lectura y escritura de alumnos. Cualificación de los procesos de lectura, escritura y comunicación. Enfoques de los docentes del área de lenguaje Relación P.E.I. y procesos de lectura y escritura Construcción de una didáctica para la producción del lenguaje escrito en grados iniciales</p>
Problemas pedagógicos	<p>Problemas en la heterogeneidad de las estrategias Utilidad de la pedagogía de proyectos Diversidad cultural y pedagogía de proyectos ¿Cómo lograr la interdisciplinariedad? Sistematización, seguimiento y evaluación de acciones Convivencia y violencia</p>
Formación de docentes	Formación teórica de los maestros

Tabla 16
¿Cómo ha incidido la pertenencia al grupo en la práctica pedagógica?

UNIDADES DE ANÁLISIS		Número	Porcentaje
1	Reflexión, sistematización y cualificación de la práctica pedagógica.	56	226,1
2	Sentido de pertenencia de grupo. Reconocimiento de fortalezas y dificultades.	4	17,4
3	Autovaloración y pertenencia a través del reconocimiento a otros grupos.	4	17,4
4	Formación para proponer nuevas estrategias pedagógicas.	2	8,7
5	Constancia en la auto-formación y autoevaluación.	1	4,35
6	Posibilidad de relacionarse con IDEP y Redlenguaje.	1	4,35
7	Transformaciones en la concepción de lenguaje.	1	4,35
8	Logros de los niños.	1	4,35
9	Reconocimiento de los padres de familia.	1	4,35
10	Hacer conciencia del papel del maestro para construir nación.	1	4,35
11	Competencia para proponer cambio de planes de estudio.	1	4,35
TOTAL		23	100

En las anteriores respuestas se refleja la alta valoración del trabajo de grupo que tienen los docentes y la conciencia de que el trabajo colectivo es gestor de transformaciones educativas, personales y profesionales. Podemos agrupar las respuestas en las siguientes categorías siguiendo el planteamiento inicial de áreas del desarrollo humano que se tienen en cuenta por los docentes en la evaluación de las acciones ejecutadas y que vuelven a situarnos las perspectivas del trabajo de Red.

Tabla 17.

Dominios de incidencia de la pertenencia al grupo, en la práctica pedagógica.

Construcción de conocimiento	Transformaciones en la concepción de lenguaje.
Relaciones intersubjetivas	Posibilidad de relacionarse con IDEP y Red lenguaje. Reconocimiento de los padres de familia. Sentido de pertenencia de grupo. Reconocimiento de fortalezas y dificultades. Autovaloración y pertenencia a través del reconocimiento a otros grupos.
Formación docente	Constancia en la auto-formación y auto evaluación. Reflexión, sistematización y cualificación de la práctica pedagógica.
Proyección del saber profesional en la construcción de nación.	Formación para proponer nuevas estrategias pedagógicas. Logros de los niños. Hacer conciencia del papel del maestro para construir nación. Competencia para proponer cambio de planes de estudio.

Tabla 18.
¿Con qué otras organizaciones académicas se relaciona el grupo?

	UNIDADES DE ANÁLISIS	Número	Porcentaje
1	Con ninguna en el momento.	5	21,75
2	Con la Red de Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.	4	17,4
3	Con el IDEP.	3	13,05
4	Con el posgrado en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital	3	13,05
5	Con la Red Podemos leer y escribir.	1	4,35
6	Con programas similares en países participantes de la Red Podemos Leer y Escribir.	1	4,35
7	Expedición Pedagógica.	1	4,35
8	Corporación Comunicar	1	4,35
9	Centro de Comunicación Paulinas	1	4,35
10	UCPI	1	4,35
11	Posgrado U Pedagógica Nacional.	1	4,35
12	Asolectura	1	4,35
	TOTAL	23	100

Tabla 19.
Para el grupo, ¿qué significa el trabajo en red?

	UNIDADES DE ANÁLISIS	Número	Porcentaje
1	Trabajo en equipo con unificación de criterios e innovaciones educativas.	9	37,53
3	Intercambio de experiencias y saberes con intereses comunes.	5	20,85
2	Actualización y cualificación académica y profesional.	4	16,68
9	Desarrollo de sentido de pertenencia a comunidad académica.	2	8,34
4	Estrategia de formación y autoformación docente.	1	4,17
5	Estrategia de integración institucional.	1	4,17
7	Aprendizaje colaborativo, con apoyo de expertos.	1	4,17
8	Producción de conocimiento en ambientes académico y afectivo.	1	4,17
	TOTAL	24	100

Las dos últimas preguntas nos sitúan en el campo de las relaciones académicas de los grupos y su concepción del trabajo en Red, aspecto que se resume en la siguiente tabla.

Tabla 20.
Concepción del trabajo de Red

Construcción de conocimiento.	Aprendizaje colaborativo, con apoyo de expertos.
Relación institucional y personal	Estrategia de integración institucional. Producción de conocimiento en ambientes académicos y afectivos. Desarrollo de sentido de pertenencia a comunidad académica. Intercambio de experiencias y saberes con intereses comunes.
Espacio de formación docente	Estrategia de formación y autoformación docente. Trabajo en equipo con unificación de criterios e innovaciones educativas. Actualización y cualificación académica y profesional.

A manera de conclusión

Una mirada global a las encuestas etnográficas uno y dos nos permite caracterizar la Red como colectivo heterogéneo conformado por 20 grupos que han sido creados a partir de iniciativas individuales, colectivas e institucionales. De esta totalidad, 11 pueden ser catalogados sólo de acción pedagógica, dos grupos, además de lo anterior presentan experiencia significativa en el campo de la formación docente y en menor proporción han incursionado en la labor investigativa. tres grupos se caracterizan por su experiencia pedagógica e investigativa y otros tres, de manera específica inscriben su acción pedagógica e investigativa en el campo de la pedagogía de proyectos. Existe un grupo, de amplia trayectoria que ha fundamentado su accionar en la promoción de la lectura y la escritura, a partir de la divulgación del acervo bibliográfico.

En términos de las realizaciones de cada uno de los grupos se puede plantear que existen grupos incipientes, recién consolidados pero con claridad de sus metas y caminos; grupos intermedios, que ya han realizado experiencias significativas en la acción pedagógica e investigativa y registran una trayectoria y grupos consolidados, en cuanto a la experiencia y los proyectos de investigación y formación desarrollados. Es evidente que la investigación es el factor más débil en la caracterización de los grupos y es elemento fundamental del proyecto de formación. En términos de las estrategias de organización se enfatiza en las reuniones periódicas y la utilización del tiempo libre para construir los proyectos pedagógicos ya que trabajan en jornada contraria o en fines de

semana. Se advierten estrategias tales como los talleres, el comentario de textos, el intercambio de experiencias, entre otros. La Pedagogía de proyectos es la temática más trabajada y los problemas abordados están referidos a los saberes sobre la lengua oral y escrita y la especificidad de los proyectos de formación de docentes en ejercicio.

En términos de la significación del trabajo en Red, se asocia con la homogeneización de criterios y el trabajo de equipo, como factores predominantes. Los grupos de la Red tienen claridad sobre las modalidades y ventajas del trabajo colectivo y en este sentido se vislumbra la participación en la Red, con sentido de identidad y ejercicio de autonomía.

2.2. Sistematización y socialización de experiencias

Esta fase se desarrolló en dos sesiones plenarias en las cuales intervinieron 14 de los 20 grupos participantes. Cada grupo de manera autónoma realizó la exposición de acuerdo con los parámetros elegidos por ellos mismos. Entre estos se encuentran los siguientes: orígenes del grupo, proyectos de investigación o de acción pedagógica, propósitos, preguntas – problema, referentes teóricos y metodológicos, acciones, logros y dificultades. Para efectos de la exposición cada grupo seleccionó el proyecto más representativo de su trabajo. En la tabla a continuación, presentamos la relación de los proyectos socializados por cada grupo.

Tabla 20.
Proyectos socializados

GRUPO	Título del proyecto presentado
Semillando	Construcción de una didáctica para la producción de lenguaje escrito como sistema de significación.
Montessori	Lo oyes, lo ves, lo registras, lo recreas y lo comunicas.
A la hora de leer y escribir.	Aprendizaje significativo de la escritura.
Bacatá	Aceleración del aprendizaje y primeras letras.
Tunjos	Lectura y escritura como eje de la convivencia en el IED El Rodeo.
Prometeo	Convivir en la diversidad para transformar la escuela.

GRUPO	Título del proyecto presentado
Red podemos leer y escribir	Estrategias de círculos de lectura y elaboración del boletín de la red.
Formación de lectores y escritores	Historias de vida y procesos de escritura.
Intercambios	Creciendo con la lectura y la escritura.
Casalvaje	Interacción sin violencia.
Adesa	Experiencia interdisciplinaria en lenguaje, ciencias y sociales a través de la pedagogía de proyectos.
Cabrisa	Estrategias de enseñanza del lenguaje y perspectiva interdisciplinaria.
Red 14	Articulación del grado de transición a los tres grados de primaria.
Alquimia del lenguaje	Afrocolombianidad: un camino hacia la sana convivencia en la cotidianidad.

La socialización demostró el compromiso de los docentes para realizar, de manera consciente y voluntaria, un ejercicio de reflexión y valoración de sus acciones pedagógicas y didácticas. Este ejercicio permitió el reconocimiento de una variedad de actividades llevadas a cabo por los docentes en el salón de clase y en la institución escolar. La mayoría de ellos tiene un gran interés de hacer de su trabajo con los alumnos una práctica de construcción de conocimiento, de estar al tanto de las innovaciones y de lograr el desarrollo de competencias en lectura y escritura como objeto fundamental de los procesos de aprendizaje. Algunos de los proyectos trascienden el ámbito institucional y se sitúan en el trabajo de comunidades pedagógicas. En relación con la pedagogía de proyectos se encuentran experiencias significativas que ameritan la sistematización a partir de la reflexión teórica y el análisis de experiencias prácticas.

2.3. Identificación de necesidades, intereses y motivaciones

De la reflexión suscitada por la socialización y sistematización de experiencias surgieron una serie de necesidades expresadas por los docentes en cuanto a tópicos particulares del saber y dominios de formación. Con el objeto de precisar las distinciones entre los ámbitos de formación incluidos en la propuesta de

conformación de la Red, se realizó el taller "Reconozcamos nuestras necesidades de formación y proyectemos nuestra acción". (Anexo 3) La tabulación del formato que resume el trabajo del taller arrojó los resultados consignados en las tablas que aparecen a continuación, en cuanto a las necesidades de formación de los grupos participantes en la Red.

Tabla 21.
Construcción de conocimiento

	UNIDADES DE INFORMACIÓN	Número	Porcentaje
1	Conocimiento sobre tipos de investigación, procesos de sistematización de información y metodología de investigación	19	23.75
2	Profundización lingüística y manejo del lenguaje.	16	20
3	Profundización en los procesos de comprensión de lectura.	10	12.5
4	Profundización en los procesos de escritura.	6	7.5
5	Conocimiento de la literatura. Enfoque didáctico y pedagógico	5	6.25
6	Profundización en Pedagogía de Proyectos	4	5
7	Interdisciplinariedad.	3	3.75
8	Análisis de textos y categorización de géneros, modalidades y tipos de discurso	2	2.5
9	Evaluación.	2	2.5
10	Desarrollo de la competencia escritora de los docentes	6	7.5
11	Análisis de otros sistemas semióticos.	2	2.5
12	Relación entre teoría y práctica.	2	2.5
13	Conocimiento de nuevas bibliografías sobre educación	1	1.25
14	Desarrollo de la competencia comunicativa de los docentes	1	1.25
15	Exploración de relaciones entre procesos neurológicos, psíquicos y mentales frente al desarrollo del lenguaje	1	1.25
	Total	80	100

Tabla 22.
Elaboración de nuevas formas de interacción en los
Escenarios científicos y pedagógicos

	UNIDADES DE ANÁLISIS	Número	Porcentaje
1	Interacción científica para el desarrollo de proyectos.	10	14.4
2	Sistematización de formas de interacción pedagógicas	9	12.96
3	Sistematización de socialización de experiencias.	7	10.08
4	Acceso y afiliación a las bibliotecas de las universidades	6	8.64
5	Institucionalización, legalización y reconocimiento de grupos.	5	7.2
6	Tiempo institucional para el trabajo y descarga académica (Aval SED)	6	8.64
7	Ampliación y acceso a círculos académicos: cátedra Ciudad de Bogotá, Foro Distrital, Asolectura	6	8.64
8	Recibir asesorías de especialistas y trabajo entre pares	4	5.76
9	Consecución de equipo y acceso por medios virtuales	3	4.32
10	Acercamiento y conocimiento a Redes Nacionales e internacionales	3	4.32
11	Articulación curricular con Artes y Ciclo complementario de las Normales	2	2.88
12	Aprender a trabajar en equipo y en talleres	2	2.88
13	Continuar con los Proyectos de Biblioteca	1	1.44
14	Asesorías especializadas	3	4.32
15	Publicación de experiencias investigativas	2	2.88
	Total	69	100

Tabla 23.
Proyección social y cultural: Profesionalidad docente y acción transformadora.

	UNIDADES DE ANÁLISIS	Número	Porcentaje
1	Formación a nivel de postgrado.	9	49.5
2	Reconocimiento como líderes.	1	5.5
3	Impactar en las instituciones	1	5.5
4	Transformación de administrativos como agentes de cambio.	1	5.5
5	Reapertura del escalafón nacional para el reconocimiento de cualificación	1	5.5
6	Auto-reconocimiento para luego proyectar hacia los otros	1	5.5
7	Interacción con la comunidad	1	5.5
8	Creación de semilleros de investigación	1	5.5
9	Generar encuentros con docentes que no pertenezcan a la Red	1	5.5
10	Acompañamiento a docentes	1	5.5
	Total	18	100

Como puede apreciarse, en el dominio de la *construcción de conocimientos*, los docentes son conscientes de la oportunidad que les brinda el espacio de la red para reconceptualizar, profundizar y actualizar aspectos teóricos y metodológicos necesarios para la transformación de la práctica pedagógica e investigativa. En consecuencia, se identificó la necesidad de actualizar y profundizar el conocimiento sobre procesos investigativos, así como la apropiación de las herramientas metodológicas propuestas por la investigación cualitativa etnográfica.

Al respecto, algunos grupos más consolidados, ya están comprometidos con la investigación, otros, intentan hacerlo, pero la mayoría no han sistematizado las experiencias, por falta de un sustento teórico que fundamente las acciones o por las incertidumbres en el proceso mismo de investigar. De ahí la importancia para la próxima etapa del proyecto de impulsar acciones que conduzcan a la generación de capacidad investigativa de los grupos que constituyen la red, haciendo hincapié en la relación teoría – práctica, la formulación de hipótesis de investigación y la definición de tareas metodológicas, entre otros aspectos.

Otro aspecto relevante señalado por los docentes en este mismo dominio, es el relacionado con el estudio del lenguaje y de la lengua en sus aspectos formales, significativos y actuativos. Al respecto, enfatizan en los procesos de lectura y escritura como actividades del lenguaje que van a permitir una mayor cualificación de su profesión docente y en la necesidad de apropiarse de didácticas específicas para su enseñanza en los distintos niveles de la escolaridad.

En este mismo campo señalan la necesidad de acercarse al estudio de la literatura y a los enfoques didácticos y pedagógicos apropiados para comprender y significar esta dimensión del lenguaje, que ha estado un poco desarticulada de las prácticas de leer y escribir textos en el ámbito escolar.

La Pedagogía de Proyectos, como alternativa para asumir el conocimiento ligado a las acciones escolares en contextos sociales y culturales, ocupa un lugar importante en la definición de necesidades, al igual que la práctica de la evaluación.

En el dominio de *elaboración de nuevas formas de interacción en los escenarios científicos y pedagógicos*, se resalta la interacción científica para el desarrollo de proyectos, la necesidad de sistematización de formas de interacción pedagógica y socialización de experiencias. Igualmente, se expresa la necesidad de contar con material bibliográfico, el acceso a bibliotecas, universidades y a participar de otras actividades, así como el acceso a círculos académicos.



De igual manera, señalan el interés por recibir asesorías de especialistas y promover el trabajo entre pares. También registran la necesidad de publicar sus investigaciones para la difusión de los saberes a través de formas de comunicación del discurso pedagógico y científico, aspectos que se pueden llevar a cabo en la medida en que la Red se articule a otras Redes Nacionales e Internacionales. Es claro que estas opciones tienen como prerrequisito contar en las instituciones escolares con los instrumentos para la comunicación virtual y desarrollar la competencia para su manejo.

En cuanto al dominio de la *proyección social y cultural* en términos de la profesionalidad docente y de la acción transformadora, existe una falta de comprensión de este aspecto ya que los docentes en sus respuestas no se sitúan como protagonistas de las transformaciones sociales y en consecuencia, plantean prioritariamente la necesidad de cualificarse mediante estudios a nivel de Postgrados.

Otro aspecto enfatizado tiene que ver con tener al alcance los medios pertinentes para publicar sus experiencias investigativas con el fin de trascender en la comunidad. Es importante ver expresa la necesidad de incentivar e impulsar los semilleros de investigación, los cuales serán posibles en la medida en que los integrantes de la Red logren atraer más compañeros que estén en condiciones de involucrarse en las actividades propuestas.

2.4. Discusión de aspectos teóricos y metodológicos

En relación con este aspecto se abordaron como temáticas específicas, en la primera etapa de la Red, elementos de Etnografía Educativa, tales como los procesos de codificación, categorización e interpretación de datos, elementos esenciales para sistematizar las encuestas.

En relación con la codificación, se trabajó en la transformación de los datos brutos en unidades de registro, que posibilitan la sistematización y descripción del contenido, a través de los procedimientos de identificación de palabras claves, sintagmas nominales y proposiciones. En la categorización, se realizaron procesos de clasificación y generalización de las unidades, a partir de los dominios conceptuales reconocidos. En cuanto a la interpretación, se señalaron los aspectos relevantes teniendo en cuenta los indicadores de frecuencia de cada una de las unidades de registro y análisis, se compararon las categorías para definir los aspectos más significativos en términos de su ocurrencia o su omisión.

Este trabajo tuvo como propósito la apropiación de una metodología que les permitió a los docentes participantes, el análisis de los distintos instrumentos utilizados en los procesos de caracterización de los grupos y del colectivo de la Red, así como la definición y sistematización de necesidades de formación. En el trabajo de la plenaria final, se abordaron planteamientos teóricos sobre la investigación a través de la conferencia "El aula: un lugar para la sospecha: algunas reflexiones sobre investigación, escritura y educación". Los tópicos abordados se relacionaron con el concepto de investigación en el aula, la actitud investigativa, la formulación de preguntas y el espíritu de extrañamiento de la investigación mediado por el registro de la escritura y estrategias de investigación en el aula tales como el diario de campo, la escritura autobiográfica, el ejercicio de la descripción de la cotidianidad del aula, entre otros.

2.5. Elaboración de planes de acción de los grupos

Esta fase del desarrollo de la Red tuvo como propósito motivar el trabajo autónomo de los grupos y la proyección de las acciones a ejecutar en el marco de la Red. Los aspectos más sobresalientes de este trabajo se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 25.
Planes de acción

No.	ACCIONES	Cantidad	Porcentaje
	Construcción de conocimientos		
	<i>Sobre investigación</i>		
1	Diseño y aplicación de instrumentos para el seguimiento y evaluación del desarrollo de proyectos (bitácoras, cuestionarios, diarios, guías didácticas)	12	9.6
2	Revisión bibliográfica y discusión de lecturas de actualización.	10	8
3	Fundamentación en investigación.	8	6.4
4	Sistematización de la experiencia del grupo.	4	3.2
5	Obtención de material bibliográfico, ampliación de documentación, optimización de uso.	4	3.2
	Subtotal	38	30.6
	<i>Sobre el lenguaje</i>		
6	Organización de asesorías especializadas.	7	5.6
7	Cualificación del proceso lector y escritor de los miembros del grupo.	6	4.8
8	Fundamentación en procesos de oralidad y escritura y su didáctica.	5	4
9	Fundamentación en lingüística y análisis de textos.	5	4
10	Fundamentación en literatura.	1	0.8
	Subtotal	24	19.3
	<i>Sobre pedagogía</i>		
11	Fundamentación en Pedagogía de Proyectos.	5	4
12	Fundamentación en pedagogía y desarrollo curricular.	1	0.8
	Subtotal	6	4.8
	Gran subtotal	68	54.8
	<i>Formas de interacción</i>		
13	Publicación de resultados en medios de divulgación propios y externos (boletines, periódicos, revistas, páginas web).	10	8
14	Socialización de experiencias y proyectos de los miembros del grupo.	6	4.8
15	Participación propositiva en organismos institucionales y/o locales.	6	4.8
16	Participación en otras redes y organizaciones académicas	5	4
17	Participación en programas de actualización ofrecidos por la SED.	5	4
18	Asistencia a eventos.	4	3.2
19	Articulación interdisciplinaria con otros proyectos institucionales y/o locales	3	2.4
20	Elaboración o reestructuración de estatutos del grupo.	3	2.4
21	Permanencia en la Red Sed.	3	2.4
22	Elaboración de memorias de encuentros del grupo.	2	1.6
23	Ampliación del grupo.	2	1.6
24	Institucionalización de espacios para reunión del grupo.	2	1.6
25	Gestión y administración de recursos económicos.	2	1.6
26	Reestructuración de formas de comunicación del grupo.	2	1.6
	Subtotal	55	44.3
	<i>Proyección social y cultural</i>		
27	Definición de necesidades de la comunidad	1	0.8
	Subtotal	1	0.8
	Total de Planes de acción: 19	124	100

Entre los criterios utilizados por los grupos para definir sus planes están: las acciones, sus tiempos de ejecución, objetivos, recursos, agente evaluador, entre otros. Cabe anotar que sólo un grupo incluyó indicadores de gestión específicos para cada acción. Se analizaron 19 documentos de donde se obtuvieron 124 ítems a partir de los cuales se realizaron las siguientes consideraciones.

El primer dominio, la *construcción de conocimientos*, registró el mayor porcentaje de las acciones a ejecutar a lo largo del año, lo cual indica la importancia fundamental que adquirió durante el proceso, en contraste con el muy escaso reconocimiento – cuando no, ausente– anotado en las dos encuestas etnográficas diligenciadas al inicio del proceso. Es de anotar también la cualificación en la discriminación de campos y subcampos del saber. Se identificaron tres subcampos dentro de este dominio: investigación, lenguaje y lengua y pedagogía.

Tanto en el tópico de la investigación como en el de lenguaje y lengua, varios grupos discriminaron acciones para solventar la necesidad de profundizar no sólo en temáticas del *saber* sino también en el *saber hacer* utilizando el conocimiento construido. En este sentido, resulta valioso el ejercicio de auto reconocimiento de falencias de los maestros en las competencias de lectura y escritura que, contradictoriamente son objeto de evaluación rigurosa a sus estudiantes.

Es notoria la preeminencia dada a la actualización y formación en procesos investigativos que supera a las acciones que planean adelantar los grupos en relación con el área específica de trabajo de la lengua y el lenguaje. Esto indica la conciencia de los docentes sobre el carácter exigente de su profesión y la puesta en ejecución de acciones investigativas para lograr una transformación significativa de su práctica. En varios documentos se explicita en este sentido el énfasis del programa de formación profesional que pretenden los grupos implementar en adelante, lo cual no significa un abandono del estudio del lenguaje y la lengua sino al contrario, un mayor rigor puesto que se infiere que un proyecto de investigación implica abordar con profundidad teórica el objeto de estudio.

Resulta sorprendente el escaso porcentaje correspondiente a los temas pedagógicos; se destaca la explicitación de acciones tendientes a profundizar en un modelo específico: la pedagogía de proyectos.

En relación con la *elaboración de nuevas formas de interacción y proyección social y cultural* el cambio en la manera como se registró este dominio es también notorio. No sólo aumentaron ítems antes no considerados sino que la frecuencia



de acciones de intercambio de información, de experiencias y recursos superó ampliamente lo anotado en los distintos momentos del programa.

Es de resaltar la más alta frecuencia del ítem de publicaciones antes prácticamente inexistente, lo cual es índice del despertar de la conciencia escritora de los docentes y en consecuencia, del apremio para formarse y auto formarse en esta competencia que los hace visibles ante la comunidad científica. Esta acción conlleva la necesidad de institucionalizar espacios y tiempos para llevar a cabo ésta y otras tareas que proyectan a los sujetos hacia sus pares y les permiten ser reconocidos académicamente.

La alusión a variadas formas de encuentro con los colegas, formales e informales, institucionales o no, dan cuenta del espíritu cooperativo que orienta las acciones de los grupos; de manera explícita y reiterada se planean acciones para dar y sentir solidaridad en el compartir experiencias y avances investigativos.

Curiosamente no son numerosas las referencias de acciones orientadas a la capacitación en el uso de medios virtuales, aspecto también escasamente nombrado en los encuentros iniciales; tal vez pueda asociarse este constructo con otros, como por ejemplo, la reestructuración de formas de comunicación inter e intra grupal.

En cuanto a la *proyección social y cultural*, solamente en un plan de trabajo se explicitó una acción relacionada con la comunidad y de una manera muy general. Esto evidencia la necesidad de trabajar con los maestros la proyección de su saber profesional competente al servicio de la construcción cotidiana de nación y la conciencia de que su accionar debería articularse propositiva y críticamente a programas de desarrollo que afecten su entorno.

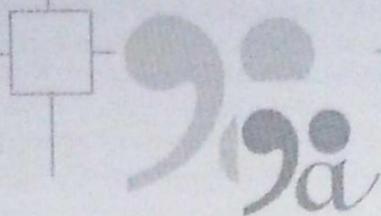
En los planes no se registraron acciones que explicitaran la pretensión de emprender búsquedas culturales de identidad y expresión. Sin embargo, algunos grupos durante la socialización de experiencias dieron cuenta de los lazos que han tejido con la comunidad de padres y con el barrio y de la manera cómo a través del desarrollo de proyectos con temáticas que permiten trabajar interdisciplinariamente, se han establecido puentes enriquecedores entre la comunidad y la institución. La ausencia de su escritura puede indicar, de nuevo, la escasa conciencia del papel de los maestros como actores importantes en la transformación de la sociedad.

Algunos ítems ubicados en el dominio anterior de las formas de interacción se relacionan con este aspecto proyectivo hacia la comunidad pero no se incluyen aquí pues se circunscriben al ámbito pedagógico.

2.6. Conclusiones de la conformación de la red en su primera etapa

El trabajo desarrollado estuvo dirigido al logro de las metas propuestas que se resumen a continuación:

- Se logró la identificación, constitución y conformación de grupos de trabajo que venían realizando acciones significativas en Lengua materna en las diferentes instituciones Distritales, mediante el trabajo reflexivo realizado en esta primera etapa de conformación de la red.
- Estos grupos lograron caracterizarse teniendo en cuenta sus acciones pedagógicas y la conformación de colectivos. Es así como se visualiza el mayor número de grupos que realizan diferentes acciones pedagógicas, sin una suficiente sistematización; un grupo menor se caracteriza por su experiencia pedagógica investigativa en la Pedagogía de Proyectos; en menor número están grupos dedicados a la investigación y acción pedagógica; y unos pocos se inscriben en la acción pedagógica y en la formación de docentes. Existe un grupo de amplia trayectoria que ha fundamentado sus acciones en la promoción de la lectura y la escritura a partir de la divulgación de acervo biográfico.
- En el ejercicio de la reflexión y reconocimiento de las acciones pedagógicas de los docentes surgieron una serie de necesidades de orden investigativo, pedagógico y didáctico. De éstas, la necesidad más urgente tiene que ver con los aspectos teóricos y metodológicos que los docentes necesitan profundizar e implementar con el fin de fundamentar sus acciones y procesos en la práctica profesional.
- Finalmente, debe resaltarse el cambio esencial que muestran los grupos a partir de la consideración de las acciones previstas a ejecutar durante el año, en especial en lo relacionado con el dominio de la construcción de conocimientos. Específicamente, el tópico de la investigación fue registrado por 18 grupos como la actividad más importante de su proyecto de formación y la que merece mayor dedicación de tiempo y esfuerzo. Solamente la Red Podemos Leer y Escribir se autodefine como grupo de acción pedagógica y en consecuencia se detiene en la enumeración detallada de acciones en proyectos de gestión, en contraposición a la mención de una acción en el aspecto general de actualización.



Segunda parte

Voces de los docentes:
grupos participantes en escena

Grupo: Semillando

Integrantes:

Adriana L. Sánchez García

I.E.D. El Salitre

Consuelo Bellón Morales

I.E.D. Alejandro Fleming

María Del Pilar Cruz Arias

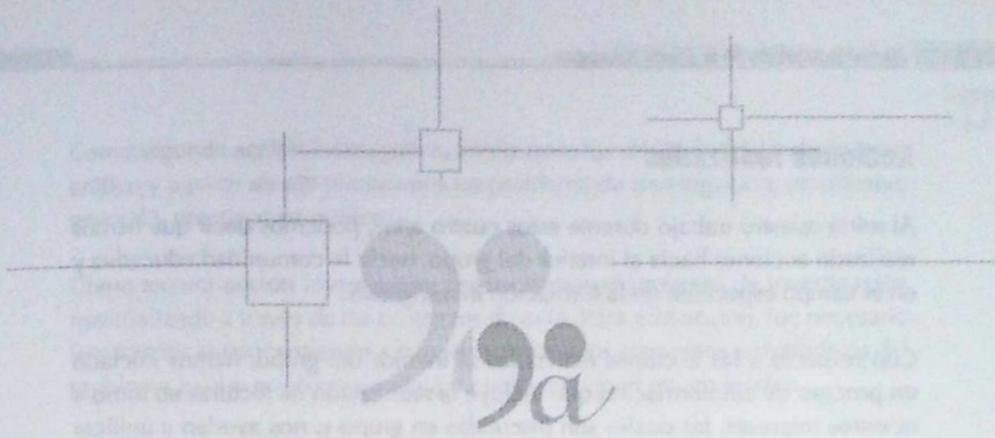
I.E.D. La Paz

Nubia Ginett Herrera

I.E.D. Rufino José Cuervo

Sonia Álvarez García

I.E.D. El Salitre



Voces de los docentes: grupos participantes en escena

Origen del grupo

El grupo se constituyó hace cuatro años y surgió a partir de las inquietudes individuales y la necesidad de encontrar pares para reflexionar y socializar, conocimientos, experiencias y prácticas pedagógicas en torno a los procesos de lectura y escritura en los grados iniciales.

Nos consolidamos como grupo después de la asistencia al Tercer Taller Latinoamericano de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, realizado en la Universidad Nacional de Bogotá en el año 2001.

Para ese entonces, nuestros intereses en torno a la lectura y la escritura se centraban en inquietudes como por ejemplo: ¿Cómo articular los proyectos de aula con la apropiación de la escritura en los grados iniciales?, ¿Cómo articular la teoría y la práctica?, ¿Cómo cualificar en los niños los procesos de producción de textos? De las anteriores reflexiones se genera la actual investigación cuyo problema se resume en el siguiente interrogante: ¿Cómo construir una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje significativo del lenguaje escrito, en preescolar y primero, a través de la pedagogía de proyectos?

Sin embargo, teniendo en cuenta la complejidad del problema, con el transcurrir del tiempo, ha sido necesario centrar nuestro interés en precisar cuáles son y cómo funcionan los apoyos que brinda el maestro para desarrollar la producción escrita en los niños de grados iniciales.

Acciones realizadas

Al mirar nuestro trabajo durante estos cuatro años, podemos decir que hemos realizado acciones hacia el interior del grupo, hacia la comunidad educativa y en el campo específico de la formación investigativa.

Con respecto a las acciones realizadas al interior del grupo, hemos iniciado un proceso de autoformación que incluye la realización de lecturas en torno a nuestros intereses, las cuales son discutidas en grupo y, nos ayudan a unificar conceptos. De igual forma, realizamos sesiones de reflexión donde confrontamos la teoría que leemos, con nuestra práctica, lo que nos lleva a reorientar nuestro quehacer en el aula. También, el hecho de asistir a conferencias, seminarios y talleres relacionados con nuestro interés investigativo y pedagógico nos ha fortalecido como grupo de investigación. Así mismo, para completar este proceso de autoformación, el pertenecer a redes de maestros nos ha permitido escuchar otras experiencias y socializar las nuestras lo cual enriquece nuestro trabajo.

De otra parte, en cuanto a las acciones realizadas hacia la comunidad, en primera instancia, hemos emprendido actividades en nuestros colegios encaminadas a fortalecer los procesos lectores y escritores de los niños, por ejemplo, proyectos como: "La Maleta viajera", "El cuento va a la casa", "Mis papás y yo juntos a estudiar y talleres con padres de familia."

Igualmente, participamos en consejos académicos, dinamizamos la construcción del plan de estudios y hemos trabajado por la articulación entre preescolar y primero, actividades que nos han permitido dar a conocer la Pedagogía de Proyectos como una opción de construcción de conocimiento, que favorece la apropiación y el desarrollo de los procesos escriturales de los estudiantes, la reflexión y replanteamiento sobre el trabajo pedagógico.

En segunda instancia, hemos socializado nuestra experiencia a través de las participaciones como ponentes en eventos académicos nacionales¹ e internacionales², con temáticas sobre evaluación, investigación y apropiación de la lengua escrita, en niños de grados iniciales.

Con respecto a la formación en investigación, hemos realizado cuatro acciones específicas. En la primera, hicimos una lectura de las concepciones y prácticas existentes en nuestros colegios con entrevistas, encuestas aplicadas a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, a la vez que realizamos lecturas de los documentos que soportan el PEI. Así mismo, miramos al interior del grupo de investigación las prácticas y concepciones existentes.

Como segunda acción investigativa, analizamos los resultados del trabajo etnográfico y a partir de allí planteamos un problema de investigación, un objetivo general y objetivos específicos.

Como tercera acción investigativa desarrollamos el proyecto de Investigación materializado a través de los proyectos de aula. Para esta acción, fue necesario leer temáticas concernientes a investigación y a los elementos constitutivos del problema lo que nos ha ayudado a ir conformando el marco teórico.

Y por último, como cuarta acción investigativa hemos sistematizado los avances de investigación con el fin de socializarlos en los eventos que enunciamos anteriormente.

Proyectos desarrollados

A lo largo de estos cuatro años, hemos abordado diferentes temáticas, todas ellas relacionadas con la escritura, dentro de las cuales están: "Pedagogía por proyectos", "La evaluación de textos escritos por niños de grados iniciales", "Comparación de los estándares y los lineamientos curriculares en lengua castellana", "La escritura más allá de la codificación", "La prehistoria del lenguaje escrito y construcción de una ruta pedagógica para la apropiación de la lectura y la escritura", "La escritura de textos completos en situaciones reales de uso en contextos de interacción, con interlocutores válidos".

Logros obtenidos

El trabajo realizado, sin duda alguna ha operado transformaciones en la concepción de lenguaje y ha incidido, de manera significativa, en la práctica pedagógica, especialmente en el proceso de construcción de indicadores para la evaluación de los procesos escritores de los niños. Igualmente la motivación para la investigación, nos ha llevado a la utilización sistemática de procedimientos de investigación etnográfica como el uso de diarios de campo y el trabajo de análisis.

El trabajo en Redes nos ha permitido la socialización de las experiencias, el reconocimiento de las fortalezas y dificultades y en general, la sistematización y cualificación de la práctica pedagógica

Reflexión sobre la acción: La evaluación de textos escritos por niños de grados iniciales en el marco de la pedagogía de proyectos

La escritura debería poseer cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea básica para la vida. Sólo entonces, podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja.

Vygotsky (2000)

Concebir la escritura en los grados iniciales, transición y primero, como un proceso de interacción para la producción de significados, implica hacer de la evaluación un momento esencial de este proceso. En primer lugar, la evaluación se constituye, en un proceso de toma de conciencia acerca de cómo funciona el sistema de escritura y para qué sirve, lo cual permite el logro de la autonomía en la producción de textos. En segundo lugar, esta evaluación ayuda al maestro a comprender cómo los niños se apropian del sistema de la escritura.

El presente proyecto pedagógico es desarrollado por profesoras de colegios oficiales de Bogotá en los grados de transición y primero. Pretende como objetivo general, construir una propuesta de evaluación coherente con una concepción de escritura, como actividad de producción de significados. Como objetivos específicos nos proponemos: caracterizar los niveles de evaluación de los textos escritos, en grados iniciales y construir instrumentos que permitan, a los niños, la toma de conciencia de los avances en su producción textual autónoma y a los maestros la sistematización de los procesos de apropiación de la lengua escrita.

Desde el punto de vista teórico, en primer lugar, definimos la escritura como una actividad específica del lenguaje, de producción de significados que posibilita en los sujetos escritores el desarrollo de formas más especializadas de pensamiento, estructuración de la conciencia de sí mismos y de los demás como destinatarios de los textos y la recreación del sentido de la realidad, en correspondencia con las funciones del lenguaje.

En segundo lugar, planteamos como grupo de investigación, la pedagogía de proyectos como una alternativa de autoformación docente y a la vez, para los niños como un espacio de construcción del conocimiento de la escritura inscrito en situaciones de comunicación auténticas en los proyectos de aula.

En tercer lugar, planteamos una propuesta de evaluación como proceso continuo y sistemático que posibilite la autonomía en el aprendizaje de la escritura. Por esto, proponemos la construcción conjunta entre maestros y niños de los parámetros de evaluación de los textos para posibilitar la conciencia de unos y de otros, en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

Por último, presentamos las conclusiones con respecto a la implementación de esta propuesta.

La escritura más allá de la codificación

La escritura como una actividad específica del lenguaje tiene por objeto la producción de significados, a través de los textos escritos, la cual va más allá de la codificación. Definir la escritura en este sentido significa que desde el comienzo de su apropiación debe constituirse en una actividad que le permite a los niños: el desarrollo integral del pensamiento, la interacción con otros miembros de su cultura y la creación de mundos posibles.

El niño es por naturaleza un productor de sentidos. Desde muy temprano, según Vygostsky, el niño desarrolla formas de representación como el gesto, el juego, el dibujo que le permiten comunicarse con su medio (2001). Así mismo, el estar inmerso en una cultura escrita lo lleva a crear formas auténticas de escritura que al ser transcritas, revelan la construcción natural de sentidos: pensamientos, comunicaciones y creaciones que hacen de la adquisición del código, un punto de llegada y no un punto de partida.

Esta producción de significados a través de la palabra escrita, reestructura la conciencia de los niños escritores. Ella les permite tomar distancia en el tiempo y en el espacio generando y recreando mundos posibles que invitan al hombre a “estar fuera de”...³

La pedagogía de proyectos y la producción de textos

Esta investigación se enmarca dentro de la pedagogía de proyectos, entendida ésta, como una estrategia de construcción de conocimiento que posibilite al docente, mediante la aplicación de la investigación acción participativa, comprender y problematizar los apoyos que brinda a los niños de grados iniciales para la calificación de las producciones escritas en el aula y a la vez, construir una propuesta disciplinar, pedagógica y didáctica que contribuya a dicha cualificación.

Desde la perspectiva de los estudiantes, entendemos la pedagogía de proyectos como una pedagogía interaccionista la cual les permite articular su vida y la escuela en proyectos específicos de aula que dan respuesta no sólo a determinados problemas del conocimiento, sino a las necesidades de comunicación escrita auténticas y complejas que afronta el niño en su vida escolar y social. De esta manera, la escritura se convierte en un sistema de mediación cultural entre los maestros, estudiantes y el conocimiento.

Dentro de la pedagogía de proyectos, los proyectos de aula se plantean como una alternativa de construcción de conocimiento, que hace uso de la escritura como una actividad significativa para los niños, una actividad importante en sus vidas, y en fin, permiten que la actividad escritora se plantee, desde el comienzo, como una forma de lenguaje auténtica y compleja. Estos proyectos permiten a los niños concebirse a sí mismos, y desde los grados iniciales, como escritores de textos con la competencia comunicativa necesaria para interactuar con otros mediante la escritura. El hecho de producir diversos tipos de textos, acordes con sus necesidades de comunicación, los obliga a desarrollar conciencia de la diversidad textual y la manera como circulan los textos en las sociedades; reconocer la existencia de distintos propósitos en la comunicación escrita y apropiarse de las formas específicas que asumen las tipologías textuales; en fin, a ubicarse como autores de textos dirigidos a lectores potenciales o reales.

Desde los procesos de autoformación de los docentes los proyectos de aula se constituyen en el espacio de investigación que le permite al maestro implementar su propuesta de enseñanza y aprendizaje de la escritura, determinar el impacto de su propuesta

Evaluación de textos escritos

En una Pedagogía de Proyectos se concibe la evaluación como un proceso continuo y sistemático de observación y análisis de los textos escritos, la cual permite a los niños formarse como productores de textos reales al desarrollar la conciencia acerca de su proceso escritor; esta conciencia lleva a los niños a reflexionar sobre qué escribo y cómo lo escribo; permitiéndoles entender la escritura como un sistema complejo.

La evaluación desde esta propuesta plantea que los niños deben tomar parte en el proceso de evaluación de su producción textual con orientación del maestro inicialmente, y luego, ir desarrollando su autonomía. Según Jolibert (1998) los niños deben desarrollar capacidades para construir con sus compañeros y profesor, los criterios para identificar sus avances y dificultades al escribir, en



aras de lograr con los textos escritos, los efectos que desean alcanzar y al mismo tiempo, tomar conciencia de que la evaluación es un momento dentro del proceso de producción.

Desde la perspectiva de los maestros la evaluación, se constituye en un proceso que nos facilita el conocer y caracterizar la producción de textos de los niños para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos y tipos de interacción que se dan en el aula en torno a la posibilidad de que sean los mismos estudiantes de grados iniciales los que identifican los criterios de evaluación sobre sus propias producciones y el nivel de sus aprendizajes acerca de la escritura.

Esta evaluación nos conduce a crear y aplicar instrumentos y modalidades de evaluación que tengan clara su función con respecto al proceso al que está referido. Es decir, si la concepción de escritura es la producción de significados mediante los signos escritos, los instrumentos de evaluación deben abordar la categorización en este marco de referencia y en consecuencia, más allá de observar el dominio del código, se hace necesario abordar aspectos tales como: la situación de comunicación, la intención de la comunicación, la pertinencia de los tipos de textos, la totalidad del texto, el reconocimiento del destinatario, entre otros.

En cuanto a las modalidades, la evaluación nos exige la creación de condiciones que favorezcan la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esta participación se logra en la medida en que los maestros facilitemos múltiples situaciones de intercambio orales como escritas en las que los niños y niñas puedan reflexionar sobre su proceso de producción, en pequeños grupos, en plenarios o en forma individual, dando lugar a procesos de coevaluación y autoevaluación.

Propuesta de evaluación

A partir de los anteriores planteamientos, en el grupo de investigación hemos elaborado una propuesta que comprende dos partes: la primera se refiere al “qué” se evalúa de los textos escritos, desde la mirada del maestro y la segunda hace referencia a las herramientas de evaluación utilizadas en el aula para formar niños autónomos en la escritura.

En la primera parte, referente al *qué* se propone que la mirada del maestro, tenga en cuenta los tres niveles planteados por los Lineamientos Curriculares

Colombianos de Lengua Castellana⁴ a saber: Nivel Extratextual, Nivel Intertextual y Nivel Intratextual, que abordamos a continuación.

Nivel Extra-textual

La observación continua de las producciones textuales de los niños, no ha llevado a establecer que ellos manifiestan naturalmente, la intención de comunicación y en su totalidad tienen clara la noción de destinatario. Por esta razón, proponemos que la evaluación del maestro dirija su mirada, inicialmente, al nivel extratextual. Este nivel evalúa los procesos que llevan a la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen los textos. También, evalúa la manera como se posiciona el sujeto escritor frente a los otros sujetos con los que necesita comunicarse.

El nivel extratextual atiende al componente pragmático de la lengua que se ocupa del contexto, uso e intención en la escritura de un texto. En este nivel se mira si hay evidencia de un proceso cognitivo de planeación del escrito. Estas son algunas de las preguntas que pueden guiar la evaluación: ¿A quién escribió? ¿Por qué escribió este texto?, ¿Qué silueta tiene el texto? ¿El texto que eligió sí se relaciona con la situación?, ¿Para qué lo escribió?, ¿Qué palabras utilizó para convencer?

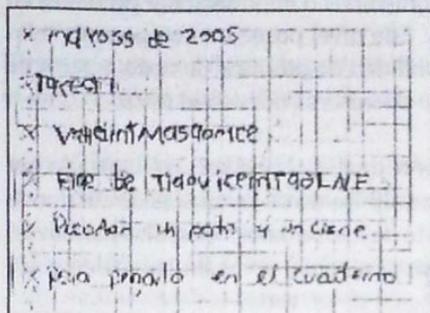
El seguimiento del proceso de las producciones textuales en los grados iniciales, nos permite precisar que es el maestro quien debe brindar los apoyos para que el niño tome conciencia de estos interrogantes necesarios para la escritura de un texto y que se evidencian en el mismo al hacer las transcripciones de los textos de los niños. La propuesta aclara que estas transcripciones son necesarias para la comprensión de los significados que el niño quiso expresar a través de sus escrituras no convencionales. Estas transcripciones son realizadas con ayuda, en algunas ocasiones por la maestra o compañeros de grados superiores, quienes hacen de secretarios.

A continuación se ilustran algunos ejemplos de textos contruidos en situaciones reales de uso que evidencian que los niños, a pesar de no poseer la escritura alfabética, producen un texto que muestra el nivel extratextual.

Ejemplo 1. En el proyecto "Andersen y sus cuentos", (Curso preescolar) se propuso continuar el cuento de "El Patito Feo". Esto hace que los niños necesiten más elementos de conocimiento sobre los patos y los cisnes, personajes principales del cuento. Los niños plantean como tarea traer información y láminas sobre estos animales. Ellos reconocen que si no escriben la tarea, los padres no les

creen o se les puede olvidar. Desde la oralidad, se les hace tomar conciencia sobre el tipo de texto necesario para llevar la razón a su casa, los efectos que se esperan con la escritura de la tarea, a quién va dirigida, en qué términos se va a escribir, y cómo la escriben

En el texto No. 1 se evidencia un texto con las gráficas de la niña, que al ser transcritas dejan observar:

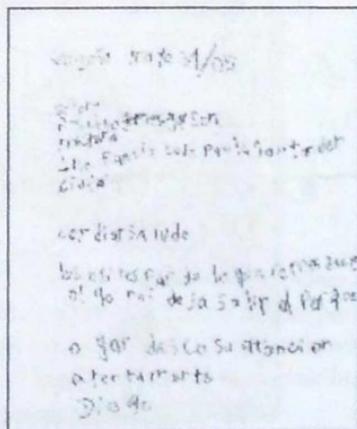


- *La fecha:* ubicando la tarea en el tiempo.
- *Título:* Tarea. Allí se observa el tipo de texto pertinente para la situación de comunicación
- *Mensaje:* en donde se observa qué escribe para expresar la intención de comunicación

Ejemplo 2. En el proyecto “La celebración del día del niño” (Curso 1^o) surge la necesidad de solicitar permiso a la rectora de la institución para realizar una salida. De manera colectiva escogen realizar una carta. La maestra mediante preguntas hace tomar conciencia a los niños de: ¿a quién le escriben?, ¿quién es esa persona?, ¿qué cargo tiene en el colegio?, ¿qué le van a solicitar?, ¿qué pasa si no se escribe la carta?, ¿cómo se saluda y se despide en una carta para la rectora haciendo la diferencia con las cartas para la mamá?

En la producción del texto No. 2 se evidencian los elementos de la superestructura de una carta, en la que el niño da un orden global al texto:

- Fecha
- Un interlocutor real y su rol
- Un saludo de acuerdo al tipo de texto
- Un mensaje
- Un agradecimiento
- Una despedida
- Una firma



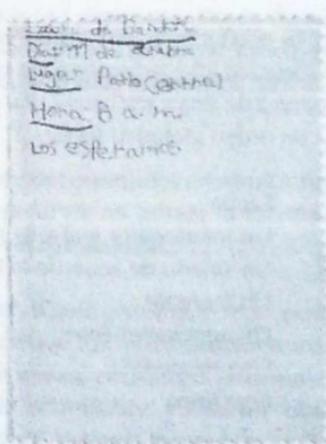
Es importante aclarar que la evaluación de este texto se hizo desde el nivel extratextual. Es decir, únicamente se observaron los criterios pragmáticos de la situación de comunicación. En consecuencia, no fue necesario evaluar en este momento la ortografía del texto. Habrá otro momento, dentro del proceso de construcción del texto, en los que el aspecto ortográfico toma relevancia.

Nivel Inter-textual

En este nivel proponemos evaluar los contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otros textos. Este nivel posee un componente relacional. En él tenemos en cuenta la posibilidad de producir un texto a partir de otros textos, apreciamos la presencia de diferentes voces en el texto.

En el caso de los grados iniciales la Inter-textualidad es el recurso utilizado por la maestra para ayudar a los niños a construir los textos porque es de allí donde los niños pueden hacer el reconocimiento de los formatos, los estilos narrativos, las frases, los diseños, los enunciados, actos de habla, el vocabulario; elementos que son fundamentales para la construcción de un texto.

En el texto No. 3 presentamos la invitación a una izada de bandera, construida en el marco del proyecto "Los indígenas de Colombia" (Curso preescolar). Para la realización de esta invitación se llevaron al aula varias tarjetas, que permitieron la interrogación de textos en términos de su contenido y del reconocimiento de elementos para identificar la superestructura, los estilos de expresión, el diseño del texto. Esta actividad permitió "copiar" pero a la vez, entender los estereotipos culturales, y así poder construir una tarjeta que cumpliera con la intención comunicativa y lograra el efecto esperado.



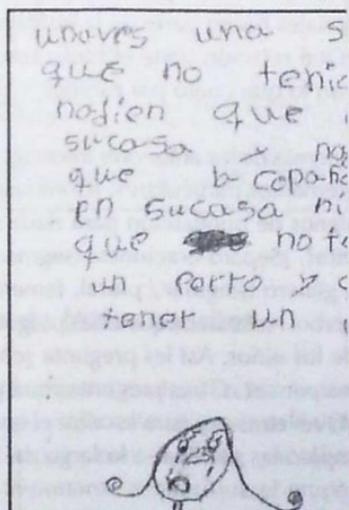
Después de realizar la construcción colectiva del texto pertinente para invitar a la comunidad del colegio a la izada de bandera, los niños realizan la copia con sentido en el interior de la tarjeta:

- Izada de Bandera
- Día: 11 de Octubre
- Lugar: Patio Central
- Hora: 8 a.m.
- Los esperamos

Después cada cual ilustra la portada de su tarjeta. En este ejemplo vemos cómo el niño recopila varios elementos culturales:

- Dibuja las montañas de Colombia porque se ha visto que un aspecto particular del país es la Cordillera de los Andes,
- La bandera de Colombia,
- El dibujo del Pibe Valderrama por considerarlo un elemento cultural representativo de nuestro país.

El texto No. 4 evidencia el nivel inter-textual, el cuento “El Perro y su Ama” del cual se presenta solo una página que surge en el grado primero en el proyecto “Los animales de la Granja”. Es importante anotar que en el aula se leyeron con anterioridad muchos cuentos de animales. Al evaluar el texto se puede observar cómo la autora, construye su cuento con base en el estilo narrativo del cuento “Los Gatos de María Tatín” de Silvie Chausse, leído veinte días atrás. La niña recrea los personajes y la trama del cuento mencionado.



'Nivel Intra-textual

Este nivel evalúa la coherencia y la cohesión del texto. La coherencia se refiere a selección de información relevante para el texto y a la organización de ésta para lograr el significado global del texto. La cohesión se refiere a los mecanismos que se utilizan en un texto para poder enlazar las diferentes frases de manera tal que se asegure la interpretación del texto.

Antes de escribir los niños toman conciencia de lo que quieren decir, por escrito, a partir de las preguntas que la docente les plantea: ¿cuál es nuestra intención al escribir?, ¿qué queremos pedir, solicitar?, ¿a qué queremos invitar?, entre otras y ¿cómo lo podemos decir para lograr la intención que queremos alcanzar? Estas preguntas llevan a los niños a lograr mayor coherencia en el mensaje que desean comunicar.

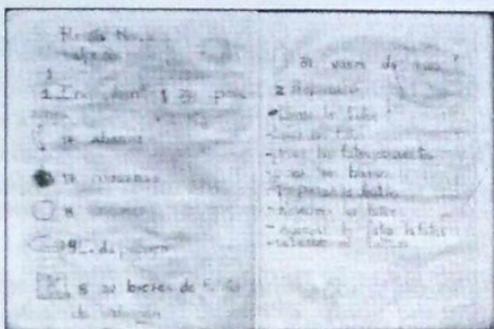
La construcción del nivel intratextual del texto en los grados iniciales, se lleva a cabo a través de un proceso de planeación del mismo y mediante preguntas que sirven de apoyo al niño para construir oralmente el texto. La propuesta plantea que construir el texto desde la oralidad permite que el autor escuche su propio texto y el de los otros. Esta etapa de la escritura se constituye en un momento en el que los niños logran emocionarse con su producción, adquieren seguridad, desarrollan la creatividad y toman conciencia sobre lo que quieren escribir.

En este nivel se evalúa el texto mediante las preguntas que dependen del tipo de texto. Por ejemplo si el texto es una carta de solicitud interrogaríamos por: ¿Cuál es el contexto en el que escribió? ¿Qué expresiones utilizó para dirigirse a esa persona en particular? En el caso de un cuento se pregunta por: ¿Qué personajes hacen parte de la historia? ¿Cómo empezó y cómo terminó la historia? ¿Qué relación tiene el título con lo que contó? ¿Cómo se relaciona el dibujo con lo que contó por escrito?

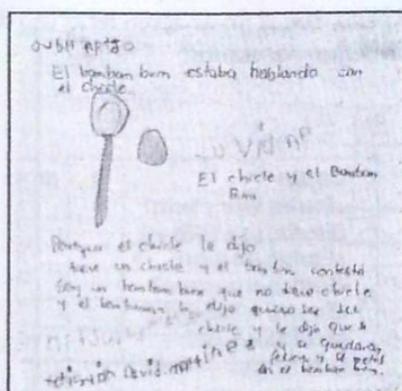
Además de los anteriores interrogantes el maestro puede observar en el texto otros elementos particulares: ¿Cómo enunció?: yo o nosotros? (1ª o 3ª persona), ¿Usó signos de puntuación para darle sentido al texto?, ¿Reemplazó una palabra por otra?, ¿Separó oraciones? (segmentación) ¿Estableció concordancia de número y género (singular / plural, femenino / masculino) concordancia entre sujeto y verbo. Aclaramos que estas preguntas se elaboran retomando los mismos errores de los niños. Así les pregunta ¿cómo se escribe: la carro o el carro; ¿lo perro o los perros?. Otras preguntas que planteamos en torno al nivel intratextual son: ¿Qué letras usó para escribir el texto de manera que los otros entiendan? ¿Cómo separó las palabras a lo largo del texto?

En el texto No. 5 se evidencia este nivel en la receta construida en el proyecto anual del grado primero "El Día de la Cocina". Se preparó un salpicón y acordaron los niños y la maestra llevar la receta a la casa para prepararla en casa con la mamá. En el texto, el niño además de reconocer claramente los elementos de la superestructura de este tipo de texto, reconoce también que para escribir la preparación es necesario iniciar las instrucciones con una acción expresada por un verbo en infinitivo y utiliza conscientemente las representaciones presentes

en nuestro medio para escribir una receta, en este caso abreviatura "L." para indicar libra, los números como elemento fundamental para la cantidad.



En el texto No. 6, el cuento "El Chicle y El Bom Bom Bun", elaborado en el proyecto: "Andersen y sus Cuentos" se acuerda escribir un cuento utilizando la estrategia de la animación de objetos. Para la producción de este cuento cada niño escoge dos objetos y los pone en diálogo. En este ejemplo se observa como el escritor logra mantener un hilo conductor a lo largo del cuento: el diálogo entre el Chicle y el Bom bon bum. También es un texto cohesivo porque el niño logra establecer la relación entre las frases a través del conector: "Y".



Herramientas para la auto evaluación de textos escritos

Una vez el docente tiene claridad de los parámetros a evaluar en los textos producidos por los niños, se hace necesario que desarrolle un proceso en el que sean los mismos niños los que lo lleven a cabo, con el objeto que ellos se conviertan en productores autónomos. Es importante aclarar que el grupo Semillando retoma la propuesta de Jolibert en cuanto la construcción de rejillas como estrategia de evaluación.

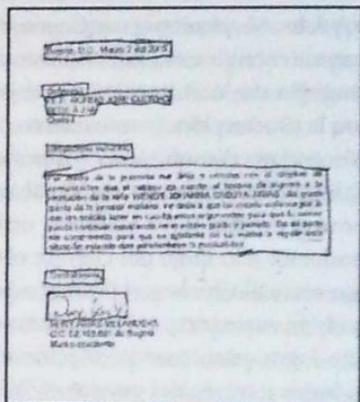
Para la implementación de este proceso de evaluación, trabajamos en dos sentidos: Primero, la construcción colectiva de una rejilla para cada tipo de texto utilizado, a partir de la lectura de varios textos del mismo tipo y segundo, la evaluación de los textos escritos por los niños a partir de las rejillas construidas.

Inicialmente los niños realizan esta actividad en compañía de la maestra y luego son ellos los que se autoevalúan

En la primera parte, para construcción de rejillas, aprovechamos parte del procedimiento empleado en la producción de un texto, que es la interrogación de varios textos del mismo tipo, a partir de allí se generalizan los elementos que requieren estar presentes en ese tipo de texto. Como se anotó anteriormente, las primeras rejillas que se construyen con los niños dan cuenta del nivel *extratextual*

En el siguiente ejemplo, del grado primero, aparece cómo se trabaja la silueta de la carta leída y la rejilla elaborada a partir en un texto de los que circulan en nuestra cultura. Este procedimiento lo llamamos evaluación del texto de un experto, con el fin de aprender el uso de la rejilla y de tomar conciencia de los elementos necesarios.

Cráterios	Sí	No
¿Escribió lugar y fecha?		
¿Escribió para quién es?		
¿Escribió el saludo?		
¿Escribió el propósito?		
¿Escribió la despedida?		
¿Escribió la firma?		



Otro ejemplo, en el grado preescolar, ocurre cuando la maestra propone a los niños producir historias y, como estrategia para crearlas, deben usar como personajes objetos que hablen. Una vez construida la historia, se evalúa, en colectivo la historia.

AUTO Y COEVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE UN CUENTO

Nombre: El Chirre y el Bombón Ruiz

Fecha: 20/05/71

Cuento: El Chirre y el Bombón Ruiz

	Sí	No
1. Contó el cuento		
2. Usó palabras como personajes		
3. Usó palabras como personajes		
4. Usó palabras como personajes		
5. Usó palabras como personajes		
6. Usó palabras como personajes		
7. Usó palabras como personajes		

Destinatarios:

Kirke Tattiner
Angie Carolina

Con esta forma de evaluar estamos dando herramientas para que posteriormente los niños, propongan los criterios y construyan rejillas para evaluar.

Retomando el ejercicio de la elaboración de la carta, en el grado primero, una vez se han leído varios textos de "expertos", se elabora el texto desde la oralidad en colectivo. Luego, los niños escriben sus cartas y se evalúan, realiza una primera evaluación a la luz de una rejilla acordada. Con esta actividad se pretende que el niño tenga un referente para producir su carta. Después vendrá una o más reescrituras dependiendo el nivel esperado y sus respectivas evaluaciones.

A continuación, mostramos un ejemplo de una carta construida en el marco del Proyecto "Los cinco sueños de Nestlé" (grado 1) y su respectiva rejilla de evaluación realizada por parejas.

Junio p de 2005
 Respetados señores:
 Señores de Nestlé Rufino
 Jose CUEVO le pedimos
 el favor de los paquetes de
 Nestlé un dúo una vez,
 Para Hiv okonoser el mat.
 Plata para comprar
 computadores, un finca
 Luis Fernando Dohiel

Evalúo mi carta:

	Si	No
Escribí lugar y Fecha		X
Escribí para quién es la carta	X	
Escribí el saludo		X
Escribí el propósito	X	
Escribí la despedida		X
Escribí la firma	X	
Mi nombre es: <u>Luis Fernando</u>		
Trabaje con: <u>Daniel Zúñiga</u>		
Entendí la letra de mi compañero:		
si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		

Como podemos ver, lo más importante inicialmente es la construcción total del texto y su intención. A medida que se avanza en el desarrollo de la producción textual se va exagerando más en los detalles, (microestructura)

Conclusiones

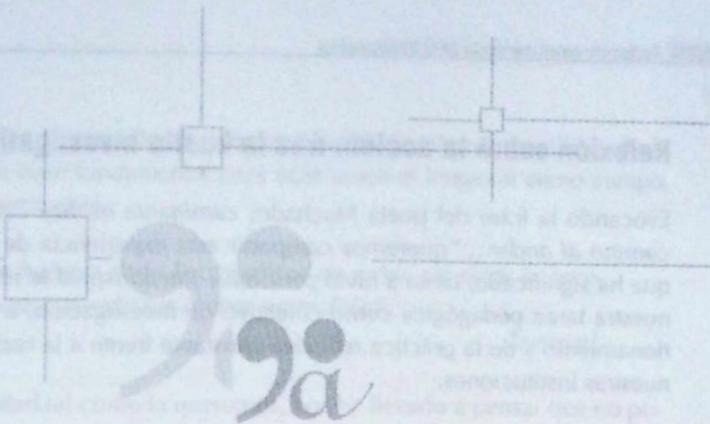
Como podemos apreciar la evaluación de textos escritos en el marco de la Pedagogía por Proyectos, se realiza de una forma particular en el que los estudiantes conocen los criterios con los que van a evaluar sus textos y aprenden a elaborar criterios para hacer de la evaluación una herramienta a la hora de escribir.

Esta forma de evaluación:

- Desarrolla la competencia comunicativa. Permite reconocer qué saben hacer los niños con el lenguaje escrito.
- Establece la relación significativa del nivel extratextual con el intratextual.
- Es necesaria como parte del proceso de construcción de la lengua escrita.
- Requiere de interacción para el desarrollo de procesos metalingüístico y metacognitivo, para lograr la autonomía al escribir.
- Refleja los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto para el maestro como para el niño.
- Implica conocer los elementos de cada tipo de texto por parte del maestro para así poder enseñar a evaluar.

Notas

- ¹ Eventos nacionales en las universidades Monserrate y Pedagógica Nacional. En eventos convocados por la Red de Lectura y Escritura de la SED
- ² Internacionales: Temuco Chile 2003 "Una Experiencia de Autoformación Docente, Oaxaca México 2005". "Evaluación de textos escritos por niños de grados iniciales."
- ³ BAQUERO, Ricardo. Vygotski y el aprendizaje escolar. Aique. Buenos Aires. 1999
- ⁴ Ministerio de educación Nal. 1998. Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Bogotá. Colombia, pag. 61



Grupo Prometeo

YOLIMA GUTIÉRREZ RÍOS
INSTITUCIÓN ARBORIZADORA ALTA
YOLANDA ROJAS
INSTITUCIÓN ARBORIZADORA ALTA
CLEMENCIA PÁEZ
INSTITUCIÓN COLSUBSIDIO CEIC CIUDADELA
MARTHA CECILIA ARAGÓN
INSTITUCIÓN RUFINO JOSÉ CUERVO

Origen del grupo

El nombre de nuestro colectivo surge en honor a la tenacidad y capacidad de protección y enseñanza, que el dios griego *Prometeo* brindó a los seres humanos. En consecuencia, guiadas por la llama del lenguaje como hilo conductor entre el decir y el hacer, entramos en la gruta del aprendizaje significativo para posibilitar la transformación de la sociedad, desde el contexto escolar.

Somos un grupo conformado por cuatro docentes que laboramos en las localidades: diecinueve y sexta, con el sueño común de avanzar en la tarea de propiciar la interacción, en donde el discurso juega un papel importante, como mediador en diferentes situaciones de la convivencia escolar.

Relexión sobre la acción: tras la huella investigativa

Evocando la frase del poeta Machado: *caminante no hay camino... se hace camino al andar...* queremos compartir esta experiencia de autoformación, que ha significado, tanto a nivel personal e interpersonal la resignificación de nuestra tarea pedagógica como colectivo de investigación, a partir del cuestionamiento y de la práctica reflexiva constante frente a la realidad escolar de nuestras instituciones.

En esa tarea, de construir conocimiento en colectivo, de hacer del aula un espacio creativo y dar respuesta a nuestras inquietudes pedagógicas, nos encontramos con la riqueza disciplinar e investigativa que nos aportó la Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, de la Universidad Distrital, quien propició un acercamiento a la acción investigativa, en el contexto escolar. Entonces, unimos nuestros esfuerzos con unos objetivos comunes para contribuir a la transformación de nuestros contextos escolares en el ámbito específico de la enseñanza del lenguaje, articulada a la problemática social y cultural de nuestras instituciones y así rescatar nuestra identidad como maestros estatales.

En este recorrido hemos requerido del esfuerzo y la convicción de un trabajo conjunto, orientando a edificar el camino hacia la calidad educativa y aceptar el reto de la búsqueda de un espacio para interactuar, intercambiar, crear lazos, encontrar buenos aliados, cómplices y acompañantes, en la transformación de la vieja escuela y la construcción de un nuevo paradigma escolar.

De esta manera, nuestras primeras acciones investigativas estuvieron centradas en proyectos de aula orientados a la formación de niños y jóvenes lectores y productores de textos. Estas experiencias de innovación en el aula, lograron resultados que han dejado una huella imborrable en estudiantes, padres y docentes, junto con el compromiso claro de participación e intervención en nuevas estrategias de cambio.

Las experiencias de formación han tenido como fundamento, la disciplina de la lectura permanente, situación que nos ha permitido la construcción teórica, el desarrollo de la conciencia sobre la complejidad de los procesos pedagógicos y didácticos, valorar el status del investigador como constructor de conocimientos.

Por consiguiente, hemos desarrollado acciones de intervención continua como: lectura de la realidad institucional, registro en los diarios de campo de las diferentes acciones pedagógicas, diálogos y conversaciones espontáneas con los

actores escolares, análisis de los documentos institucionales. Todas ellas se han constituido en la base fundamental para acercarnos al lenguaje como campo disciplinar e investigativo.

Dios no te hubiera dado la capacidad de soñar, sin darte la oportunidad para convertir tus sueños en realidad.

Tassinari.

Imaginar la realidad tal como la queremos, nos ha llevado a pensar que no podemos quedarnos soñando la escuela que deseamos, sino que es con nuestro accionar como podemos hacerla realidad. Esto significa construir una escuela diferente en donde tenga cabida la utopía y en donde nuestros propósitos transformadores permeen a toda la comunidad educativa desde el ejercicio factual de interacción, construcción e intercambio continuos.

Es por esto que, nos convocamos a la apertura de un espacio de reflexión y acción sobre el papel del lenguaje como proceso integrador del conocimiento, la interacción social y la recreación de la realidad, en contextos sociales mediados por la cultura. Es un compromiso que hoy hace parte de nuestro proyecto de vida y está orientado a promover en nuestros centros educativos la construcción de ambientes favorables de aprendizaje, no solamente para transformar la apropiación de saberes, sino también para fomentar el respeto por la diferencia y la convivencia con diversas formas de existir.

Por esta razón, hicimos una lectura de la realidad de nuestras instituciones, en donde encontramos referentes comunes manifestados en grupos humanos que poseen diferentes expectativas, visiones de mundo y múltiples conflictos propios del desempleo, la violencia, el desplazamiento forzoso, el hacinamiento y la desintegración familiar.

El análisis etnográfico de esa realidad, nos llevó a detectar la falta de identidad institucional y el peso fuerte de la tradición, las rutinas, lo usual, lo de siempre y sobre todo, de valorar la acción pedagógica en el aula, para focalizar el lugar dado al juego de saberes, a los conocimientos previos, al sujeto como ser social y cultural, al uso dado a los recursos y estrategias de trabajo, a las maneras de convivir y sobrevivir, al espacio otorgado al discurso del profesor en relación con el del alumno, a las formas de evaluar y proponer nuevas metas.

El análisis realizado a la situación problemática detectada, nos condujo a plantear un proyecto investigativo en donde se reconoce la importancia de valorar al niño inmerso en su cultura, proveniente de un contexto particular, con unas

expectativas, significados y comportamientos propios del grupo social al cual pertenece.

El discurso como mediador en la interacción escolar, es el nombre del proyecto pedagógico investigativo en el que está inserta esta propuesta, orientada a reconocer el papel del discurso en la interacción en el aula. Por tanto, nos situamos en el postulado ontológico del lenguaje, que interpreta al ser humano como ser dialógico y al lenguaje como posibilidad para comprender al ser humano.

Desde esta perspectiva, hemos hecho conciencia de que en una educación de calidad, no podemos desconocer la diversidad, que es fuente de riqueza cultural, ya que como proceso de intercambio, permite reconocer y valorar al otro. Sin embargo, la escuela se ha encargado de repetir mal, la misma tarea, durante mucho tiempo, insertando a todos los niños en la cultura dominante, sin detenerse a planear y adecuar la construcción de estrategias coherentes con la realidad social y cultural del país.

Para dar respuesta a la problemática planteada nos hemos propuesto responder al siguiente interrogante investigativo: *¿Cómo lograr que el discurso en el aula mejore la interacción entre los estudiantes?*

La autoreflexión es a la vez intuición, emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas.

Habermas.

El proceso autoformador nos ha llevado a involucrarnos en diferentes redes de investigadores. En la actualidad nuestro grupo está adscrito a la Red Colombiana para la transformación de la formación Docente en lenguaje, Red Distrital en lectura y escritura y seminario de actualización en investigación, hecho que nos ha permitido ser partícipes en diferentes actividades y eventos de carácter nacional e internacional encaminados a la construcción de una nueva escuela. De igual forma, el hecho de pertenecer a estas organizaciones, nos ha brindado la oportunidad de crecer cada día más, ya que interactuar, conocer y compartir con otras experiencias, nos ha inquietado aún más y nos ha instaurado en un clima de reflexión permanente, llevándonos a la construcción y la socialización de diferentes escritos a través de los cuales hemos podido brindar nuestros aportes, a partir del análisis y la confrontación con nuestras propias experiencias.

En esta tarea de seducción y diálogo nos encontramos actualmente, en una actitud crítica de nuestra propia práctica con el propósito firme de lograr que los estudiantes asuman también una actitud crítica, que planifiquen su propio



aprendizaje, que intervengan activamente en su proceso de evaluación, que participen en la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje a partir de su participación en proyectos institucionales y de aula, mediante los cuales sigan ganando espacios y reconocimientos en su comunidad educativa.

Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del "profesional reflexivo".

Schon.

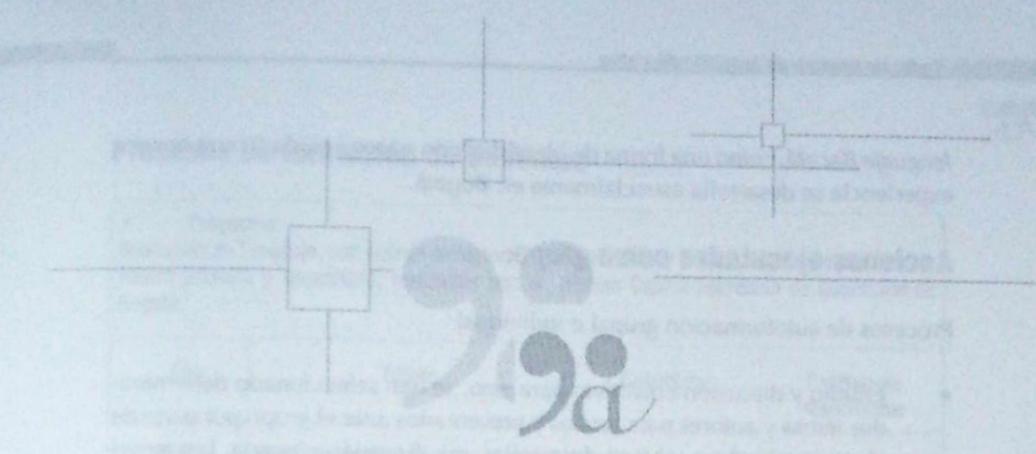
Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar ha sido un elemento clave del "aprender a aprender" y del "aprender a enseñar". La sistematización crítica y colectiva nos ha llevado a construir algunas reflexiones:

- Todos creemos asumir la institución escolar como un espacio divergente; sin embargo, vivenciamos una cultura dominante instaurada en el maestro o en el caso de los estudiantes, la de sus amigos o su grupo; por tanto, proponemos un aprendizaje donde los participantes interactúen, intercambien, resignifiquen y participen en un proceso continuo de negociación de significados y así se pueda reconocer la singularidad de cada persona.
- Definitivamente, todos hablamos de formar estudiantes integrales, lo mismo que currículos y acciones pedagógicas cooperativas, pero al observar la realidad institucional, no podemos ignorar la rigidez y verticalidad imperantes en donde, hay ausencia de planes de propuestas que tengan en cuenta el valor de la diferencia, los ritmos de aprendizaje y las múltiples necesidades e intereses de los niños.
- No se trata de acomodar las diferencias a la normalidad por mostrar una educación integrada, sino que realmente la propuesta curricular sirva de guía y se pueda reorientar continuamente de acuerdo con la mediación e interacción entre los agentes escolares.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje no se pueden desligar de situaciones sociales y afectivas, que son decisivas en la inclusión y mantenimiento de los estudiantes en el sistema escolar. Necesitamos promover una escuela abierta a todos los estudiantes sin distingo económico, social, cultural, físico e intelectual.
- Cambiar una enseñanza desarticulada y aislada de la realidad del contexto escolar por un aprendizaje por proyectos, activa la necesidad de conformar equipos interdisciplinarios, favoreciendo el intercambio, la

construcción colectiva del conocimiento, la promoción de valores como la solidaridad, la autonomía y la responsabilidad, bases para fortalecer la identidad personal y facilitar nuevas formas de convivencia.

- Ver el lenguaje como asignatura es limitarlo a un objeto de estudio, cuando podría reconocerse como mediador en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje y además, como mediador en los procesos de interacción social y de transformación de la realidad.
- El discurso oral y escrito forma parte de la vida cotidiana y está presente en las diversas situaciones de comunicación que observamos; sin embargo, es necesario crear escenarios de mayor formalidad que les permita a los estudiantes posicionarse de un discurso más elaborado.

En consecuencia, asumir el lenguaje como un elemento mediador de los procesos de significación y comunicación facilita el desarrollo de propuestas que opten por mejorar la relación de los actores pedagógicos. El lenguaje como mediador en la creación estética, la construcción de conocimiento, la interacción comunicativa y deliberativa en función de la formación ciudadana, sitúa aspectos claves para la formación social, cultural y afectiva de la comunidad escolar.



Grupo: Bacatá

MARTHA CÁRDENAS GIRALDO
COORDINADORA PARA LA RED:

1. MARTHA CÁRDENAS GIRALDO, 2. SANDRA CASTELLANOS,
3. MA. EUGENIA GALLEGO, 4. CELIA MATILDE GIRALDO,
5. MYRIAM NAVAS DE LÓPEZ, 6. CARMEN ROSA PARRA,
7. WILLIAM DE J. PÉREZ, 8. BALVINA PÉREZ, 9. MA. ELISA PINILLA,
10. RUBY PUERTO, 11. MARTHA LUCÍA QUIROGA, 12. MARLÉN RÁTIVA, 13.
- LEONOR RODRÍGUEZ, 14. ROSA HELENA RODRÍGUEZ,
15. ANA CECILIA TORRES, 16. GILMA TORRES CASTELLANOS,
17. MYRIAM TRIANA IBÁÑEZ, 18. CARMEN CECILIA VILLABONA DE R.
19. ELSY AUSTIN SÁNCHEZ, 20. ALFREDO CENTENO

¿Cómo se originó el grupo?

El nacimiento del Grupo de Lenguaje se originó por orientación institucional y se remonta a la década de los años ochenta, cuando se impulsó el *Movimiento Pedagógico* con el propósito de generar entre las maestras y los maestros colombianos la reflexión sobre la función y el compromiso de la escuela en nuestra sociedad, además el debate alrededor de la educación y la pedagogía, y la construcción de proyectos alternativos en la escuela. Su creación se da al interior de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores –ADE–, a finales de 1988 como respuesta a la preocupación de algunas educadoras acerca de los problemas que vive la escuela frente al lenguaje formal y escrito. Posteriormente adoptamos el nombre de *Grupo de*

lenguaje Bacatá, como una forma de identidad con nuestra ciudad, pues nuestra experiencia se desarrolla esencialmente en Bogotá.

Acciones ejecutadas como grupo:

Procesos de autoformación grupal e individual

- Estudio y discusión colectiva: para esto, se han seleccionado determinados temas y autores para leerlos y presentarlos ante el grupo por parte de algunos miembros y luego desarrollar una discusión plenaria. Los temas se han seleccionado según el interés general del grupo o de acuerdo con algún trabajo específico que se vaya a realizar.
- Socialización en el grupo de las experiencias de aula y/o la institución escolar de cada uno de los miembros del grupo y comentario analítico de las mismas.
- Estudios formales de postgrado o diplomado, en un caso por parte de varias participantes del grupo, otros en forma individual.
- Asistencia a eventos académicos: convocados por redes a las que se pertenece como la Expedición Pedagógica, Red de transformación de la formación docente en lenguaje, Nodo Centro, y otras organizaciones estatales, gremiales u ONG.

Procesos de formación de docentes

<ul style="list-style-type: none"> Proyectos: Formación en Lenguaje, con énfasis en lectura y escritura, a las y los educadores de pre-escolar, básica primaria y secundaria, realizados con el Distrito Capital-Secretaría de Educación de Bogotá:			
Año	Objeto	Cobertura	Contratante responsable
1995	Propiciar la reflexión, la investigación y la construcción teórica acerca del Lenguaje en seiscientos educadores, de los grados 1o, 2o y 3o de las instituciones que tiene la SED.	Localidades Cuarta y Novena, jornadas mañana y tarde.	Asociación Distrital de Educadores- ADE
1996 Primer Semestre	Formar y capacitar a por lo menos 150 educadores entre los grados 1o y 7o de ocho instituciones educativas a través de talleres y visitas pedagógicas en la elaboración y diseño sobre el currículo y plan de estudios en el área de lenguaje	Establecimientos educativos de la Localidad Tunjuelito	Fondo de Desarrollo Local de Tunjuelito y Corporación Tercer Milenio.
1996 Segundo semestre	Desarrollar un proceso formativo con educadores de básica primaria, con miras a transformar la enseñanza del lenguaje y a iniciar un proceso de construcción del currículo y plan de estudios del área de lengua castellana	Atención a doscientos educadores de básica primaria de las Localidades Tercera y Diecisiete	Secretaría de Educación Bogotá y la Corporación Tercer Milenio,
1997	Seminario-taller "Los proyectos Pedagógicos en Lectura y Escritura."	Formación a 150 educadores de primaria y secundaria.	Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá y la Asoc. Distrital de Educadores.
<ul style="list-style-type: none"> Proyectos: Formación, motivación y acercamiento a los procesos de lectura y escritura. Convenios OEI-Departamento Administrativo de Bienestar Social – DABS:			

Año	Objeto	Cobertura	Contratante responsable
1999 Jun.-Ago.	Construir con maestras y maestros de los Jardines Infantiles nuevas y enriquecidas estrategias didácticas para fortalecer en los niños y niñas el desarrollo de las competencias básicas comunicativas.	Formación a 230 maestras y maestros de los Jardines Infantiles	Martha Cárdenas y Carmen Cecilia Villabona.
1999 Sept.-Oct.	Favorecer y apoyar a las maestras(os) de los Jardines Infantiles en la apropiación y aplicación de didácticas que promuevan el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de los Jardines.	Dirigido a 230 maestras de los Jardines Infantiles.	Patricia Guerrero
2000 Jul.-Sept.	Realizar ciclo de formación en "Motivación y acercamiento a los procesos de lectura y escritura".	Dirigido a 250 madres educadoras de las Casas Vecinales Dabs.	Martha Cárdenas
2000 Mar.-May.	Realizar ciclo de formación en Motivación y acercamiento a los procesos de lectura y escritura	Dirigido a 250 madres educadoras de las Casas Vecinales Dabs.	Martha Cárdenas
2001-2002.	Talleres de escritura	Maestros de Bogotá participantes en la Expedición Pedagógica Nacional.	Acuerdo voluntario
2001.	Organización y sistematización de los Foros Locales. VI Foro Educativo Distrital "Pedagogías de la Lectura y la Escritura".	Atención a participantes en foros locales y distrital.	Convenio Secretaría Educación de Bogotá con la Expedición Pedagógica Nacional, Bogotá.
2004 Ago.-Dic.	Formación de docentes del Programa de aceleración y primeras letras en el contexto de una Bogotá sin indiferencia.	Formación a 45 maestras y maestros.	Contrato con la SED y Asolectura.



Publicaciones

Publicaciones del Grupo en formación de maestros y lenguaje

- Grupo de Lenguaje. (1993)- Revista Tribuna Pedagógica No. 7 – *El Lenguaje en la Escuela*, publicación de la Comisión Pedagógica de la A.D.E.
- Grupo de Lenguaje (1995). "Impresiones del Grupo de Lenguaje sobre el proceso de formación docente durante el año de 1995". En *Boletín Informativo SED*, 1995.
- Grupo de Lenguaje de la Comisión Pedagógica ADE (1996). *Formación de Maestros en Lenguaje* – Localidad 6 Tunjuelito, Bogotá.
- Grupo de Lenguaje de la Comisión Pedagógica ADE (1997). *Formación de Maestros en Lenguaje* – Localidades de Santa Fe y La Candelaria, Bogotá.
- Grupo de Lenguaje (2001). *Balance de las Experiencias presentadas en los Foros Educativos Locales 2001* en VI Foro Educativo Distrital "Pedagogías de la Lectura y Escritura" Memorias. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Secretaría de Educación.
- Grupo de Lenguaje (2004). *Proyecto de Area. Contribución al diseño de una unidad didáctica* Ed. Escuela. País. Desarrollo Profesional Docente.

Publicaciones individuales de miembros del grupo

- Villabona de Rodríguez, Cecilia (1985). *Trampolín*, Coautora. Editorial Voluntad.
- _____ (1985 - 1986). *Taller del Idioma*. Textos para 3o y 5o de educación básica primaria. Coautora. Editorial Voluntad.
- _____ (1986 - 1989). *Español sin Fronteras*. Textos para la educación básica secundaria. Coautora. Editorial Voluntad.
- Triana, Miriam (1989). *Pinceladas*. Serie para la educación básica primaria. Coautora. Editorial Norma.
- Quiroga, Martha Lucía (1992). *Habilidades Comunicativas*. Serie para la educación básica primaria. Colaboradora. Editorial Libros y Libres.
- _____ (1993). *Tierra Planeta Verde*. Texto para la educación básica primaria. Colaboradora.
- Cárdenas, Martha y González, C. (1995) *¿Cómo se aprendió a leer y escribir?* En: Revista *La educación en nuestras manos* No. 30. SUTIBA-CTERA, Buenos Aires.
- Quiroga, Marta Lucía (1995).- "¿Por qué no escribimos?" En: Revista *La*

- educación en nuestras manos* No. 31. SUTEBA-CTERA, Buenos Aires.
- Berdugo, Carmen Rosa. (1995). "¿Es verdad que los niños no saben leer?" En: Revista *La educación en nuestras manos* No. 31. SUTEBA-CTERA, Buenos Aires.
 - Cárdenas, Martha (1995). "La Formación de Maestros y el Movimiento Pedagógico Colombiano" En: Revista *La educación en nuestras manos* No. 38. SUTEBA-CTERA, Buenos Aires.
 - Villabona de Rodríguez, Cecilia y Polanía, Rubiela (1990 - 1995). *Español Dinámico*. Serie para preescolar y educación básica primaria y secundaria (11 libros). Coautora, Editorial REI Andes.
 - Quiroga, Martha (1996). *Escribamos*. Serie para la educación básica primaria. Coautora. Editorial REI Andes.
 - Cárdenas, Martha y Ortiz, Marina. (1996). *El Movimiento Pedagógico: la experiencia de los educadores colombianos*. Revista *Educación Alternativa* No. 7, CEDES, Oaxaca, México.
 - Rodríguez, Leonor. *Cómo cuentan cuando los niños cuentan*. IDEP. Bogotá, 2000.
 - Villabona de Rodríguez Cecilia y Polanía Rubiela. *Proyecto Comunicativo*. Serie para preescolar y educación básica primaria y secundaria. Educar Editores. Bogotá, 2003.

Participación en congresos y seminarios

- Ponencias presentadas por integrantes del grupo:
 - Encuentro Nacional sobre Experiencias Alternativas en la Alfabetización Inicial, organizado por CEID-FECODE y ACLIJ (septiembre de 1990). Documento síntesis de la experiencia: "Los talleres de lectura con los maestros".
 - Segundo Simposio de Promoción de Lectura (1992) San Juan de Pasto. Ponencia "La Formación del Maestro y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura".
 - Asamblea Pedagógica Distrital. Asociación Distrital de Educadores, Comité organizador. Bogotá, octubre de 1994.
 - Encuentro de Educadores de Suteba, Buenos Aires, Argentina (1994), ponencia "El Movimiento Pedagógico y la Formación de Maestros".
 - Foro sobre la Formación y Promoción de la Lectura y la Escritura (1994) convocado por la Secretaría de Educación de Bogotá. Ponencia "Los Talleres de Lectura y Escritura".
 - Panel sobre "La Posibilidad del Texto Escolar en la Escuela", abril de 1994. Ponencia: "Criterios de Selección del Texto Escolar"

- Simposio sobre Evaluación en Lenguaje, Bogotá, 1996, convocado por la Universidad Distrital. Ponencia: *Evaluar en Lenguaje: ¿enjuiciar o describir?*, presentada por Margoth Acosta y Cecilia Villabona.
- Encuentro de Educadores de Mérida, Venezuela (1998). Ponencia "El Movimiento Pedagógico y la formación de maestros en ejercicio".
- Tercer foro Educativo Distrital "Hacia una cultura de la Evaluación" Secretaría de Educación de Bogotá D.C. Ponente. Bogotá, 29 y 30 de septiembre de 1998.
- 4º Congreso Colombiano y 5º Latinoamericano de Lectura y Escritura, La Formación de Docentes, abril de 1999, Bogotá. Ponencia Formación de Maestros Escritores.
- Segundo Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde su Escuela. Ponencia Formación de Maestros Escritores, Oaxtepec, México, julio 1999.
- Seminario Nacional "Evaluación de Docentes, Profesión y Calidad de la Educación" Bogotá, 28 y 29 de junio de 1999.
- Segundo Seminario Taller de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Ponencia "Autoformadores y Formadores de Maestros", Martha Cárdenas y Cecilia Villabona de Rodríguez, octubre de 2001, Bogotá.
- Tercer Taller Latinoamericano de las Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Ponencia "Autoformadores y Formadores de Maestros", Martha Cárdenas y Cecilia Villabona de Rodríguez, noviembre de 2001, Bogotá.
- Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde su Escuela. Ponencia "Trabajo en Grupo, un aprendizaje compartido", Santa Marta, julio de 2002.
- Segundo encuentro distrital sobre estándares. Red Lenguaje. *Aportes para leer los lineamientos curriculares y los estándares de lengua castellana*, septiembre 2004, Bogotá.

Organización de la biblioteca del grupo

El grupo posee una biblioteca con dos tipos de obras y su préstamo y organización está bajo la responsabilidad de sus integrantes.

- Obras de consulta

Se ha ido conformando una biblioteca con obras relacionadas con los temas de interés para el grupo y que pueden ser solicitadas en préstamo domiciliario por sus miembros.

- Obras infantiles y juveniles

Estas obras están clasificadas para niños y jóvenes, según la edad. Para su préstamo se han distribuido en maletines viajeros y los miembros del grupo las llevan para su trabajo en el aula o la institución escolar, por un período de uno o dos meses aproximadamente. También se utilizan cuando se desarrollan trabajos de formación de maestros.

- Suscripción a revistas

El grupo y varios de sus miembros están suscritos a la revista *Lectura y Vida* y se adquieren números de otras revistas como *Cuadernos de Pedagogía*.

Estrategias de organización

Inicialmente el grupo formaba parte de la Comisión Pedagógica de la ADE y su organización y funcionamiento dependían de la estructura allí planteada. Hacia el inicio de la década del noventa el grupo fue adquiriendo independencia y en la actualidad ha logrado una organización interna y funcionamiento autónomo.

Como tal, cuenta con Misión, Visión, Objetivos, Planes de acción anuales, Estatutos y condiciones para sus miembros.

Inicialmente funcionaba una coordinación general que era elegida por períodos de un año, aproximadamente. En la actualidad la Coordinación general es rotativa y funcionan además coordinaciones o representaciones específicas para determinadas acciones, como la participación a la Red de Lenguaje.

Las reuniones se realizan cada semana y su organización y desarrollo, incluida el acta, está a cargo de un dúo de miembros por mes. Además del trabajo académico se comparten actividades sociales de celebración o conmemoración tanto festivas como de condolencia.

Se realiza una actividad de planeación al inicio de cada año; sin embargo, esta planeación puede sufrir modificaciones de acuerdo con las circunstancias y oportunidades que se presenten. También al finalizar el año se lleva a cabo una evaluación general de las acciones realizadas, aunque también se hacen evaluaciones de acciones puntuales.

Se establecen relaciones con entidades públicas y privadas y con instituciones académicas para realizar actividades conjuntas.



Se ha ido ampliando el grupo con maestras y maestros nuevos, considerados como “una generación de relevo” para que aporten ideas y acciones al grupo y garanticen su continuidad.

Cada miembro del grupo aporta anualmente una cuota de membresía acordada y cuando se desarrollan actividades por las cuales el grupo recibe un reconocimiento económico, los miembros participantes aportan un porcentaje a los fondos comunes.

Se lleva una contabilidad, que es presentada periódicamente al grupo y se tienen ahorros para diferentes necesidades grupales: compra de libros, apoyo para asistencia a eventos, refrigerios de las reuniones.

Problemas pedagógicos o investigativos

El grupo ha abordado problemas pedagógicos y/ o investigativos relacionados con:

- Pedagogías de la lectura y la escritura.
- La lectura, la escritura, la oralidad y el lenguaje en general y su papel en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes.
- El lenguaje como elemento articulador del conocimiento en el aula y su relación con el PEI.
- La formación de docentes en el área de lenguaje, en especial su concepción de lectura y escritura y las repercusiones en el desarrollo de las y los estudiantes.
- Enfoques y concepciones que sustentan nuestros proyectos de aula y el de los maestros que participan en proyectos de formación.
- El trabajo de Proyectos de aula como una alternativa para lograr un aprendizaje significativo.

¿Qué soluciones se han encontrado?

- Estudio y discusión de temas de interés.
- Reflexión sobre las experiencias propias y las de otros educadores a la luz de los estudios realizados.
- Búsqueda de la transformación de la práctica propia e incidencia en la práctica de otros educadores.
- Aprendizaje colectivo al compartir saberes e inquietudes con otros docentes a través de los proyectos de formación de maestros.

- Aceptación de retos que nos lleven a avanzar en los temas que nos inquietan.
- Formación de comunidad académica que permita compartir saberes, experiencias y avanzar en los mismos.

¿Qué dificultades se han sorteado?

- Académicas
 - La producción textual: uno de los problemas que ha vivido el Grupo y del cual se hizo conciencia desde el comienzo ha tenido que ver con la escritura. Cuando nos arriesgamos a escribir una revista de *Tribuna Pedagógica* de la ADE: *El Lenguaje en la Escuela*, se presentaron conflictos porque algunos no querían que su artículo fuera revisado; sin embargo, al final la condición para que su artículo saliera era someterlo a la discusión y a la revisión por parte del Grupo. Hoy, se ha avanzado en la escritura, con diferencias entre los integrantes, pero todos se arriesgan a hacerlo de manera individual, así como también se ha avanzado en la producción colectiva.
 - La Investigación: Investigar para el Grupo no ha sido fácil. En esto se juegan varios factores: el tiempo (todos somos maestros en ejercicio), la formación en la investigación y las dificultades en los procesos escriturales. No obstante, se han dado prácticas muy importantes como el Balance de las Experiencias presentadas en los foros educativos locales preparatorios del VI Foro Educativo Distrital
 - *Pedagogías de la Lectura y la Escritura* (2001) y *El Programa de Aceleración* (2004).
 - La consolidación conceptual: a pesar de los grandes avances que se han logrado, cada día somos concientes de la necesidad de profundizar en los temas centrales que mueven el interés del grupo. Además, se observan diferentes niveles y ritmos de avance, como es apenas natural.
- En la Organización
 - Los tiempos no posibilitan asumir más de una tarea, el trabajo de aula absorbe bastante tiempo y energía; sin embargo, esa experiencia es básica porque nos permite un conocimiento directo de la situación educativa de la ciudad y el país. Además, la mayoría somos mujeres, con compromisos familiares que también demandan parte de nuestro tiempo.
 - Necesitamos una mejor organización en la ejecución de nuestros proyectos, por ejemplo en la formación de maestros.

- Algunas dificultades de convivencia al interior del Grupo. Como es apenas lógico en grupo amplio como el nuestro, en ciertos momentos de responsabilidades y trabajo intenso se han presentado conflictos en las relaciones entre compañeras que se han sorteado a través del diálogo y la discusión con todas las personas del Grupo; en otras ocasiones, se ha utilizado la mediación de alguna de ellas.

¿Qué logros se han obtenido?

- Mantener un grupo de trabajo durante varios años (17 años aproximadamente) es uno de los logros más grandes. Aunque un buen número de maestras se ha retirado por diversas razones (de orden familiar, intereses académicos,...), se mantiene un núcleo que le ha dado estabilidad al grupo; además, algunas han regresado.
- Aceptar la necesidad de fortalecerse en las nuevas teorías del lenguaje.
- Progresar en lo conceptual respecto a la lectura y la escritura en particular y al lenguaje en general.
- Aprender en forma compartida tanto dentro del grupo, como al interactuar con maestras y maestros en los procesos de formación externos.
- Cualificación profesional y personal de las componentes del grupo y cambios en la práctica pedagógica.

¿Cómo ha incidido la pertenencia al grupo en la práctica pedagógica?

- La cualificación personal que se expresa en la práctica pedagógica en las instituciones donde se trabaja, tanto a nivel del aula como de la institución.
- Desde el año 2004 se inició un proceso de investigación del trabajo en el aula de cada una; sin embargo, en el segundo semestre se vio suspendido por la vinculación a un trabajo con la SED.
- Información pedagógica, circulación de saberes y aprender de otros.
- Liberación de las tensiones que se viven al innovar en el aula, al compartir las inquietudes y soluciones en el grupo.
- Liderazgo en las instituciones donde se trabaja.

¿Con qué otras organizaciones académicas tiene relación el colectivo?

- Asociación colombiana de lectura y escritura – ASOLECTURA
- Organización del Consejo Local (2000 - 2004).
- Desarrollo de un proyecto de formación de docentes con la SED (2004)
- Expedición Pedagógica Nacional
- Organización y desarrollo de la Ruta del Lenguaje en Bogotá.
- Participación en el Encuentro Nacional de Viajeros, diciembre de 2000.
- Apoyo en las localidades para el desarrollo de los Foros Educativos Locales de Bogotá preparatorios del VI Foro Educativo Distrital “Pedagogías de la Lectura y la Escritura” (2001)
- Desarrollo de talleres con los expedicionarios para la escritura de documentos de las rutas expedicionarias de la ciudad y de los Foros Educativos Locales de Bogotá preparatorios del VI Foro Educativo Distrital (2001–2002)
- Organización de la mesa de trabajo de Lenguaje en el Primer Congreso de la Expedición Pedagógica de Bogotá.
- Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Participación en encuentros locales, nacionales y latinoamericano con ponencias.
- Proyecto Podemos Leer y Escribir Secretaría de Educación Pública de México y Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC.

Coordinación Nacional y desarrollo de la propuesta en las escuelas donde trabajan los participantes del Grupo. 1996 - 1998

Reflexión sobre la acción: “la ruta del lenguaje”

El presente artículo hace referencia a la participación del Grupo Bacatá en la Expedición Pedagógica y da cuenta de las actividades y reflexiones desarrolladas en torno a experiencias relacionadas con el lenguaje.

Preparativos para el viaje

Varios días después de saber que la Expedición Pedagógica había elevado anclas, el Grupo de Lenguaje tomó la decisión de participar en ella con *la ruta de lenguaje*, desde entonces, nos acompañaron las inquietudes y las dudas de asumir nuevas y más tareas; sabíamos de las limitaciones de tiempo que tenía cada uno de los integrantes del Grupo; pero, a su vez, la intrepidez de algunas nos animaba, el sentido de la aventura de otros pujaba por lanzarnos a la aventura y ni qué decir del deseo de aprender a leer y a escribir que aún ahora nos embarga.

El viaje

A partir de entonces, buena parte del tiempo de las reuniones que el grupo realizó los sábados se dedicó a pensar y demarcar el camino que seguiría *la ruta del lenguaje*, así como también a afinar los instrumentos que nos acompañarían. Aún hoy, recordamos las voces que vislumbraban una excelente ocasión para sumergirnos en el mundo del lenguaje, la pedagogía y la didáctica de nuestras aulas para contar desde allí lo que veníamos haciendo en las clases de lectura y escritura.

En *la ruta del lenguaje*, se organizaron dos grandes paradas: la primera al interior del Grupo y la segunda en algunas de las instituciones en donde trabajamos los integrantes del Grupo. Además, delimitamos los propósitos de esta ruta, de tal manera que el viaje contara con algunas orientaciones, a manera de brújula:

- a. Hacer una mirada investigativa de lo que pasa en las aulas e instituciones respecto al lenguaje escrito (en especial lectura y escritura), lo que implica:
 - Descubrir diversas prácticas que se dan en la cotidianidad de las aulas.
 - Conocer procesos innovadores en estas instituciones, con sus potencialidades y dificultades.

- b. Generar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas en la lengua escrita.
- c. Dar a conocer las formas de organización pedagógica del Grupo de Lenguaje y otros grupos y redes que participen en esta ruta.

Primera parada

Se realizó con la intención de “hacer un alto en el trabajo grupal cotidiano, detenerlo para mirarnos en nuestra realidad de aula y generar desde este escenario una reflexión sobre las prácticas escolares en lenguaje; para potenciar la producción de escritos que pudieran dar cuenta de cómo y desde dónde se es maestro de lenguaje”.¹

Nos propusimos escribir relatos que dieran cuenta de la vida de nuestras aulas y que simultáneamente respondieran las preguntas que habíamos acordado: ¿Con cuál enfoque se trabajan la lectura y la escritura? ¿Qué significa leer y escribir en la escuela? ¿Cómo se asume la enseñanza de la literatura y la gramática? ¿Cómo se involucran los maestros de las diversas áreas en los procesos de lectura y escritura? ¿Se promueven proyectos pedagógicos? Otro propósito que nos movió a realizar este trabajo fue el acto de escribir en sí mismo porque escribir en ese, y en este momento, ha sido una manera de abordar una de nuestras más sentidas dificultades.

Los relatos: Después de darnos a la tarea de la escritura, llegó la hora de la lectura del texto de cada uno, en las consabidas reuniones de los sábados. Finalmente se allegaron *nueve relatos*; en ellos se describieron experiencias desarrolladas con los niños de básica primaria (cuatro) incluyendo uno que se origina desde la orientación, con los jóvenes de secundaria (cuatro) y otro de formación de maestras que surge en el Grupo de Lenguaje.

Los relatos anteriores se clasificaron en dos campos: los que dieron cuenta de la vida escolar a manera de informe; es decir, la autora conoce la historia y sólo cuenta los apartes que consideraba de relevancia para los lectores, casi siempre escritos de manera enumerativa (cuatro textos). Por otro lado, los que presentaron las descripciones de su práctica pedagógica con reflexiones y en los cuales los autores se involucraron en el relato como actores del mismo, aunque por momentos dejaron escuchar las voces de otros actores del ejercicio pedagógico (cuatro textos).

Los relatos trajeron un abanico de posibilidades investigativas; sin embargo, concentramos el análisis en tres ejes temáticos: el primero relacionado con la



construcción de comunidad de práctica, el segundo acerca del lenguaje y el tercero, en los procesos de autoformación y formación de maestras(os).

En esta ocasión presentaremos nuestras sorpresas acerca del lenguaje: preguntar por el Lenguaje en el Grupo implica averiguar las razones por las cuales nos hemos cobijado tanto tiempo bajo su sombra. ¿Qué es exactamente lo que representa para nosotras? En los relatos se muestran las ideas acerca del lenguaje organizadas en dos grandes tendencias: una, muestra los conceptos de lenguaje que conviven en el Grupo y la segunda tendencia, presenta los desarrollos didácticos en lenguaje.

En los conceptos acerca del lenguaje establecemos tres tópicos:

1. El lenguaje como la construcción de sentido y significado: *El lenguaje como herramienta esencial...es un espacio de construcción de significados y sentidos, haciendo del trabajo un proceso donde se intercambian discursos.*²
2. El lenguaje en su función comunicativa, se aborda especialmente desde sus expresiones orales o escritas y en ellas se estudia la complejidad de la lengua. En las expresiones se evidencia tanto el conocimiento que se tiene de la lengua, como de otras formas del lenguaje: *manifestaciones icónicas, espaciales, corporales y/o lingüísticas.*³
3. El lenguaje como elemento esencial de los procesos lectores y escritores; se manifiesta con la más alta frecuencia. Los relatos muestran de forma reiterada el énfasis que el Grupo desarrolla en estos procesos, posiblemente como resultado de los debates iniciales y actuales.

Desarrollos didácticos en lenguaje

Para nuestra propia sorpresa las formas didácticas tienen presencia en dos de las tres partes de los relatos. Ello nos muestra la preocupación y la necesidad de encontrar vías más adecuadas en la formación de los estudiantes, convirtiéndose el desarrollo de la didáctica en una de las fortalezas del Grupo. Razón por la cual, al diseñar y desarrollar estrategias que muestren grados de apropiación de la lectura y la escritura en las y los estudiantes y en las maestras y los maestros que participan en los procesos de formación, nos evidencia un ejercicio de reflexión y de constante contraste entre lo planeado y los avances graduados que se van dando.

Muy posiblemente son estas las ideas que nos han unido por tan largo tiempo, porque llegar diariamente al aula nos presiona a buscar caminos más viables

entre el conocimiento, los estudiantes y el maestro, y este diálogo nos lo facilita el Grupo en cada encuentro de sábado.

En los relatos encontramos cuatro tendencias didácticas:

1. Alejarse de la tradición: en primera instancia aparecen evidencias que reflejan que algunas prácticas quieren alejarse de las didácticas transmisivas y de los métodos rígidos, que han guiado por largo tiempo la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años, una de las maestras lo expresa de la siguiente manera: *la profesora y yo decidimos dejar cuadernos, lápiz y papel y nos dedicamos a buscar métodos para enseñarles a leer y escribir...*⁴, y se dan a la tarea de buscar otras opciones de enseñanza como por ejemplo la pedagogía por proyectos o la escritura de cartas⁵.
2. La segunda tendencia nos la evidenció Henry Holguín⁶, su acompañamiento acompasado y reflexivo nos permitió hacer emerger de los relatos, categorías no previstas por nosotros, él nos hizo ver nuestra constante preocupación por la determinación de lo didáctico en la escritura, nombre que apropiamos, porque muestra la manera como algunos de nosotros demarcamos el rumbo para desarrollar el proceso escritor. Camino que muestra el siguiente proceso: *en primer lugar se precisan los niveles de intereses de los estudiantes o lectores, como si los estudiantes fuesen un texto y en segundo lugar se hace diagnóstico del conocimiento de la lengua de los estudiantes*⁷. Es decir, por un lado se determina qué desea saber el estudiante y por otro, qué sabe y desde este inicio se definen las acciones didácticas: *reseguir en el proceso escritor*.⁸
3. Camino o ruta didáctica: Que da cuenta de los actores, elementos y acciones que participan en la formación de escritores y de la forma como se tejen. Se expresa a grandes rasgos en el siguiente proceso: primero, cuando los estudiantes se tornan textos para ser leídos; segundo, la maestra se propone como texto mediada por el libro (son los libros que a ella la impulsan, los libros que ha vivido los que propone como parte de la lectura); tercero, estos libros se convierten en objeto de conversación entre los escritores; cuarto, los estudiantes asumen los libros y crean otros textos en los cuales recuperan la opinión y el punto de vista del lector; entonces la obra literaria no es tanto unidad de trabajo, de contenido, como unidad productora de sentido;⁹ o como lo señala Henry: *La obra literaria o el texto se ha convertido en un elemento de fruición; de disfrute, de incentivar a la teatralidad, este es un efecto de la didáctica sobre el texto*.



4. Y como última tendencia: El actuar didáctico centrado en las formas como explicitamos nuestra relación con el Grupo y la didáctica, se presenta dividido en tres momentos: *Un inicio de confusión, que corresponde a la relación de un posible método, luego el encuentro con un elemento dinamizador: el grupo que lo transforma, posteriormente, a causa del grupo y del método sabe cómo actuar; tiene sentido un hacer, entonces nos cuenta cómo lo hace: da constancia de un descubrimiento*¹⁰. En los relatos se evidenció de una u otra manera este formato; tanto para definir la vinculación con el Grupo como para presentar el proceso enseñanza aprendizaje en las aulas.

Con estas ideas que nos sorprendieron y a la vez, nos permitieron conversar largos ratos de las maneras de ser maestros de lenguaje; emprendimos la marcha hacia la segunda parada; entonces no éramos totalmente conscientes de la diversidad de nuestro saber y de las capacidades y experiencias que acumulamos en cada reunión. Pero, aún así, nos arriesgamos a continuar la ruta.

Segunda parada

Luego de haber hecho un alto en el camino para mirar nuestro proceso escritor, emprendimos el viaje rumbo a las siguientes instituciones escolares: Rodrigo Lara Bonilla, Simón Rodríguez, Bravo Páez, Sorrento, Manuelita Sáenz, Manuel E. Patarroyo, Ciudad Jardín Del Norte y como participante y expedicionaria la Escuela Normal Superior María Montessori (ENS).

Lenguaje generador de reflexión y búsqueda de significados

Esta parada centró la mirada en la relación del Lenguaje con el proceso educativo en las instituciones visitadas. Luego, desde el proceso de lectura e interpretación de los relatos de cada parada, se deja ver al Lenguaje como generador de reflexión y búsqueda de significados, a partir de lo social, lo cognitivo y lo estético.

Por lo tanto, con el propósito de exponer los hallazgos en forma global se construye un mapa mental¹¹, que indica gráficamente las distintas relaciones y obtener así una visión de conjunto. El asunto de atención es el "Lenguaje como generador de reflexión y búsqueda de significados" como la imagen central, de donde se desprenden los temas principales o categorías en forma ramificada; siendo éstas: 1) El lenguaje en la interacción social. 2) El lenguaje como mediador en los procesos de aprendizaje. 3) El lenguaje generador de otros lenguajes. Estas categorías permiten establecer una relación entre la teoría del lenguaje y la teoría del aprendizaje, y dan la posibilidad de explicar el papel tan importante

que el lenguaje tiene en la construcción del sentido del mundo y en el proceso de desarrollo cognitivo.

Las ramas menores representan los hallazgos significativos dentro de cada categoría, que demuestran de una u otra manera rupturas en el proceso educativo en las diferentes instituciones visitadas, así: a) Desmitificación del currículo formal, b) El quehacer pedagógico y la metacognición, c) El estudiante como protagonista en los procesos, d) El temor desaparece del aula.

Cada una de las anteriores categorías tiene ramificaciones que las fundamentan, sin dejar de estar conectadas o adheridas a las ramas principales y al bulbo, conformando una estructura nodal conectada. (Ver gráfico).

El lenguaje en la interacción social

Reconocemos que uno de los medios más poderosos que poseemos los humanos para interactuar con el mundo, es el lenguaje. Desde este supuesto hicimos una mirada del lenguaje en la interacción social en la escuela.

En el disfrute del recorrido por las diferentes instituciones se encontró que el Lenguaje a más de servir como instrumento de comunicación en el intercambio de saberes y de renovación cultural, también sirve para la interacción social y creación de lazos de amistad. Es así como el lenguaje permitió encuentros, conversatorios entre estudiantes de diferentes colegios, quienes se reunieron a compartir y confrontar los saberes adquiridos a través de las prácticas pedagógicas en sus instituciones. Conversando se van tejiendo contextos que crean un marco de referencia para significar, porque se da y se recibe retroalimentación inmediata sobre la precisión del significado que se quiere transmitir. Conversar, por lo tanto, es una actividad cooperativa que contribuye a la construcción de significados.

Continuando con el lenguaje como medio de socialización, se evidenció también el sentido de pertenencia e identificación. Así, en esta mirada expedicionaria se realizó el encuentro de estudiantes en el CED Bravo Páez, con estudiantes de la Normal Montessori, donde se pudieron contrastar las prácticas en lenguaje. Los primeros contaron el trabajo en producción de textos por parte de los estudiantes del grado noveno que escribían cartas a personajes u objetos haciendo personificación, exaltación u homenaje; los más pequeños contaron sobre el cuaderno de "todo y de nada", donde expresan libremente su creatividad a través del lenguaje. Los estudiantes de la ENS comentaron acerca de los procesos del lenguaje, resaltando la importancia de las exposiciones sobre temas variados.

Uno de ellos expresó: “Nosotros hacemos la clase y el profe nos escucha”. En el encuentro de Ciudad Jardín del Norte un estudiante hizo énfasis en la importancia, para el futuro maestro “de saber escribir” y fundamenta diciendo que en su institución hay varios proyectos de escritura: “Escritura para el amor”, “un pretexto para escribir” y “sensibilidad y cultura”; entre otros.

En esta mirada se observa una ruptura: “la desmitificación del currículo formal”. De igual manera, la figura del maestro como ese mago que conoce todas las jugadas y predetermina el control de actuaciones y procesos académicos al interior del aula, desaparece. Aquí observamos como la creatividad y la flexibilidad afloran conciente o inconscientemente en la búsqueda de procesos y de soluciones a los múltiples dilemas que en el quehacer diario se presentan, los cuales paralizan o desvían lo que se planea formalmente con anticipación.

Ver la interacción social como un vehículo para compartir el conocimiento, implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes. Así pues, la interacción social supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio, que facilita el desarrollo lingüístico y cognitivo.

El lenguaje generador de procesos de aprendizaje

Aprender nuevos conceptos y desarrollar nuevas capacidades frecuentemente se logra a través del desarrollo de nuevos lenguajes y estos se obtienen a través de la producción de significado. Esto se aprecia desde los proyectos educativos institucionales de los establecimientos visitados, desde los proyectos de aula y demás proyectos que actúan como sustento para el desarrollo de procesos académicos integradores de la teoría con la práctica, con el fin de facilitar el logro de metas, contenidos y procesos de manera concertada y participativa; es decir, el quehacer pedagógico orientado a la reflexión no sólo del *ser* sino también del *hacer*.

Esta mirada se sustenta en los pensamientos de algunos docentes y la amplia gama de trabajos por proyectos que se llevan a cabo en las instituciones relacionadas en esta segunda parada. Veamos: un profesor de Educación Física dice: *No hay un hilo conductor que los enlace y es difícil romper una estructura rígida atada a horarios; sin embargo, esto se está transformando.... La parte teórica es clave porque en ocasiones se hacen las cosas y no se sabe para qué se hacen.* Otro docente manifiesta que *el maestro debe investigar su quehacer y esto incluye una reflexión en las prácticas en lenguaje.* Por lo que otro complementa diciendo: *Si reconocemos el lenguaje como la potencia mediadora en los procesos de aprendizaje, que permite vivir una experiencia podemos volver la mirada*

sobre nosotros mismos, escuchar a otros y aún volver sobre la voz de nuestros recuerdos; escribir para comunicar, para aprender y para crecer, ha de ser una tarea cotidiana.

En cuanto a la pedagogía por proyectos: los docentes sienten el interés y la necesidad de anudar sentidos alrededor del lenguaje y confrontar y reconstruir las prácticas para fortalecer el PEI.

En el CED Simón Rodríguez en: "La comunicación para el desarrollo de la convivencia"; en cada grado escolar planean y ejecutan proyectos que apuntan al desarrollo interdisciplinario de ejes temáticos, paralelamente con el lenguaje y la convivencia. En el Instituto Ciudad Jardín del Norte, dirigido por religiosas tienen en cuenta la formación integral, educando "ciudadanos para el tercer milenio y hace énfasis en el proyecto: "Todos podemos Leer y Escribir". En el CED Sorrento se realiza el proyecto: "Lectores 2000", basado en el Método Subjetivo de la lengua Escrita. En el CED Rodrigo Lara Bonilla se desarrolla el proyecto: "El lenguaje de los derechos humanos a través de los procesos de Lectura y Escritura".

Otra de las prácticas significativas que sustenta esta categoría, la realiza la profesora de química en el CED Bravo Páez; que muestra cómo logra realizar con sus estudiantes una interrelación con el Lenguaje y para ello recupera diferentes tipos de textos basados en imágenes y palabras: historietas y siluetas, entre otras, para que los estudiantes accedan a temas de difícil comprensión como por ejemplo la acústica.

Todo lo anterior nos demuestra la Pedagogía por Proyectos como el enfoque didáctico que promueve las decisiones concertadas entre docentes y estudiantes en función de los objetivos que se persiguen respecto a los ejes temáticos, teniendo en cuenta además, las características del contexto. Así, estas prácticas adquieren el rango de desarrollo de capacidades cognitivas relacionadas con la meta cognición, lo que significa capacidad de conocer y reconocer su propio conocimiento, de pensar y repensar sobre la planificación de éste y su evaluación y sobre la propia actuación.

De otro lado, es importante resaltar que otras estrategias pedagógicas dejaron ver el rol del estudiante como protagonista de su propio proceso:

La profesora de filosofía en el CED Bravo Páez manifestó que en su materia propiciaba espacios para hacer el ejercicio de escucha y para resolver preguntas que los estudiantes tienen frente a la vida. Y así, una vez escogidos los temas del foro,

ellos indagan, discuten en grupo y finalmente hacen su ponencia presentando en sus textos su pensar y su sentir como lo evidencia un estudiante del grado 11 en su texto: "La falta de autenticidad aumenta la decadencia académica en los jóvenes", quienes afirman: *La educación en el colegio no siempre ha conseguido sembrar en el joven una semilla de superación; muchas veces se comete el error de tratar al individuo como una colectividad.*

En el instituto Ciudad Jardín del Norte en: "El encuentro de los poetas", se presentó la producción poética de los jóvenes, ellos leyeron las poesías que escribieron en sus clases creando un espacio para la reflexión y la emoción de sentir, contando con el silencio y la escucha de otros jóvenes. Se evidencia en las anteriores experiencias que los procesos de enseñanza y aprendizaje estimulan al estudiante para que sea protagonista de su propio aprendizaje, y en especial que construya por sí mismo su conocimiento. Implica esto que el estudiante encuentre la fuerza y el soporte para continuar por sí mismo su progreso. Encontramos que este espacio de los foros, implica una trascendencia porque somos seres humanos con iniciativas, con límites y muchas preguntas para resolver frente a la vida.

El lenguaje generador de otros lenguajes

La aparición de nuevos medios y sistemas simbólicos que compiten hoy con la escritura tradicional hacen que la vida de la escuela haga un paréntesis y aborde la concepción de otros lenguajes que intervienen en la construcción del pensamiento del estudiante.

En el Instituto Ciudad Jardín del Norte los niños y las niñas de preescolar exhibieron sus trabajos de múltiple colores, así mismo ellos y ellas hablaron sin temor de sus experiencias y de lo que hace en el momento de la preparación del carnaval.

En el CED Manuelita Sáenz la profesora de preescolar A expresó: *...hoy estamos jugando a hacer teatro; lo hemos preparado para divertirnos, para conocernos y reconocer a los demás. María Fernanda, inicia su narración con mucha propiedad; los espectadores dirigieron su mirada al renacuajo que de forma espontánea hizo el paseo por el aula, él sonrió con gran naturalidad; lo mismo sucedió con los demás personajes, que uno a uno salían a escena...*

Del mismo modo, el encuentro del CED Sorrento fue muy participativo, todos los niños querían contar sus experiencias y mostrar los resultados de sus trabajos. "La Literatura es su manjar favorito"^{12º}.

De regreso

La ruta del lenguaje requirió de todos nosotros un esfuerzo. A pesar de los avatares y de la lucha con el tiempo valió el esfuerzo por andar el camino y al transitar reconocemos que nos propició una excelente oportunidad para animarnos a seguir siendo maestros de lenguaje y miembros activos del Grupo.

En esta ocasión el sujeto de observación y de escritura fuimos nosotros mismos, mirarnos en este espejo ha sido reconfortante para el espíritu y la razón de ser maestro, ha implicado descubrir en el Grupo un tiempo de formación vital para entender los procesos de lectura y escritura; esta sistematización ha posibilitado en el Grupo otras dinámicas, como por ejemplo: adentrarnos en los debates teóricos con más contundencia, ha propuesto nuevos temas, la organización en sí misma es uno de ellos, Ponencia de Santa Marta.

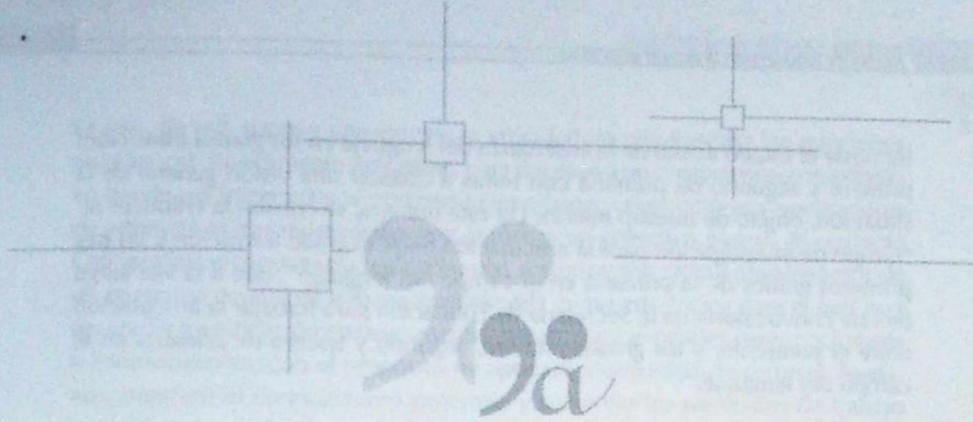
Nos ha mostrado la importancia de convertir la escritura en instrumento de trabajo para el Grupo de Lenguaje, y para los maestros en general, porque nos permite plasmar las ideas y proyectos más allá de la oralidad de las reuniones de los sábados y nos posibilita contrastar los textos de cada uno de los integrantes, esto a su vez, le propone al Grupo nuevas dinámicas. Escribir para esta primera parada representó desnudar el espíritu de ser maestra, frente a las miradas didácticas y conceptuales de las demás colegas del Grupo hecho que nos unió y consolidó desde las diferencias en las prácticas pedagógicas.

Las vivencias en las instituciones visitadas dejaron entre otras reflexiones las siguientes: que los docentes con sus prácticas pedagógicas buscan el acercamiento a los intereses de niños, niñas y jóvenes, mediante la estimulación de los sentidos a través de la imagen, los colores, olores, la música, la expresión corporal, etc.; que los docentes permiten otras experiencias, aventuras con sonidos, movimientos espontáneos, efectos y fantasías que niños, niñas y adolescentes se idean para jugar con el realismo con que viven su fantasía, su creatividad, la aventura de crecer con el otro; que los maestros permiten a los estudiantes proponer, soñar e idear múltiples historias, el Lenguaje privilegia la comunicación con sentido. Aquí el docente está garantizando que el Lenguaje sea como dicen Vigotsky y Bruner, un medio de aprendizaje.



Notas

- 1 Grupo Lenguaje, Acta mayo 4 de 2000
- 2 Myriam Navas "EL aula, un espacio para la construcción de significados y sentidos, intelecto y emociones".
- 3 En busca de la palabra precisa. Myriam Triana Ibáñez.
- 4 ¿Cómo volar más lejos? Ana Cecilia Torres.
- 5 El discurso epistolar como material de escritura y de formación hacia los saberes disciplinares. Leonor Rodríguez
- 6 Henry Holguín lector externo comisionado por la Expedición Pedagógica para acompañar en la mirada al Grupo de Lenguaje.
- 7 Propuesta de sistematización de la Ruta de lenguaje, Henry Holguín
- 8 En busca de la palabra precisa. Myriam Triana I.
- 9 En busca de la palabra precisa Myriam Triana I.
- 10 Propuesta de sistematización de la Ruta del Lenguaje, Henry Holguín.
- 11 Trazar un Mapa Mental es dibujar un organigrama. El Mapa Mental es una expresión del pensamiento irradiante. The Mind Map Book. Tony Buzan.
- 12 Docente, CED Sorrento



Grupo: RED 14

MAURICIO PÉREZ ABRIL
DOCENTE INVESTIGADOR

MAURA CHAMORRO. I.E.D. EDUARDO SANTOS
CLAUDIA ORAMAS. I.E.D. REPÚBLICA DE VENEZUELA
MIRYAM ZÚÑIGA. I.E.D. REPÚBLICA DE VENEZUELA
DORIS MARTINEZ. I.E.D. ANTONIA SANTOS
SANDRA LEÓN. I.E.D. ANTONIA SANTOS
FABIOLA GARCIA. I.E.D. SAN FRANCISCO DE ASIS
MABEL RODRÍGUEZ. I.E.D. ANTONIA SANTOS

Caracterización del grupo

El colectivo nace del interés personal de algunos docentes, quienes por iniciativa individual venían realizando una serie de acciones pedagógicas en torno a los procesos de lectura, escritura, oralidad y el trabajo con otros códigos y que de alguna manera eran el resultado de la reflexión personal de la problemática que se presenta en el aula. No obstante, el grupo contaba desde sus inicios con los aportes de integrantes que habían abordado trabajos de investigación, e incluso habían sido partícipes en la sistematización de experiencias referentes al tema, obteniéndose de ellas, algunas publicaciones.

Una vez conformado el grupo y bajo la coordinación y asesoría del investigador Mauricio Pérez Abril, en el año 2004, se emprendieron tareas tendientes a de-

terminar el estado actual de la enseñanza del lenguaje en los grados transición, primero y segundo de primaria con miras a obtener una visión general de la situación, objeto de nuestro interés. De esta manera, se consolida entonces el "Grupo de investigación para la articulación entre el grado transición y los tres primeros grados de la primaria en el campo del lenguaje", que a la vez surge de una convocatoria de la Secretaría de Educación para trabajar la articulación entre el preescolar y los grados primero, segundo y tercero de primaria en el campo del lenguaje.

Desde esta óptica el equipo se inicia en la investigación, pero sólo a partir de la vinculación a la Red de Lectura y Escritura, se fortalece como grupo de investigación y es entonces cuando se fundamenta a partir del diagnóstico encontrado acerca de las dificultades presentadas por estudiantes en cuanto a lectura, escritura, oralidad y el trabajo con otros códigos y centra su finalidad en la elaboración de una propuesta concreta que revele unas metas básicas de aprendizaje en el campo del lenguaje, articulando el trabajo realizado entre el preescolar y los tres primeros grados de la primaria.

El grupo en sus inicios, contaba con un buen número de docentes pero en la actualidad está conformado por siete integrantes asistentes a las reuniones debido a razones de tiempo, intereses, situaciones de traslado y dificultades en la consecución de espacios por parte de las directivas de las instituciones; sin embargo, se cuenta con el apoyo de los maestros de primaria de los establecimientos educativos participantes, los cuales sirvieron de gran ayuda en la construcción del diagnóstico de nuestro trabajo.

De igual manera, la propuesta está siendo implementada en el aula y para ello ha sido de vital importancia la intervención no sólo de los maestros investigadores, sino también de los profesores que apoyan las actividades en los colegios y de algunas estudiantes de la universidad Pedagógica que emplean didácticas y metodologías en consonancia con las orientaciones de la propuesta. De ellos se reciben aportes, observaciones y reflexiones como fruto del trabajo colectivo que indudablemente han contribuido al replanteamiento de las metas de nuestro proyecto.

El trabajo en red

Durante los últimos años, con el florecimiento de las redes de internet y el auge de la globalización, surge la tendencia cultural de establecer relaciones que van más allá de las fronteras entre estamentos, organismos, instituciones, e incluso entre los mismos países.



La idea de red, supone una exigencia articuladora que traspasa las relaciones aisladas y el conocimiento individual, para dar paso a un compromiso compartido en donde sus integrantes se convierten en actores, constructores y generadores de alternativas transformadoras que atañen a un colectivo global. Al respecto Colciencias¹ reconoce una red como una organización articulada alrededor de un programa común de trabajo, considerada como estratégica para el país que desarrolla investigación en permanente contacto con entidades pares nacionales e internacionales, con el propósito de apoyar la formación de recursos humanos, transferir el conocimiento generado y presentar los resultados de trabajo en publicaciones de diversa índole.

Desde esta óptica, aparecen entonces las redes pedagógicas, a través de las cuales se promueve en general no sólo la construcción participativa en colectivo con miras a debatir, reflexionar, proponer y ejercer acciones en torno a la educación, sino que también propenden por el intercambio de conocimientos y experiencias que permitan afrontar y alimentar las prácticas regulares de aula.

Red distrital de lectura y escritura

De acuerdo con el ideario de una red pedagógica y sumado a la importancia que ha dado el gobierno, especialmente la Secretaría de Educación, a la actualización de maestros, y ante la imperante necesidad de involucrar a los mismos en procesos de investigación y de contar con maestros cualificados que hagan de la educación un punto de partida para la transformación cultural y política del país, surge la Red Distrital en Lectura y Escritura coordinada por las docentes investigadoras Blanca Bojacá, Rosa Morales y Gladys Jaimes. Esta red desde el año 2005 convoca a grupos de maestros interesados en optimizar procesos relacionados con el lenguaje y que de alguna manera trabajan alrededor de este propósito.

Como resultado de esta invitación, la red conforma una comunidad académica y se inician los encuentros con los grupos con el fin de construir una caracterización de los colectivos participantes. Una vez se consolida el equipo, se fundamenta su acción en tres ejes fundamentales: *construcción del conocimiento, elaboración de nuevas formas de interacción y proyección social y cultural*².

En la construcción del conocimiento, se evidencia la necesidad de profundizar principalmente en los dominios de lo teórico, lo práctico y lo didáctico como aspectos relacionados con pedagogía, lenguaje, investigación y sistematización de proyectos para adquirir herramientas que permitan transformar la práctica docente.

En lo referente a la elaboración de nuevas formas de interacción en escenarios científicos y pedagógicos, se priorizó en el valor que tiene el generar espacios de socialización, discusión y reformulación y en la importancia de obtener un reconocimiento en términos de tiempo por parte de la Secretaría de Educación y de las instituciones educativas. Así mismo, se vio reflejada la necesidad de establecer encuentros en diversos acontecimientos académicos y con expertos, además de la revisión de bibliografía especializada para profundizar en el debate y en los temas actuales de diferentes investigaciones. Finalmente, con relación al eje de proyección social y cultural, se reflexionó en torno a la necesidad de proyectar el trabajo a la realidad local, nacional y global asumiendo el compromiso de aportar a un mejor futuro a partir de las prácticas en el aula, la interacción con los diferentes actores que la componen y su impacto en el contexto local y ciudadano.

Reflexión sobre la acción: procesos de actualización permanente en campos del lenguaje orientados por la consolidación de trabajos en red: una experiencia en lectura, escritura y oralidad*

La articulación entre el grado transición y los tres primeros grados de la primaria, en el campo del lenguaje constituye un área de investigación muy importante para lograr integrar saberes y permitir que el conocimiento no se constituya en parcelas aisladas que impidan ampliar horizontes.

La convocatoria de la Red Distrital de Lectura y Escritura llamó la atención y fue acogida por el Grupo de investigación para la articulación entre el grado transición y los tres primeros grados de la primaria en el campo del lenguaje, puesto que representaba la oportunidad de establecer vínculos con otras entidades que trabajan en torno a la reflexión de la lengua en las aulas y respondía en gran parte a las expectativas de nutrirse con experiencias enriquecedoras, meta propuesta por el grupo.

Finalmente, el trabajo articulado con la Red de Lectura y Escritura nos permitió adquirir herramientas teóricas y didácticas, encontrar espacios de discusión, debate, intercambio y reflexión, y conocer otras experiencias, que abrieron un campo dialógico, generador de procesos individuales y colectivos propios del quehacer docente investigativo, como una oportunidad para asumir nuestra responsabilidad social y cultural frente a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del mundo de la vida.



Avances

A continuación se presentan los avances del trabajo realizado por el grupo de investigación para la articulación entre el grado transición y los tres primeros grados de la primaria en el campo del lenguaje en la localidad 14.

Diagnóstico

El panorama colombiano de la lengua, nos muestra un país en el que frecuentemente se exponen críticas frente a las dificultades que presentan los estudiantes en lectura, escritura y oralidad no sólo en la escuela sino también en la educación del tercer nivel. En este sentido, se presenta en la actualidad el debate como una realidad que requiere la mayor atención por parte de quienes dirigen las prácticas regulares de aula, las instituciones educativas y los órganos gubernamentales, en tanto procesos de actualización permanente orientados por la consolidación de trabajos en red, que propendan por el diseño y creación de nuevas tecnologías y didácticas permitiendo de esta manera, llevar este proceso en los primeros años de la educación básica.

La realidad actual tanto de los procesos regulares de aula, como de los modos de comunicación que se desarrollan en nuestro ámbito escolar, nos muestran una perspectiva en la que la práctica de la escritura, la lectura y la oralidad resulta un ejercicio aburrido y confuso. Es así como se evidencia, no sólo en el aula, sino también en los procesos comunicativos entre pares estudiantiles, niveles de inseguridad a la hora de enfrentar una página en blanco para elaborar cualquier tipo de texto. De la misma manera, se evidencian niveles de comprensión de lectura que carecen de una condición crítica y participativa por parte de quien lo hace, sin señalar la dificultad presente en los procesos de socialización en voz alta, en los cuales se deja entrever la fractura que ocasiona el proceso escolar en el área de lenguaje y escritura.

En cuanto a la expresión oral, frecuentemente docentes de diferentes disciplinas formulan su preocupación al encontrarse con situaciones en la que sus alumnos manifiestan temor al enfrentarse a un público, e inclusive a un grupo pequeño de pares en el momento de expresar, explicar o argumentar lo que piensan, lo que sienten o lo que desean frente a diversas situaciones; a esto se suma la dificultad para interpretar diferentes textos orales, la falta de conciencia por el respeto a la palabra del otro y el saber escuchar, como práctica clausurada que irrumpe para fracturar el proceso de comunicación eficaz.

En lo referente a la lectura, la preocupación de los pedagogos reside en que los chicos, *no saben leer* y que muchos de ellos se limitan al reconocimiento de las grafías a partir del sonido emitido por éstas. A esta situación, se suma la poca claridad que en la mayoría de los casos, poseen los docentes para encontrar didácticas, procesos y alternativas que los ayude a encontrar la manera de inyectar un poco el interés por la lectura. En pocas palabras, en general la motivación por leer es escasa, los niños atribuyen un sentido poco significativo al lenguaje escrito, se interrogan escasamente sobre el texto, y limitan la oportunidad de recrear sus lecturas y de establecer un diálogo entre sí mismos y el fantástico mundo del texto escrito.

A esta realidad, se suman los resultados arrojados por las pruebas saber que desde la década de 1990 señalan problemáticas específicas como la falta de producción de textos completos, la poca cohesión en los escritos de los niños, el uso inadecuado de signos de puntuación, la dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos, el desconocimiento de las intenciones comunicativas y finalmente inconvenientes para el acceso a la lectura crítica y el reconocimiento de diferentes tipos de textos.

De acuerdo con esta problemática, el grupo de investigación para la articulación entre el grado preescolar y los tres primeros grados de la primaria en el campo del lenguaje, en la localidad de los Mártires en la ciudad de Bogotá, como parte de su dinámica, realizó un análisis de la realidad escolar en la enseñanza del lenguaje, el enfoque y las didácticas que le subyacen en lo referente a la lectura, la escritura, la oralidad, el trabajo sobre otros códigos y la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, para abordar su análisis en tres frentes presentados de la siguiente manera: investigación de campo, análisis documental y conversatorios.

El proceso

Como primera medida, se recogió información de las aulas, los estudiantes y los docentes en las diferentes instituciones que forman parte de la localidad de los mártires. Esta información se recopiló a partir de encuestas, entrevistas, reuniones y análisis de cuadernos y portafolios de los niveles de preescolar, primero, segundo y tercero de la básica primaria.

Otra fuente de información consiste en la sistematización de conversatorios periódicos con el grupo de investigadoras, bajo la asesoría del docente investigador Mauricio Pérez Abril, a partir de los cuales se hace posible la discusión, el análisis y la reflexión tanto de teorías relacionadas con el tema, como de

didácticas y metodologías empleadas en la práctica pedagógica del grupo de los docentes. A su vez, la lectura minuciosa nos permite indagar acerca de estudios, experiencias, sugerencias y discusiones teóricas nacionales e internacionales en pedagogía y didáctica del lenguaje, las cuales posibilitan ahondar sobre el proceso investigativo.

Algunos resultados

Como fruto de la investigación actual, los resultados muestran que a pesar de los aportes teóricos y didácticos de pedagogos y expertos en el tema y pese a los ideales que los maestros tienen con respecto a la construcción colectiva de sentidos comunicativos, aún prevalecen prácticas tradicionales de enseñanza de la lengua que se evidencian en actividades repetitivas encaminadas a mecanizar aspectos formales de la escritura, como el alto número de planas que se repiten sin finalidad ni sentido alguno, por considerar la adquisición del trazo como un prerrequisito indispensable para acceder al código escrito y a la lectura.

Es notorio el énfasis que la escuela pone en los atributos fonéticos, reflejados en las actividades de copia o dictado y en la identificación de unidades menores de la lengua (letras, sílabas, palabras), sin tener en cuenta la capacidad que tienen los niños y las niñas desde temprana edad para construir y reconstruir textos completos con un sentido comunicativo que les permitan descubrir la utilidad de la lengua escrita. En otras palabras, se excluye la posibilidad de reconocer las hipótesis que se formulan los estudiantes acerca del funcionamiento de la lengua y el aporte que éstas representan en el aula. En este sentido, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, sostienen que: "el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina"³.

El trabajo incipiente de la oralidad y la lectura, en donde las pocas actividades ejecutadas por los niños, se refieren a la interpretación literal, reflejan un sistema que fractura la coherencia de situaciones comunicativas que implican un proceso comprensivo emergente retroalimentado a partir de las interacciones con el otro y con los otros. Al respecto, Halliday, Mak, sostiene que un niño que aprende el lenguaje, aprende al mismo tiempo otras cosas mediante el mismo, formándose una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior; a su vez plantea que durante este proceso, la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico que codifica la realidad⁴.

La propuesta

A partir de la experiencia que ha constituido el trabajo en equipo, la búsqueda y el debate permanente, y con esto, la retroalimentación del proceso propio de las prácticas regulares de aula que se desarrollan en la Localidad de los Mártires, se constituye la oportunidad de hacer evidente la inexistencia de un currículo claro para los grupos objeto de la investigación y la marcada confusión sobre el criterio pedagógico y didáctico que lo soporta. Así mismo se ha delimitado el proceso, con el fin de precisar lo esperable para cada uno de los grados, en relación con unas metas básicas de lectura y escritura, así como la reflexión constante sobre la oralidad y sus diferentes formas de articulación en el proyecto, ya que es frecuente que en la primaria se repitan actividades que tienden a homogenizar las prácticas de la lengua, especialmente en preescolar y primero. De la misma manera, se aprecian incertidumbres acerca de los conceptos de lectura, escritura y oralidad que determinan las prácticas habituales en la escuela y fuera de ella.

En este sentido, el panorama advierte que los conflictos que viven los estudiantes en su cotidianidad escolar, especialmente en lo referente a los procesos de comunicación se traducen en algunos casos en deserción escolar, por lo cual, el grupo de investigación se ha propuesto reflexionar acerca del estado actual del aprendizaje de la lengua. Esto, con el propósito de generar una propuesta pedagógica y didáctica, que incluya la definición de metas básicas de aprendizaje para cada grado y desde luego, unos criterios orientadores del trabajo de aula que permitan articular los procesos pedagógicos y didácticos entre el preescolar y la primaria en el campo del lenguaje.

Dicha propuesta, retoma entonces los resultados que hasta el momento ha producido el proceso de la investigación, como posibles pautas orientadoras para abordar los cuatro niveles de análisis que nos ocupan, a saber: oralidad, lectura, escritura y el trabajo con otros códigos, obviamente acompañados por los supuestos teóricos formulados por estudiosos del tema como Ferreiro, Cassany, Smith, Jolibert, Piaget, Halliday, Rincón, Jurado, Bustamante, Vigostki, Habermas, Lerner, Luría, y Freire, entre otros.

El ingreso a la lengua oral. Metas básicas de aprendizaje

El ingreso a la lengua oral es una condición de construcción de la identidad del sujeto y de identidad con la lengua. Suele decirse que en la lengua oral se construye una primera patria. El acceso adecuado a la lengua oral favorece la construcción de la identidad y el sentimiento de colectividad (pertenencia a un



grupo). Cada niño debe estar en condiciones de usar la lengua oral para vincularse a diferentes tipos de interacciones, dentro y fuera del espacio escolar. Esto implica trabajar para que cada niño tenga una voz y pueda usarla con seguridad, para expresar sus sentimientos y pensamientos. Implica también un trabajo de reconocimiento de las situaciones de uso de la lengua oral, así como el avance en el dominio de las características de la misma.

De otro lado, la lengua oral es el espacio adecuado para la construcción del respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones de la comunicación, que en última instancia son las condiciones del funcionamiento de un grupo social en un contexto de democracia participativa.

La pedagogía, y en especial la didáctica, de lengua oral requieren de un cuidado especial y de un trabajo sistemático e intencional, de manera análoga a como se aborda, por ejemplo, la lengua escrita o la lectura.

Meta 1: Identificar y analizar diversas situaciones en las que se usa el Discurso Oral

Reconocer y analizar diferentes prácticas sociales en las que se usa el discurso oral requiere del docente-investigador involucrarse directamente en situaciones comunicativas y auténticas en donde los participantes tengan la oportunidad de compartir experiencias, vivencias y conocimientos. Para esto se sugiere, por ejemplo, tomar un corpus de discursos orales cotidianos, formales y académicos... (el habla en la plaza de mercado, en el supermercado, en el transmilenio, en el colegio, en la familia, en el grupo de amigos, en un estrado judicial, en una conferencia, en un discurso político, en una telenovela...) y allí reconocer y analizar elementos como: A) Las características del contexto ¿dónde y en qué momento se habla?: lugar, condiciones socioeconómicas, momento histórico, situación socio-política. B) Características de los sujetos que intervienen ¿quiénes y para qué hablan?: su procedencia, sus intereses, expectativas, intencionalidades. C) Características del contenido temático del discurso ¿de qué hablan?: el tema central, los tópicos, y subtópicos. D) Características lingüísticas ¿de qué manera hablan?: el tipo de léxico, la complejidad de los enunciados, el tipo de texto (expositivo, argumentativo, narrativo, descriptivo, dialogal).

Este mismo tipo de análisis puede realizarse tomando un corpus de discurso oral correspondiente a otros momentos de la historia: el habla en la edad media, el habla cotidiana en el sector rural colombiano en otra época, el habla en la ciudad a comienzos del siglo XX. También puede trabajarse un análisis comparativo de

formas del habla en diferentes regiones del país y/o países de Latinoamérica, o cualquier otra iniciativa o proyecto que el docente considere pertinente.

El marco de conceptos para el análisis propuesto aquí es una opción, pero el docente puede usar otro sistema de categorías. Lo importante es tener claro las expectativas del estudiante respecto al reconocimiento de situaciones diversas de lengua oral y las metas propuestas por el docente para el logro significativo de esta competencia.

La meta concreta: Al finalizar el grado escolar el estudiante estará en condiciones de identificar diferentes situaciones de lengua oral, realizar un análisis comparativo de dichas situaciones y presentar dicho análisis frente a la clase.

Meta 2: Participar en un diálogo

Intervenir en un diálogo cotidiano respetando las normas básicas de la comunicación exige de los participantes tener en cuenta la organización local de la interacción que tiene que ver con: el respeto por la diversidad de puntos de vista, por los turnos, por la asunción de roles; así como el pedir aclaraciones, el referirse a lo que el otro dice, hacer los silencios y pausas necesarias, no repetir lo dicho, responsabilizarse de lo dicho.

Los diálogos pueden ser preparados, es decir aquellos en los que los estudiantes han buscado información previamente, y luego, los socializan en contextos formales, o pueden ser improvisados en situaciones formales e informales. Se pueden organizar en parejas o en grupos de cuatro o cinco estudiantes. Lo importante en esta meta consiste en establecer en el aula una cultura de tomar la palabra y responsabilizarse de ella. Creemos que todo esto contribuye al desarrollo del discurso oral de los estudiantes y a construir una identidad con la lengua y con el grupo social de referencia (el grupo clase).

La meta concreta: Al finalizar el grado escolar el estudiante estará en condiciones de participar en un diálogo, respetando las reglas y condiciones de la comunicación.

Meta 3: Usar diferentes tipos de discurso oral en función de la situación de comunicación

Emplear el tipo de discurso oral que se requiere en diferentes situaciones de comunicación requiere argumentar, exponer, describir, narrar. Esto implica,

además, seleccionar el género discursivo pertinente, controlar aspectos como la extensión, el léxico, el control del tema, la adecuación al auditorio.

Para trabajar esta meta se requiere, a lo largo del año escolar, involucrar a los estudiantes en situaciones de argumentación como la preparación y desarrollo de un debate, o una mesa redonda. Situaciones de exposición como la presentación de un tema frente a un grupo (pequeño o frente a la clase) o la presentación de alguna información en una reunión o frente a los padres de familia frente a otro curso. Situaciones de narración como relatar una historia (inventada por el niño o recreada por él) o contar una serie de acontecimientos ocurridos durante un viaje, frente a la clase, así como también situaciones de descripción como caracterizar un acontecimiento, un lugar o una persona, un objeto, etc.

Se espera además, que el estudiante esté en capacidad de usar los diferentes géneros de discurso oral y de esta manera, pueda explicar las características de ese discurso, las razones de su uso, así como las características de la situación en la que lo emplea.

Es tarea de nosotros los docentes lograr que las situaciones que se generen tengan sentido para los estudiantes. Por ejemplo, en el marco de un proyecto, el análisis de un tema de interés común, la participación en un evento público, etc, son importantes en la medida en que han sido negociados, planeados y puestos en marcha por los estudiantes. Es definitivo tener presente que las situaciones de comunicación, no sólo para lengua oral, deben vincular los intereses de los estudiantes, de tal modo que las intervenciones tengan sentido.

La meta concreta: Al finalizar el grado escolar el estudiante estará en condiciones de seleccionar y usar el tipo de discurso oral que se requiere en diferentes situaciones de comunicación y explicar sus características.

Meta 4: Interpretar el contenido de diferentes textos orales

Realizar comprensión de tipo literal, inferencial, crítica e intertextual de diferentes textos que se escuchan, implica trabajar en la elaboración de un corpus de textos orales: mitos, leyendas, canciones, poemas, relatos, noticias (radiales o televisivas), discursos políticos,

La meta concreta: Al finalizar el grado escolar el estudiante estará en condiciones de interpretar de modo literal, inferencial, crítico e intertextual, diferentes textos orales y explicar y justificar, en forma oral, sus interpretaciones frente a un grupo.

Meta 5: Memorizar diferentes textos de la tradición oral

La memorización de textos en los primeros grados de la escolaridad es importante en la medida que permite, a nivel cognitivo, estabilizar las estructuras de la lengua. Además, posibilita el disfrute de las formas lingüísticas propias de los textos: los ritmos, las rimas, las estructuras. La selección de los textos debe realizarse siguiendo criterios como el valor social y cultural, así como el valor estético de dichos textos.

La meta Concreta: Al finalizar el grado escolar el estudiante estará en condiciones de memorizar y reproducir, en forma oral, diferentes textos propios de la tradición oral.

Lengua Escrita. Metas básicas de aprendizaje

No es un secreto que para muchos de los que se denominan letrados, la práctica de la escritura se vuelve un ejercicio tedioso y complejo. Como prueba de esta realidad, constantemente nos encontramos con personas que saben leer y escribir desde temprana edad pero que generalmente se sienten inseguros a la hora de enfrentar una página en blanco ya sea para redactar una carta, para enviar una nota o para elaborar cualquier tipo de texto.

Son muchas las causas que pueden atribuirse a este suceso, pero la que aquí nos atañe mencionar es que a lo largo de los años, los adultos se han encargado de convertir la escritura en algo ajeno a la realidad y lo peor de todo es que como consecuencia de la práctica de métodos tradicionales de enseñanza, se produce una relación conflictiva entre el niño y el lenguaje en la cual desafortunadamente quedan secuelas para toda la vida.

Partiendo de esta premisa, la escritura debe concebirse entonces como un proceso lúdico y de construcción, en el que el respeto por las diferentes etapas que van culminando los niños y la certeza de que el maestro no es el único portador de escrituras correctas, serán de vital importancia para que los estudiantes se acerquen de manera placentera y eficaz a la lengua escrita.

La escritura como herramienta de mediación en la construcción del conocimiento y como objeto cultural, se origina a partir de una interacción real tanto con los objetos portadores de texto (marcas de ropa, juguetes, libros, cuentos, avisos publicitarios, vallas, establecimientos públicos, etiquetas, etc.), como con las letras que están impresas en ellos. Luego, esta interacción se vuelve menos directa y se orienta a través de sus hipótesis, las cuales permiten que los niños

adquieran una representación conceptual de los objetos que más adelante los llevarán a establecer relaciones entre la escritura y lo que ella representa, con la ayuda de la confrontación que hacen de sus concepciones con las concepciones de los otros.

De esta manera, los niños descubren que lo que escriben se convierte en una forma de representar su pensamiento y de expresar sus ideas.

En este orden de ideas, la escritura comporta una serie de implicaciones que deben ser tenidas en cuenta por los docentes a fin de formar verdaderos constructores de texto y no expertos transcritores de las ideas de otros. Dentro de ellas, mencionaremos las siguientes:

- Tener la convicción de que el niño antes de llegar a la escuela posee conocimientos referentes a la lengua escrita (aunque no correspondan con los saberes de los adultos).
- Reorientar la mirada que hasta el momento se ha dado al aprestamiento de la escritura, pues más allá de desarrollar la motricidad, trabajar la noción de espacio y posiblemente lograr que los estudiantes tengan "buena letra", seguramente no se conseguirá que se lleven a cabo procesos cognitivos de los cuales se desprende el auténtico proceso de la escritura.
- Escribir no es reproducir lo que otros ya han escrito sino construir a partir de las necesidades comunicativas que el autor tiene por medio de las cuales su escrito tiene sentido. Esta escritura no siempre se presenta de manera convencional (como escriben los letrados); en las primeras etapas, se evidencia a partir de signos gráficos que no son los utilizados por los adultos.
- Cuando se escribe, debe hacerse con un fin, traspasando la simple obligatoriedad de cumplir los requisitos gramaticales de un escrito; por ello, la construcción de los textos debe partir de las necesidades e intereses de los niños.
- Es por medio de la confrontación y la reconstrucción que se llega a la elaboración de textos coherentes, organizados, que transmiten mensajes claros. De esta manera podrá hacerse evidente el manejo y reflexión de normas gramaticales.
- En cuanto a la evaluación y los parámetros a tener en cuenta, conviene eliminar esa caprichosa tendencia de tachar, subrayar con rojo, hacer planas para aprender a escribir palabras y frases correctamente; en cambio, se hace importante considerar aquello que Emilia Ferreiro⁵ nos sugiere:

- a) Las condiciones de producción,
- b) La intención del productor,
- c) El proceso de producción,
- d) El producto y
- e) La interpretación que el autor del producto da a ese producto una vez producido.

Meta 1: Producir de manera escrita el tipo de discurso que se requiere en diferentes situaciones de comunicación

Los niños estarán en capacidad de escribir sobre lo que leen, lo que escuchan, lo que cuentan, lo que otros leen, pero sobre todo podrán decir por escrito su propia palabra, utilizando diferentes tipos de texto (narrativo, argumentativo, explicativo, descriptivo, dialogal, expositivo, informativo, etc.) según lo requiera la situación.

Para ello se sugiere que los maestros permitan a los niños escribir no para que el docente sea el lector sino para que otros sean partícipes de su creación en los cuales puedan informar, solucionar algo, compartir sus ideas, adquirir o ganar algo, etc.. Igualmente, será importante privilegiar la escritura de aquellos textos que hagan parte de la realidad de los estudiantes.

Dentro de estos escritos harán parte invitaciones, tarjetas, recetas de cocina, reglas de juegos que han practicado, situaciones cotidianas, experiencias vividas, notas a los padres, cartas para obtener algún beneficio o para comunicar algo, afiches, etc.

La meta Concreta: Al finalizar el grado escolar el estudiante estará en condiciones de producir tres tipos de textos diferentes, completos, orientados a un interlocutor real, en las situaciones comunicativas que se requieran (texto explicativo, narrativo, argumentativo, descriptivo, dialogal).

Meta 2: Reconocer qué lengua escrita tiene características propias diferentes a la lengua oral y otros lenguajes

La lengua escrita difiere de los demás lenguajes a través de los cuales al ser humano le es posible comunicarse. No es lo mismo expresar con palabras escritas algo que podría decirse en una conversación cotidiana, en una dramatización o en una danza que muestra una historia; esto es precisamente lo que los niños deben aprender a distinguir.



En la medida que se le permita a los estudiantes experimentar con cada uno de estos lenguajes (oral, corporal, gestual, gráfico, audiovisual, música, danza, pintura), los niños podrán establecer las diferencias y similitudes que contienen entre sí; discrepancias y semejanzas que pueden establecerse según diferentes criterios dentro de los cuales cabrían las habilidades que se requieren para determinado lenguaje, la fonética, la finalidad, la estructura o las distintas formas de expresión.

Al respecto, Emilia Ferreiro señala: “Una de las primeras cosas que se aprende cuando se escucha leer en voz alta, una y otra vez, la misma historia, es que la escritura fija el texto, amarra, sujeta, detiene las palabras. Leyendo una y otra vez el mismo cuento, aparecerán una y otra vez las mismas palabras en el mismo orden. Cuando contamos, la paráfrasis es posible: podemos agregar, cambiar o quitar palabras. Cuando leemos eso no ocurre”⁶.

Se propone entonces que se realicen actividades que permitan la experimentación de diversos tipos de lenguaje a través de la lectura de cuentos, dramatizaciones, pintura, dibujo, escritura, expresión oral, danza y contacto permanente con la música y medios audiovisuales.

La meta Concreta: Al finalizar el grado escolar el estudiante estará en condiciones de establecer diferencias y semejanzas entre al menos tres tipos diferentes de lenguaje (visual, gestual, escrito...)

Escribir de manera organizada, empleando adecuadamente condiciones retóricas, discursivas y estructurales de acuerdo con distintos tipos de texto.

El acto de escribir involucra una complejidad que requiere un cuidadoso proceso de producción. Se necesita poner en palabras escritas lo que se decidió escribir, seleccionar las palabras adecuadas con las cuales va a referirse, decidir la mejor forma de escribir algo, pero a la vez es indispensable que las ideas no sólo queden plasmadas en el papel sino también que aquel que va a ser partícipe del pensamiento del autor, entienda lo que se quiso decir para que a su vez el lector pueda crear su propio texto.

En otras palabras, se hace necesario llevar a cabo una planeación y organización del escrito en la cual sea posible una revisión constante de borradores y reescrituras, en donde también es vital que en este proceso se le entregue el texto al otro para que lo lea y dé sus aportes al respecto.

De igual forma, hay que tener en cuenta que los escritos tienen una función específica dependiendo de aquello que se quiere expresar, es así como la función de la escritura es particular en cada caso: al tomar apuntes, al hacer una lista para el mercado, al elaborar un ensayo o al expresar experiencias vividas en un relato.

Lo anterior implica que el texto que se produce cuente con una estructura y organización de las ideas adecuada, empleando recursos textuales como la segmentación de unidades (párrafos, oraciones...), uso de nexos y aspectos ortográficos. El dominio de estos recursos no es una condición para la escritura de textos en los primeros niveles de construcción de la lengua escrita. Por tanto, su dominio es esperable a partir del grado primero.

La meta Concreta: Al finalizar el grado escolar, en los textos que el niño produzca se evidenciará una estructura y dominio de recursos textuales como la segmentación de unidades y aspectos ortográficos básicos.

Meta 4: Reflexionar permanentemente sobre sus escritos y sobre los escritos del otro

El trabajo de la escritura de textos comporta un proceso de arqueología en el que cada producción escrita está sometida a revisiones, ajustes, crítica y auto-crítica. Esto permite, a partir de la interacción con otros y la confrontación con la escritura de los demás, que se generen procesos de análisis del escritor sobre sus propios escritos y de auto-reflexión sobre la lengua desde una situación práctica de escritura.

Este procedimiento metalingüístico le permitirá al estudiante comprender y elaborar un proceso cognitivo que lo llevará a explicar qué fue lo que hizo, qué hizo mal, qué puede modificar o agregar, cual fue el proceso que siguió, y por ende, a conceptuar acerca de la escritura.

Así las cosas, el conceder a los niños el poder de analizar un escrito colectivamente, comparar su escrito con el de un compañero, hablar o escribir sobre lo que hizo al escribir, exponer para qué le sirvió la elaboración del texto, permitirá que se pueda reconstruir la lengua escrita y estar en disposiciones adecuadas de poder apropiársela.

La meta concreta: Al finalizar el grado escolar el estudiante estará en condiciones de explicar las características de los textos que produce, así como el propósito de sus escritos y el interlocutor a quien se dirigen.



Meta 5: Reflexionar, y adecuar la situación comunicativa según el lector, la intención y el contenido de la comunicación

Existen diferencias al escribir diversos tipos de textos. No es lo mismo escribir un informe a escribir excusas, reseñas históricas, cartas, notas, tutelas, derechos de petición, listas de mercado, recetas de cocina, recorridos por el barrio, poesías, guiones teatrales, informes de clase, experiencias cotidianas o argumentar su posición frente a una situación.

Cada uno de estos escritos posee unas características en cuanto a su estructura, vocabulario, contenido, destinatario, intencionalidad, etc., y el productor de dichos textos debe emplear los recursos lingüísticos propios de cada situación.

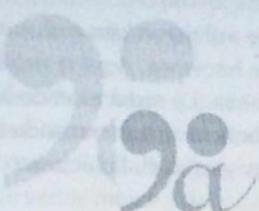
Esta capacidad de adecuar el escrito según la situación comunicativa, se adquiere en la medida en que se le permita al niño interactuar con diferentes tipos de textos, produciendo al mismo tiempo y reflexionando sobre las características empleadas.

La meta Concreta: Al finalizar el grado escolar el estudiante estará en condiciones de adecuar sus escritos a la situación comunicativa, lo que implicará seleccionar un léxico adecuado, anticipar el destinatario y controlar el tipo de texto (narrativo, argumentativo, expositivo, descriptivo, dialogal).

Aún queda mucho camino por recorrer, estamos en la construcción de las metas de lectura y el trabajo con otros códigos, todavía las rutas del sendero son largas, pero permanece viva la convicción de construir un norte que ilumine a cientos de maestros que aún conservan la esperanza de que algún día tendrán dentro de sus aulas estudiantes dueños de una voz capaz de expresar, argumentar, dar a conocer, comunicar, divertir, refutar y reconstruir; unos alumnos, conscientes del uso y la función de la lengua escrita, motivados por aquel fascinante y extraordinario mundo de la lectura en el que es permitido establecer diálogos intertextuales con sentido, que los llevarán a descubrir su propio yo y la grandeza de lo que existe a su alrededor, para encontrar en ellos mundos reales y mundos fantásticos pero también mundos posibles de construir.

Notas

- * Proyecto de Investigación Coordinado por Mauricio Pérez Docente-Investigador
- 1 Colciencias. www.colciencias.gov.co
- 2 Acompañamiento a Organizaciones de saber Pedagógico Red Distrital de Lectura y Escritura documento presentado Docentes Universidad Distrital 2005.
- 3 Ferreiro, Emilia; y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, p.9.
- 4 Halliday, M.A.K., El lenguaje como semiótica social, pp. 9-10
- 5 FERREIRO, Emilia. "La Construcción de la escritura en el niño". En: Revista Lectura y vida. Septiembre de 1991. p. 6.
- 6 FERREIRO, Emilia. Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En: Lecturas sobre lecturas. Bogotá D.C., Asolectura, 2004. p. 36



Grupo: Lenguaje y literatura

FREDY GONZÁLEZ CORDERO*

PATRICIA NOVOA JAIMES**

SANDRA PATRICIA QUITIÁN BERNAL***

NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI

Reflexión sobre la acción: el desafío de la literatura

*Como el agua y el pan, como la amistad y el amor,
la literatura es un atributo de la vida y un instrumento de la inteligencia,
de la razón y de la felicidad*

Antonio Muñoz Molina

La imbricación alrededor de la palabra

Iniciamos utilizando la palabra imbricación para dar cuenta de cómo nuestros gustos, intereses y búsquedas en la escuela se superponen, arman laberintos, hallan encuentros y reencuentros así estemos en orillas, aparentemente, distantes.

En este juego nos convocamos tres profesores de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, unidos en el interés por la palabra no sólo en las obras amadas o en las conversaciones, sino en los lugares académicos que nos

convocan: la biblioteca, el taller, la poesía, el juego del lenguaje, las lecciones, la literatura, etc.

Es por eso que los lugares se volvieron una excusa para encontrarnos y hacer zurcidos y tejidos con lo que hacemos. Aquí la palabra nos convoca y con ella todos los ejercicios que implica. La seducción de los libros, la metáfora de la biblioteca en donde las palabras se cruzan trazando caminos¹; la escritura como el texto que encierra infinitos sentidos², la lectura como lugar del silencio y las interpretaciones.

He aquí otra manera de encuentro y origen como grupo de trabajo, pues aunque pertenecemos a disciplinas un tanto cercanas, lenguaje, teatro, literatura, no siempre los acercamientos en el espacio escolar surgen tan fácilmente. De ahí que, el Programa Bibliotecas Educativas del Ministerio de Educación Nacional, dirigido a las Escuelas Normales, en el año 2002, nos permitió hacer visible los hilos que articularían nuestro trabajo más adelante.

Por otro lado, nuestras apuestas académicas, desde la clase de lengua castellana y desde la clase de teatro se estructuraron y cobraron sentido en los niños y jóvenes con el fin de darle un lugar importante a la literatura. En este sentido, nuestra vinculación a la "Red de Lectura y Escritura del Distrito Capital" se constituyó en una forma de organización académica que nos permitió consolidarnos como grupo de estudio, de investigación y de acción.

Desde la experiencia apenas iniciada y desde las exploraciones adelantadas, pudimos encontrar que usualmente no advertimos que podemos reiterar asuntos desde diferentes lugares o disciplinas para enriquecer los puntos de vista. Por ello, acordamos que puede haber una apuesta alrededor de crear espacios con sentido y que sean significativos para quienes asistimos al espacio escolar; en nuestro caso, la biblioteca es un lugar de encuentro, no sólo como espacio físico, sino como aquel lugar que encierra la literatura, que guarda los libros, la palabra, donde reposan aquellos libros en su mayoría ajenos y desconocidos para los estudiantes.

Puntos de encuentro

La biblioteca...

El proyecto *La biblioteca escolar: un espacio para transformar, promocionar y animar a la lectura en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori* buscó fundamentalmente transformar la biblioteca en un espacio de interacción

alrededor del conocimiento y la cultura, un espacio en el que se convocara la comunidad educativa para dar respuesta a los intereses particulares de cada tipo de lector, un espacio que funcionara como provocador de búsquedas, asombros, encuentros, hallazgos, puntos de partida y puntos de llegada.

Todo proceso de transformación es lento y pese a que se lograron avances respecto al propósito que nos convocó en ese momento, para el año 2003, el proyecto se vio interrumpido por dificultades de tipo administrativo; por ejemplo, la biblioteca se cerró durante varios meses y de alguna manera, se vio naufragar el éxito hasta ahora construido.

La literatura...

Ver la Literatura como arte de la palabra escrita nos llevó a construir, desde las artes escénicas, lazos de encuentro con el lenguaje y la literatura. Así mismo, se nos convirtió en un reto darle un lugar especial a la lectura, de manera que los niños pudieran disfrutar de la literatura; de allí nuestra sintonía con las palabras de Antonio Muñoz Molina: *como el agua y el pan, como la amistad y el amor, la literatura es un atributo de la vida y un instrumento de la inteligencia, de la razón y de la felicidad.*

En ocasiones nos encontramos con textos narrativos o literarios que nos seducen porque hay allí metáforas y pasiones ocultas que interpelan nuestras maneras de interpretar y de expresar el mundo. Esa dinámica que nos engatusa inexplicablemente se vuelve parte de lo que pasa a ser significativo para nosotros.

Sin embargo, a veces los flirteos y seducciones son pasajeras y es cuando aquel relato pasa a los anaqueles de la memoria hasta cuando por magia, por azar, por coincidencia o por voluntad, nuevamente vuelven a brillar en nuestras manos o en nuestra imaginación (parodiando a Borges, así como [...] *en un gabinete mágico hay muchos espíritus hechizados. Despiertan cuando los llamamos; mientras no abramos un libro, ese libro literalmente, geoméricamente, es un volumen, una cosa entre las cosas*)³ Sin embargo, el relato ya estaba en nuestra memoria, puede revivir o ser parte de nuestra imaginación cotidiana dependiendo del tiempo, el lugar y el modo en que hayamos accedido a él.

Para no dejar que los libros se quedaran en los anaqueles de la biblioteca y en cambio, comenzaran a seducir a los estudiantes, decidimos sacarlos de allí y llevarlos al aula, acercándolos a los niños y niñas. Fue así como estuvimos muy alertas y le seguimos la pista a la colección de Libro al Viento. Nos dimos a la tarea de leerla y seleccionar aquellos títulos que, desde nuestro criterio de lectores

adultos, serían interesantes y atractivos para ser leídos, posteriormente, con los niños y niñas. De esta colección leímos "Cuentos para siempre", "Cuentos de animales", "Cuentos de navidad" y "El gato negro y otros cuentos". Pero aquí sólo nos referiremos a la experiencia obtenida con la obra literaria "Cuentos para siempre", específicamente el cuento "El gigante egoísta" que hace parte de esta antología.

El teatro, el lenguaje y la literatura

Como ya se mencionó, la propuesta de trabajo se centró en la lectura de los libros de la colección Libro al Viento e involucró tanto a los estudiantes de octavo como a los estudiantes de séptimo grado. En términos generales, las actividades tenían el propósito de acercar a los niños al conocimiento del género cuento.

Durante este proceso fue naciendo la necesidad de estudiar de manera juiciosa la estructura y elementos constitutivos del cuento, pues era evidente que su desconocimiento o la falta de tenerlos en cuenta durante la lectura, eran un factor importante en las dificultades de comprensión que se manifestaban en los estudiantes, a la hora de hablar con sus compañeros de lo leído. Por ejemplo, aquellos textos en los que los estudiantes no reconocían el manejo de voces o de narradores, o los matices en el manejo de los tiempos verbales, hacían más difícil la comprensión del texto.

Era muy inquietante la situación cuando las dificultades de comprensión llevaban a los niños a abandonar la lectura y a señalarla como aburrida. Por el contrario, cuando estos obstáculos se superaban y de manera grupal se lograba encontrarle sentido al texto, a la manera de escribir de los autores, a las formas narrativas particulares de una clase de cuento, el interés por leer volvía a nacer.

Desde nuestra experiencia, podemos señalar que el trabajo realizado marcó caminos para comprender varios de los obstáculos que interfieren en la comprensión de los textos narrativos, específicamente el cuento, y que antes no habíamos identificado de manera concreta y conciente. Generalmente, se tiene la concepción errada (la experiencia lo ratificó) de que leer textos narrativos es fácil y más aún si se trata de cuentos cortos. Esto no es así, pues cuando los cuentos de gran calidad literaria presentan una estructura compleja, relacionada tanto con el estilo empleado por el autor como por el género mismo (ficción, terror...) que los lectores deben reconocer, deconstruir y reconstruir, para saborear y entender la obra y no fracasar en el intento de leerla.



Lo que nos mostró la experiencia es que una vez superadas las limitaciones de lectura, los niños incursionan de manera personal en la lectura de otros cuentos del mismo género, de la misma clase y aún, del mismo autor.

Este trabajo que se realizaba con un solo cuento y que iba progresando durante el año, fue exitoso porque mostró:

1. Por parte del profesor, la necesidad de un conocimiento del cuento o de la obra que se va a presentar a los estudiantes. Este conocimiento debe ir más allá del contenido y debe detenerse en la adopción del papel del autor para reconstruir el momento de creación e identificar a quién escogió para narrar la historia y por qué, cuál es la acción central y hacia dónde quiere llevar al lector, qué tiempo verbal utiliza y qué influencia tiene éste en la trama. Lo que en palabras de Roland Barthes hace el lector implícito.
2. El reconocimiento de que indagar por las ideas y sentimientos expresados por un autor en su obra, debe estar acompañado del trabajo descrito anteriormente, porque si el lector no logra entender ese entramado creado por el autor, su expresión acerca de la obra se limitará una y otra vez a hablar desligadamente de hechos, acciones o personajes que recuerda, que salieron a la superficie de la obra y que el lector pudo percibir. Cuando esto ocurre no se puede asegurar que el nivel de lectura crítico o intertextual de los estudiantes es bajo, si previamente no se les ha ayudado a leer textos más complejos. A veces se pretende que comprendan, por ejemplo, un texto de Allan Poe solamente por el hecho de ser un cuento con lo cual se ratifica la creencia equivocada que por ser un género familiar no merece ser estudiado, o no contiene interesantes niveles de complejidad que el niño puede ir desentramando. Otras veces se decide sacar de circulación obras que, por su complejidad, se estima que los niños no van a entender. Se recurre entonces de nuevo a obras con estructuras similares a las que se leían en la escuela primaria, sin posibilitarles el conocimiento de una mayor variedad ni la oportunidad de desarrollar otros niveles de lectura.
3. El acierto de las sesiones de acompañamiento a grupos pequeños de estudiantes, que llamamos "Encuentro de lectores". Se constituyó en un logro pues permitió a los lectores encontrarse con gran variedad de lecturas. En una etapa inicial y después de una lectura individual, los estudiantes se reunían con otros lectores de la misma obra y desde unos elementos comunes hablaban del cuento leído. Estos encuentros se centraban en un principio, en identificar los elementos del cuento; después el mismo

grupo de lectores se reunía con la profesora y desde el trabajo realizado en colectivo se hacían precisiones y se aclaraban conceptos; se mostraban significados que estaban latentes o traslapados u ocultos en la obra; se descartaban argumentos, se profundizaba en otros; durante las conversaciones los lectores realizaban aportes nuevos, detalles que validaban o invalidaban una hipótesis, etc. Este trabajo fue dispendioso pero productivo en la medida en que los lectores se sentían apoyados, no evaluados. Además, en este proceso, el grupo le permitía a cada estudiante aclarar y reorientar sus ideas. Cuando los lectores salían del grupo, ya se sentían más seguros para poder hablar con cierta propiedad con otros lectores de otras obras.

Espacios simultáneos y búsqueda de encuentros

La escuela encierra una paradoja: en cada aula podemos estar creando fantasías que, a veces, por falta de intercomunicación, se vuelven repetitivas o se pueden banalizar. En nuestro proyecto acordamos darle continuidad curricular a los espacios académicos destinados a la literatura, el lenguaje y el arte teatral. Para tal fin, mientras que en las clases de lenguaje se adentraba en las lecturas complejas y, si se quiere, deconstructoras y explicativas de los fenómenos narrativos contenidos en el cuento, desde el teatro se jugaba a improvisar y a poner en escena. Mientras que en lenguaje se apelaba al silencio y a la lectura individual, en teatro se hacían apuestas por el juego escénico y la improvisación; mientras que en lenguaje era necesario develar lo contenido en el relato, en teatro se podía vivenciar la mentira real contenida en el cuento.

Hacia la puesta en escena

Cuando, como maestros, nos encontramos con un texto, dejamos que su capacidad de seducción se vuelva empatía constante, simpatía en acción, casi que obsesión para elegir ese, precisamente, y no otro cuento. Sin embargo, cuando son los niños los que proponen alborozados un cuento que ya conocen, cuando nos intentan convencer de lo interesante que resultó para ellos, la cosa cambia. Es clave en ésta circunstancia ser todo oídos. Obviamente aquí está el mérito (previo) de la profesora que les leyó en voz alta, los conquistó a la acústica y a la lectura y rodeó con halo de magia aquel cuento.

No es lo mismo desempolvar un libro del estante por evocación o añoranza de cuando lo leímos que recibir a borbotones de deseos un texto elegido y recomendado para ponerlo en escena. Cuando los niños propusieron poner en escena "El gigante egoísta", de Oscar Wilde teníamos nuestras reservas y

temores: hay ciertas características de lo narrativo que se complican al volverlo dramático, hay ciertas imágenes acústicas o literarias que se mutan o se pierden para convertirse en imágenes visuales. Y allí inicia el trabajo: el texto narrativo hay que volverlo texto dramático, el texto dramático tiene que aclarar imágenes, este texto se vuelve virtual y, posteriormente, espectacular. Y entonces aparecían problemas, por ejemplo: ¿cómo volver imagen teatral: la nieve, o el invierno, o el granizo que cae, o la primavera? O, al contrario, ¿cómo percibir lo contundente de una melodía o una canción, o la imagen corporal de la analogía de una flor? Además hay otro tipo de ritmos y espacios: es diferente el silencio y la soledad de la lectura a la ebullición de las propuestas y juegos dramáticos. Ese era el reto: desentrañar la poesía contenida en el cuento para volverla, al decir de Leonardo Da Vinci: poesía en movimiento, poesía en acción.

Allí nuestra estrategia intencional era primero seducirlos, luego apasionarlos, después provocarlos hasta que crearan y valoraran sistemáticamente lo hecho. Así, en palabras de Greimás, pasaríamos de lo tímico a lo cognitivo.⁴

Ante todo, el teatro es lenguaje y, por lo tanto, comunicación. El hecho dramático, en palabras de Eco, es una mentira real. Sin embargo, indaga en otras dimensiones de la lengua: el habla, el audio, el gesto y la pantomima, además de la grafía: el texto escrito y la escritura. Es, al fin y al cabo, otra manera de ser y hacer literatura. En palabras de André Helbó, comentaríamos que la noción de "signo" es mucho más amplia, además de ser visual y auditivo es espacial y temporal.

Hablando propiamente de la palabra, diríamos que en el teatro pasamos de una sumatoria de textos virtuales, hasta componer el teatro espectacular. El texto dramático está hecho tanto para ser leído como representado. En esta metamorfosis la lengua incita a la reflexión, puesto que se puede interpretar, añadir, destruir, completar.

Elementos del lenguaje teatral para el desarrollo de la comunicación

En consecuencia, vale la pena hacer un inventario de los elementos que ha conllevado el lenguaje teatral para seducir a los estudiantes en una aventura y a una cultura del sombro y la creatividad con la lengua, la lectura-interpretación, la dramaturgia-escritura, la puesta en escena teatral y, en general, la literatura:

- Un componente natural del arte teatral es la investigación. En nuestro caso, se inicia desde el trabajo de campo, la acumulación de materiales

expresivos y la conformación de dramaturgia en una dinámica muy propia de lo que en el "Nuevo teatro" se ha llamado "Creación colectiva".⁵

- El teatro es un espacio privilegiado para la expresión y el pensamiento divergente determinado por ser una aventura que implica riesgos, juega y libera energías ocultas para llegar a continentes insospechados.
- El teatro se convierte en un "signo del signo". Desde la semiología del teatro se pueden considerar varios sistemas de signos: Signo del discurso oral y escrito; signos que se manifiestan en el actor como la mímica, el gesto y el movimiento; signos que se manifiestan en el personaje como el maquillaje, el peinado, el vestuario; signos del espacio escénico: como accesorios, decorado y luces, y signos acústicos como la ambientación, la música y los ambientes sonoros⁶.
- Los procesos pedagógicos que el teatro suscita en el espacio escolar exigen un papel más de orientación y horizontalidad del maestro con los estudiantes en tanto la relación está mediada por el afecto y la búsqueda incesante tanto en el asombro y la incertidumbre como en los hallazgos.

Análisis de resultados

- El arte teatral en la escuela se plantea como un camino a través del cual se educa en la percepción, la expresión y la creatividad. En este proceso ocupa un lugar muy importante los intereses expresivos de los estudiantes; estos conforman el punto de partida para abordar, al modo de la pedagogía por proyectos, aventuras interesantes que involucran saberes de otras disciplinas, la lectura, la escritura, la producción de imágenes y la metaforización de la realidad. Allí es importante la investigación etnográfica y la observación analítica, como instrumento para almacenar materiales que posteriormente son objeto de improvisaciones teatrales, juegos dramáticos y bocetos dramatúrgicos.
- En el hecho literario: Sea éste relato, texto dramático, poético, etc confluyen la imaginación y la creatividad. Este espacio soberano a veces es segmentado por las miradas asignaturistas del espacio escolar que relegan algunos géneros y le disminuyen las posibilidades de goce, disfrute, juego, búsqueda e interpretación.
- En el espacio escolar podemos optar alternativamente por desinstitucionalizar ciertos espacios en la perspectiva de crear aventuras interesantes y apasionantes con los niños: esta marginalidad suscita y provoca encuentros auténticos con el otro y con las maneras de utilizar la palabra: la literatura, la lectura y la escritura.
- Es necesario valorar los elementos del género dramático tanto para la comunicación como para la investigación; el teatro se propone como

espacio privilegiado para la expresión y el pensamiento divergente, la polivalencia del signo dramático, la confluencia de formas léxicas, la semiología del teatro, el espacio para la contemplación estética y las exigencias y dinámicas que exige en el contexto de la escuela.

- Una de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la Ley general de Educación es el área de “Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas extranjeros”. Al revisar los documentos que existen al respecto (estándares curriculares y lineamientos curriculares), encontramos que esta área se subdivide en dos asignaturas: Lengua Castellana e Idioma extranjero, para las cuales se establecen los lineamientos curriculares particulares y relacionados con su especificidad. Sin embargo, encontramos que no se hace ninguna explicación en relación con lo que se entiende por Literatura, ni tampoco se establecen lineamientos específicos sobre esta área del conocimiento.
- Actualmente, la clase de español prevalece sobre la clase de literatura. La mayoría de horas recaen sobre temas relacionados con la lengua y en general con la función comunicativa del lenguaje.
- A los maestros de literatura les compete el desafío de elaborar, afinar o desarrollar unas didácticas apropiadas para abordar la literatura, una propuesta pedagógica que tenga en cuenta aquello que “vitalmente” necesitan los jóvenes, pues parafraseando a Sábato “sólo se aprende aquello que vitalmente se necesita”.

Hacia dónde proyectamos nuestro trabajo

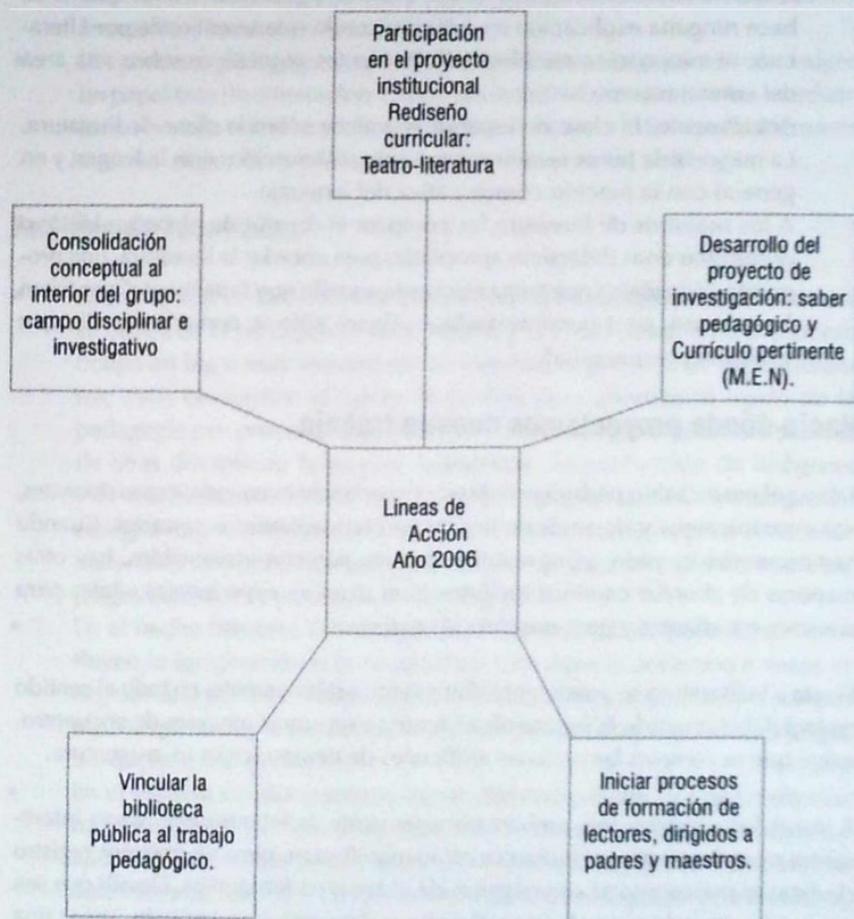
Tal vez el mayor saldo pedagógico de esta experiencia es cuando, como docentes, nos comunicamos y dejamos de pensar en compartimentos cerrados. Cuando hay esquemas cerrados porque culturalmente parecen inamovibles, hay otras maneras de abordar caminos inciertos pero ricos en experiencias vitales para nuestros estudiantes y para nosotros los maestros.

El arte y la literatura se pueden percibir y sentir estéticamente, en todo el sentido de la palabra, cuando la misma obra literaria exige otras maneras de encuentro, exige que se rompan las esclusas artificiales de tiempo, espacio, asignatura.

A veces los maestros nos embarcamos en venturas interesantes, y son interesantes porque nuestros estudiantes así lo manifiestan, pero no dejamos registro de éstas ni por escrito ni en imágenes de video o en fotografías. De allí que sea necesario, no solamente hacer reflexión pedagógica sino también armar una galería de imágenes que se revierta a los estudiantes.

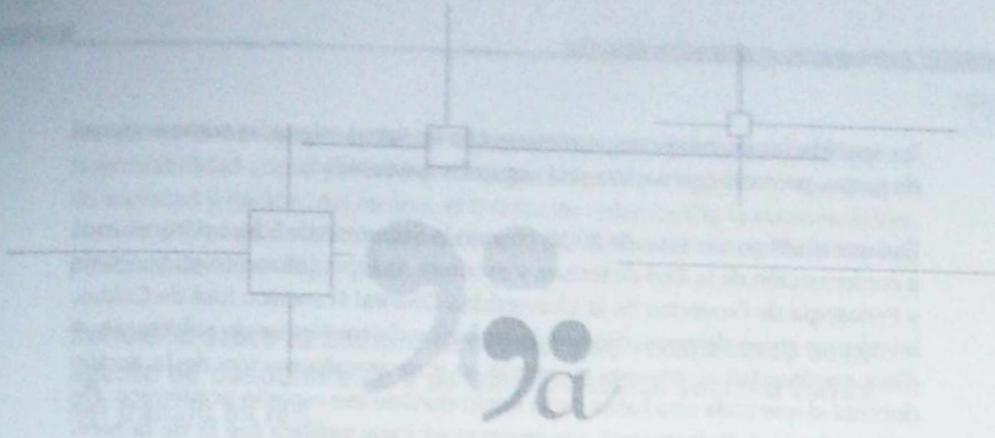
Las discusiones cotidianas de los maestros a veces se desgastan en el vivir diario, en ver pasar la vida anodidamente. En pocas ocasiones encontramos complicidad en el discurso, en las reflexiones, en las preocupaciones pedagógicas del otro para encontrarnos y darle otros sentidos a los hacemos y de lo que hablamos.

Para terminar, a continuación presentamos un recorrido de las líneas de acción que sirven de soporte y perspectiva al trabajo del grupo. Obviamente, este derrotero nos permitirá consolidar hallazgos y hacer sostenible el trabajo pedagógico que está implícito tanto en la propuesta como en las intencionalidades de cada uno de los miembros del grupo.



Notas

- * Fredy González Cordero. Fue miembro del grupo de Semiótica de la Universidad Nacional de Colombia. Allí se desempeñó como asesor e investigador en el programa Red y en el programa de Educación en los Territorios de Frontera. Actualmente trabaja en la escuela Normal Superior Distrital María Montessori como maestro de artes escénicas.
 - ** Patricia Novoa Jaimes. Docente de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en el área de Lengua Castellana. Ha participado en la "Red Latinoamericana para la transformación de la enseñanza de la Lengua". Ha sido docente de la Universidad Francisco José de Caldas en el Proyecto Curricular de Humanidades y Lengua Castellana.
 - *** Sandra Patricia Quitián Bernal. Ha participado en la "Red Latinoamericana para la transformación de la enseñanza de la Lengua". Actualmente se desempeña como docente de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en el área de Lengua Castellana y de la Universidad Francisco José de Caldas en el Proyecto Curricular de Humanidades y Lengua Castellana.
- 1 En la obra pictórica de Gustav Echer, el espacio de la biblioteca se vuelve también un laberinto infinito con múltiples dimensiones e infinitos recovecos para recorrerla
 - 2 En BORGES, JORGE LUIS. Las siete Noches. La divina Comedia. Fondo de Cultura Económica. p 10
 - 3 En BORGES, Jorge Luis. Las Siete Noches. Fondo de Cultura Económica. P 101
 - 4 En GREIMAS A., La semiótica de las pasiones. Siglo XXI Ed. 1994
 - 5 Proceso de creación teatral teorizado en Colombia por el Teatro experimental de Cali y La Candelaria de Bogotá.
 - 6 En el libro El Teatro y su crisis actual. Tadeuyz Kowsan hace un pormenorizado recuento de los sistemas signicos que intervienen en la obra teatral. Monte Ávila Editores. Caracas 1969.



Grupo: Inferencias

ANGELA LÓPEZ
JENNY MARTÍNEZ
ÁLVARO PALACIO
I.E.D. VILLA DINDALITO

El presente escrito pretende dar cuenta del camino recorrido por el grupo de investigación "Inferencias" en el marco de la RED Distrital de lenguaje. Espacio de formación docente convocado por la Secretaria de Educación del Distrito Capital como forma de organización, producción de conocimiento y transformación social, basado en la agrupación de los docentes en colectivos de trabajo e investigación.

Origen del grupo

El Grupo está conformado por docentes que han tenido alguna experiencia investigativa en el marco de la Investigación-Acción, la Pedagogía de Proyectos y formación inicial en Lingüística y Literatura, Español e Inglés, Educación Básica o Educación Preescolar, además del interés común de participar en la cualificación de los procesos de lectura y escritura en el aula; sin embargo, múltiples dificultades, principalmente relacionadas con las formas de encuentro y comunicación que implican el trabajo en red, impidieron que el grupo superara la puesta en común de experiencias individuales e iniciara labores conjuntas. Pero la reflexión y el entender tales formas de comunicación, las que incluyen no sólo el trabajo virtual sino, y sobretodo, la confianza en el trabajo del otro y

la capacidad de asumir y comprometerse con las tareas asignadas como acciones de grupo, permitió que tuviera una segunda oportunidad.

Durante el último trimestre de 2004, cuando la Secretaría de Educación convocó a conformación de la Red de lectura y escritura, la Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, invitó a un grupo de egresados con la intención de conformar un colectivo que diera continuidad al proceso investigativo y de transformación de la acción docente al que cada uno había dado inicio durante ese espacio académico. De este modo nace "Inferencias", un grupo cuya característica fue la de la heterogeneidad en la medida en que reunía profesores de diferentes instituciones, niveles de escolaridad y jornadas de trabajo y que tal y como fue concebido sólo llegó hasta la fase de caracterización. Es decir, un grupo que habiendo tenido alguna experiencia investigativa, en tanto había algunas docentes que habían hecho investigaciones individuales, éstas no habían repercutido en ámbitos más amplios y sobre todo no habían sido publicadas, ni socializadas.

Justificación del trabajo en red

El trabajo en RED reconoce al docente como sujeto de conocimiento, constituido como tal, tanto desde su formación académica como desde sus propias vivencias y experiencias, al mismo tiempo que lo vincula como agente transformador de cambio social y por ello propone formas de agrupación que faciliten la construcción colectiva del conocimiento a la vez que aúnen los esfuerzos de quienes emprenden acciones de transformación en contextos particulares.

En este sentido, la RED Distrital de Lectura y Escritura, en coordinación con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, asume la formación docente desde:

- La construcción compartida del conocimiento a partir de la reflexión, el diálogo en los dominios de lo teórico y el compartir experiencias.
- La puesta en marcha de nuevas formas de interacción en donde prevalecen el diálogo, la cooperación, el trabajo en equipo y la coordinación de esfuerzos dirigidos hacia un objetivo común.
- El compromiso con la transformación socio-cultural que valida la utopía y compromete a los colectivos en el pensar-hacer, día a día, un nuevo proyecto de ser humano y de sociedad.

Desde otra perspectiva, el trabajo a través de la RED de Lectura y Escritura confiere a los maestros identidad profesional, en la medida en que sus es-

fuerzos no se convierten en tareas aisladas y más allá de ello, le devuelven su responsabilidad como generador de conocimiento pedagógico y constructor de sociedad y nación. Así mismo, el trabajo en redes facilita la comunicación, vincula diferentes instituciones educativas, facilita la reflexión y tiene amplias posibilidades de multiplicación.

Reflexión sobre la acción: la aventura de reconocerse como agente de conocimiento y de transformación social a través del trabajo en red.

El grupo de investigación "inferencias" ha iniciado un recorrido buscando apropiarse de elementos teórico-metodológicos que incidan en desarrollar una propuesta investigativa para ser llevada a cabo con la participación del grupo inicial, pero teniendo en cuenta a otros docentes que han mostrado interés en participar en esta tarea. Los pasos iniciales fueron:

Formulación del problema de investigación: En este momento "Inferencias" congregó a dos profesores de Práctica Docente de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital, en torno a una serie de inquietudes comunes fruto de la observación de los ambientes de práctica (Instituciones Educativas Distritales de diferentes localidades de Bogotá) y de los dilemas o preguntas más frecuentemente formulados por los estudiantes de la práctica. De este modo, estaban en la mesa de discusión cuestionamientos alrededor de las formas de autoridad que se dan en la escuela; la violencia como forma de relación social; la articulación existente entre el sistema educativo y la vida real de los niños y jóvenes; el sentido social de los conceptos de pasado, presente y futuro y su variación igualmente temporal; la cabida que tienen el cuerpo y otras formas de construcción del conocimiento en el aula de clase, entre otros. De esta manera, los dichos espacios de reflexión permitieron la formulación del siguiente problema de investigación: "¿Cómo construir formas de interacción que no reproduzcan la violencia en la escuela?"

Una vez definida la situación problemática, delineamos un plan de acción en dos frentes. En el primero, generamos un acompañamiento directo a los estudiantes y a la apropiación que estos hicieran del diario de campo como instrumento para leer la realidad, descubrir situaciones problemáticas, descubrir la multiplicidad de relaciones que se dan en el aula, leerse a sí mismos y en este caso particular conocer las formas de relación que imperaban en cada una de las aulas en las que en ese momento hacían la observación o la intervención pedagógica. Lo anterior con el fin de que a partir de esas situaciones pudieran emprender acciones transformadoras y proponer formas diferentes de relación.

Construcción del marco teórico

En un segundo frente iniciamos la construcción de un marco teórico de referencia que pudiera iluminar nuestras propias reflexiones y aquellas que hacían los estudiantes con miras a la propuesta de formas de resolución de conflictos y de interacción en el aula más democráticas y humanas. En este sentido, encontramos cinco grandes vertientes teóricas que nos ofrecen puntos de encuentro en torno a la problemática planteada, ellas son:

- El construccionismo social con la validación que hace del conflicto como un fenómeno inherente al acto mismo de vivir y la necesidad de resolverlo, igualmente, como una actividad humana implícita en las formas de relación social.
- La propuesta de desarrollo humano expuesta por Humberto Maturana y con ella el reconocimiento de la educación como formación y del lenguaje como mediador de ese proceso.
- La adhesión al concepto Vigostkiano según el cual el conocimiento se construye en interacción social y por tanto la imperante necesidad de crear ambientes "sanos" de interacción en los que la posibilidad del conocimiento sea real.
- La redimensión de las experiencias corporales para ser reconocidas como los lugares en los que se descubre cómo trabaja la memoria social, ya que toda vivencia, todo hecho, toda emoción y todo conocimiento pasan por lo corporal y justamente lo corporal ha sido negado en el aula de clase. Por lo tanto, construir formas de relación no violenta en la escuela es también permitir que todo el cuerpo vaya a la escuela de modo que no sea negada ninguna de las formas que el hombre tiene para relacionarse y para conocer.
- El lenguaje como mediador de la acción humana que permite la construcción cultural de la realidad por parte de los grupos sociales y la lectura y la escritura como prácticas del lenguaje que influyen directamente sobre lo social.

Del acompañamiento a la vivencia:

En esta fase el proceso de acompañamiento y revisión teórica que adelantaba el grupo de investigación "Inferencias" fue enriquecido por la vinculación de uno de sus miembros a la Secretaría de Educación del Distrito puesto que la doble vivencia, como profesor de práctica y como docente de aula, en una comunidad socialmente marginada y especialmente violenta, abrieron para el grupo un horizonte mayor.

En el primer espacio, el de la práctica docente, se avanzó en el sentido en que la I.E.D. Próspero Pinzón J.M. delegó al grupo de estudiantes de práctica, el Proyecto Institucional de Derechos Humanos con la intención de que los jóvenes diagnosticaran cómo se vivencian los derechos humanos en el aula y propusieran alternativas de convivencia más democráticas. Para el proceso de observación, registro, análisis y categorización del diario de campo, los estudiantes propusieron un instrumento que permitiera leer formas de interacción violenta en la escuela: una animación cuyo montaje en CD incorporó la lectura de las propias concepciones y una amplia revisión teórica tanto a nivel conceptual como metodológico en torno a las relaciones de poder y la forma de acercarse a su conocimiento. Además, el diseño de caricaturas y su posterior animación con música, sonido y movimiento, permitió una dinámica verdaderamente real y significativa.

A partir del trabajo con las estrategias anteriores los niños de primero, segundo y tercero de primaria dibujaron, contaron o escribieron textos que dan cuenta de formas de interacción violenta en la que han sido partícipes.

Se espera para el siguiente semestre (2006 - I) que estos jóvenes, en su fase de intervención directa en el aula puedan proponer formas de interpretación y resolución de conflictos a partir de sus propias vivencias y del reto asumido como proyecto de investigación.

En el segundo espacio, el de la I.E.D. Villa Dindalito, el grupo "Inferencias" logró sensibilizar a algunos docentes para trabajar en equipo en torno a las que se consideran las necesidades más sentidas del colegio:

- La construcción de un proyecto de convivencia que trabaje en pro de la consecución de ambientes de interacción no mediados por la agresión.
- La cimentación de un currículo más flexible y menos tradicional que tenga como eje central la tecnología de alimentos (fundamento del PEI y alternativa de respuesta a las necesidades reales de la población que acoge la institución) y como ejes transversales la convivencia, las artes y las habilidades comunicativas (por lo menos mientras se logra sensibilizar a los docentes de las demás áreas).

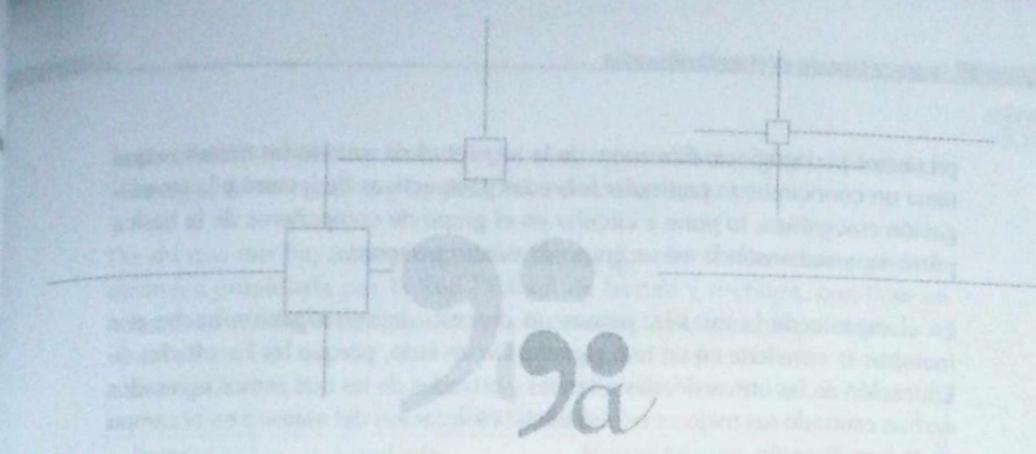
De otro lado, y como un ejercicio de participación concreta en la RED de lenguaje, el grupo "Inferencias" podría citar su contribución en una de las jornadas de formación (Septiembre 15 de 2005. I.E.D Eduardo Santos) al compartir el trabajo de investigación "Cualificación de la Comprensión de Lectura a través

de la Pedagogía de Proyectos”, específicamente en lo concerniente a la lectura inferencial, tema de ese encuentro.

A manera de conclusión:

Se considera importante hacer explícitas las convicciones sobre las que está fundamentado el trabajo en el grupo de investigación “Inferencias”, estas son:

- La acción docente se nutre del sueño, de la utopía, del tipo de hombre y de sociedad que se perfila y que se desea lograr.
- La acción docente tiene un papel social eminentemente transformador; su tarea consiste en visualizar un tipo de hombre y trabajar en pro de su construcción.
- La acción docente entendida como investigación se constituye en la alternativa para leer la multiplicidad de relaciones que se dan en la escuela y para ser ente transformador.
- El trabajo en equipo y la conformación de colectivos de investigación como esta RED en particular, pueden lograr la construcción de conocimiento en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden encender la esperanza de los docentes cuya llama ha sido opacada, pueden dar sentido a las propias prácticas y sobre todo, puede hacer de nuestros niños y jóvenes mejores seres humanos.



Grupo: Casalvaje

RUTH MILENA PÁEZ M
MARÍA NUBIA VELÁSQUEZ
MARÍA DEL CARMEN BRAVO
DANIEL LIBARDO MOYANO
IED CAMPESTRE MONTEVERDE

Ser y proyección del grupo

A lo largo de la historia, las tierras espirituales de la Mujer Salvaje han sido expoliadas o quemadas, sus guaridas se han arrasado y sus ciclos naturales se han visto obligados a adaptarse a unos ritmos artificiales para complacer a los demás (Clarissa Pinkola Estés).

Ha sido quizás esa necesidad de volver a los propios ritmos femeninos la que nos ha impulsado a darle un lugar y un tiempo a nuestras intuiciones personales y pedagógicas en la escuela. Ha sido el deseo por no dejar que pasen cosas que nos afectan sin hacer un alto para ponerlas al frente y reflexionar sobre las mismas. Ha sido el creer que sí es posible investigar en el aula con la casa interior que somos, con la "casa salvaje" que llevamos dentro. Por ello el nombre de este grupo que inicia con mujeres pero que ahora se enriquece también con la entrada de un hombre; por eso *Casalvaje*.

Somos un grupo de tres maestras y un maestro que han intentado reflexionar sobre su propia práctica pedagógica en el aula de clase. Como muchos de los

proyectos pedagógicos, éste surge de la inquietud de una de las maestras que tiene un conocimiento particular sobre las perspectivas de lectura y la investigación etnográfica, lo pone a circular en el grupo de compañeros de la básica primaria, y se consolida así un grupo de cuatro personas.

En el espacio de la escuela, pensar un proceso de investigación hecho por maestros se convierte en un reto gigante. De un lado, porque las Facultades de Educación de las universidades estatales y privadas de las que somos egresados no han centrado sus mejores esfuerzos en la formación del maestro en el campo de la investigación.

Si bien, cada uno elaboró la famosa "tesis de grado", la esencia de la investigación se quedó en el papel y con dificultad llegó hasta el aula de clase. Digamos que hubo el afán por "hacer el trabajo" que se pedía en la universidad, pero no el afán por resolver un problema de investigación que fuese sentido o mejor, que se viviese en el quehacer pedagógico.

De otro lado, es un reto porque se requiere no sólo del tiempo en la jornada escolar sino de muchas horas y días leyendo sobre etnografía y sus posibilidades en el aula, estudiando teorías sobre la violencia escolar y la comunicación no verbal, trabajando fuera de la jornada para pasar las notas o apuntes tomados en clase (en el terreno) al diario de campo. Y entre otras cosas, gestando la "autorregulación" del grupo hacia una disciplina de estudio y lectura que no es habitual en el ambiente docente, más volcado hacia la mera opinión y oralidad que hacia la construcción de una *episteme*.

A esto se le suma la indiferencia en el ámbito de lo pedagógico de otros colegas que desconociendo el trabajo de este grupo han preferido no escuchar, tomar distancia, ignorar y en varios casos hasta criticar sin fundamento y demeritar un trabajo. Quizás porque precisamente como maestros desconocemos la manera de construir una comunidad académica donde los nuevos proyectos e ideas no se vean como un "peligro" ni una amenaza para los demás sino como posibilidades de avanzar en el ser mismo de la pedagogía a partir de la investigación y las nuevas didácticas.

En medio de todo ello, aún así, sentimos que hemos de avanzar en nuestra cualificación a nivel personal y profesional, haciendo más conciencia sobre las prácticas pedagógicas que involucran el saber disciplinar pero también las relaciones humanas y la convivencia. En medio de las dificultades hemos probado que sí es posible investigar en el aula, aunque las condiciones podrían ser mejores con el apoyo de otras entidades privadas y estatales que favorecieran

la circulación, impacto y hasta críticas que nos permitan avanzar al nivel de la investigación etnográfica y las didácticas de la literatura.

De ahí que nos hayamos proyectado con un plan de acción, que surge de la dinámica propiciada por la Red Distrital de lectura y escritura, con base en nuestras necesidades particulares, y que contempla el siguiente panorama:

<i>Plan de acción</i>			
Dominios	Necesidades	Acciones del grupo	Tiempos de ejecución
1. Construcción de conocimientos	- Habituarlos a leer, a estudiar de modo permanente; y no necesariamente como respuesta a la petición de otro. Es decir, que lectura y estudio se hagan necesidad en nosotros, se vivan como necesidad. Algo así como el alimento, los nutrientes para el espíritu, para el quehacer nuestro.	- Permanencia en ésta y otras redes del lenguaje. Esto nos permite no sólo compartir experiencias en el trabajo con el lenguaje y la investigación, sino construir entre colegas un diálogo franco, sincero, de crecimiento personal y pedagógico.	Años 2005, 2006, 2007 Asistencia a reuniones programadas por las redes.
	- Escucharnos con respeto, con total atención al otro, y así mismo, expresarnos entre nosotros, con los colegas y miembros de otras comunidades académicas.	- El logro de la escucha, de la comunicación. Para ello requerimos mantener unos espacios y tiempos para reunirnos semanalmente.	Año 2005. Todos los jueves, de 11:30 a 12:30 en la IED Campestre Monteverde
	- Comprender que el conocimiento se construye de modo social, con los grupos, las comunidades; luego nadie tiene las "últimas ni definitivas verdades".	Deseamos construir los resultados de nuestra investigación. Queremos saber qué arroja el análisis, qué descubrimos o qué no.	Primer semestre de 2005. Cada 15 días, los jueves en la tarde de 2:30 a 6:00 en la casa de uno de los miembros de este grupo.
	- Habituarlos a leer, a releer lo ya visto en las fases iniciales del proceso de investigación, sobretudo a la hora de trabajar en el análisis de la información.	- Contactarnos con grupos, entidades, ONGS, que tengan proyectos similares; es el caso de los programas para conciliadores en las alcaldías locales.	Primer semestre de 2005. Mes de abril, con visitas en la tarde a algunas de las entidades.

Plan de acción			
Dominios	Necesidades	Acciones del grupo	Tiempos de ejecución
<p>2. Elaboración de nuevas formas de interacción en los escenarios pedagógicos y científicos</p>	<p>En lo pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concentramos en la materia sobre la cual interactuamos. Solemos tocar mil temas, ir al vaivén de las ideas que vienen a nuestra mente pero no nos obligamos a direccionar las miradas, los asuntos que se tratan en determinado espacio. De ahí que cuando se hacían las jornadas pedagógicas en nuestras instituciones (ahora parece que se volverán a realizar), pocas veces acordábamos claves pedagógicas ni para vernos hacia atrás ni hacia delante. Cada quien con lo suyo (su única verdad), cada suyo con su cada quien. - Encarnar, vivir la pedagogía. No verla como entelequia. - Acompañamiento de un experto en la temática de fondo. - Tiempo ampliado al análisis pues se dedican espacios extra-laborales, pero sí falta el apoyo institucional (en la misma jornada). 	<p>En lo pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevar el nivel de discusión pedagógica desde las jornadas pedagógicas y desde otros espacios que no necesariamente sean instituidos por la administración. - Escucharnos en serio, hablarnos en serio, construir acuerdos en serio. 	<p>Mayo de 2005 y Agosto de 2005</p> <p>Escritura de dos ensayos: uno sobre cuerpo y violencia, y otro sobre el poder de la literatura para formar niños lectores.</p>
	<p>En lo científico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de aquellos que han aportado a la pedagogía con reflexiones, investigaciones... Profundización en sus perspectivas, sus puntos de vista para pensar los escenarios pedagógicos. - Acercamiento de lo científico al aula, a la vida de los docentes. - Escritura de textos; arriesgarnos a ello y formarnos en este campo. Creemos lo que escribimos y respetarnos. 	<p>En lo científico</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posibilidad de producir textos expositivos y argumentativos que sean de calidad, leídos por otros, retroalimentados... Digamos que se trata de la alegría de nuestras producciones, pero también de la satisfacción de ser mirados y leídos atentamente por otros, ya sean o no miembros de nuestra misma comunidad académica. 	<p>Enero de 2006.</p> <p>Escritura de cuatro textos expositivos ya sea respecto de la formación de niños lectores o sobre la interacción sin violencia.</p>

Plan de acción

Dominios	Necesidades	Acciones del grupo	Tiempos de ejecución
<p>3. Proyección social y cultural</p>	<p>Profesionalidad docente - La necesidad está en la falta de un reconocimiento digno y merecido a los maestros. Quizá los gobiernos, las facultades de educación (entre otros) y... nosotros mismos nos encargamos de aminorar eso que somos. El profesional es el que profesa tanto lo que sabe como lo que es; es quien se cree a sí mismo lo que hace, lo que sabe y hasta lo que ignora. Y esto nos falta: creernos más, reconocernos en nuestra humanidad de profesores, docentes, maestros. - Hacernos más sensibles ante la problemática de los niños. - Conformar equipos serios con padres de familia y otras entidades pues la escuela sola no hace mucho, no puede hacerlo.</p>	<p>Profesionalidad docente - Ante la comunidad local, distrital, nacional... proyectarnos como profesionales; aquellos con voz propia que son escuchados, incluidos en los progresos del barrio, la ciudad, el país. Que nuestras voces salgan del reducido ambiente en el que circulan. Que nos creamos nuestro propio cuento: somos maestros, una profesión que nació con una función social muy clara... - Trabajar a puerta abierta. Que la comunidad permee la escuela y viceversa; trabajo intergrupal...</p>	<p>Abril de 2005. Participación en el Congreso de lectura organizado por Fundalectura; y en el encuentro de políticas públicas sobre la lectura en la escuela, organizado por Asolectura. Agosto de 2005. Participación en el foro distrital sobre políticas educativas públicas.</p>
	<p>Acción transformadora - No se cambia una sociedad, si antes no cambian los sujetos que la integran. Necesitamos cambiar nosotros primero, mirarnos hacia dentro, tocar el fondo de lo que somos: seres con historia, aciertos, desaciertos, territorios, relaciones... En este auto-reconocimiento, tiene más sentido volcarlos hacia fuera y procurar los pequeños y grandes cambios: una sociedad más justa, democrática, crítica, con voz propia.</p>	<p>Acción transformadora - Mantenernos en el ejercicio de volcarnos sobre nosotros mismos, leernos y escribirnos. Primero el yo individual, el espejo, la auto-mirada; luego, lo que sea. Por eso reivindicamos el trabajo en el diario de campo, los cuadernos de notas, los registros fotográficos, de audio y video; la socialización y voces de los externos; los encuentros entre colegas; la visión de los directivos... Todo esto nos va construyendo y ajustando en este quehacer docente.</p>	<p>Junio de 2005. Participación en el encuentro sobre derechos humanos, localidades de Chapinero y Teusaquillo. Diciembre de 2005. Participación en el II encuentro sobre derechos humanos, localidades de Chapinero y Teusaquillo</p>

Plan de acción			
Dominios	Necesidades	Acciones del grupo	Tiempos de ejecución
	- Reconocimiento de que los cambios se dan poco a poco, y en distintos momentos. Pero el punto de partida sí está en uno mismo.		Septiembre, noviembre de 2006. Participación en encuentros pedagógicos locales.

Esperamos que este trabajo de red sea apenas el inicio de un proceso que necesita seguir, fortalecerse y mantenerse con el apoyo institucional, local y distrital en los ámbitos pedagógico y convivencial. Como maestros nos mantenemos en nuestra apuesta inicial más centrada en la renovación que en la "permanencia de todo tal como está", más en la vida dentro y fuera de la escuela, más en los cambios interiores para que sean posibles los cambios de afuera.

Reflexión sobre la acción: sí es posible investigar en el aula

El origen del trabajo investigativo: Problemas de convivencia y de didáctica: *Un problema de convivencia escolar*. Todo empezó cuando logramos identificar un problema común en transición y la básica primaria: muchos niños y niñas tenían un comportamiento muy violento reflejado en el lenguaje verbal y no verbal, y frente a ello los respectivos maestros no sabíamos cómo mejorar tal situación. Nos planteamos formalmente entonces lo siguiente: los maestros de preescolar y básica primaria desconocemos cómo formar los niños en una interacción sin violencia en el ambiente escolar.

A ese problema le siguieron unos supuestos, cercanos a unas hipótesis preliminares:

- Si los maestros de preescolar y básica primaria caracterizan los *modos o tipos de interacción* violenta que se dan entre los niños, podrán luego concretar una propuesta que, a mediano o largo plazo, favorezca una interacción opuesta a aquella que usualmente se observa en el ambiente escolar.
- Si los maestros de transición y primaria reconocen las *situaciones específicas* y los momentos o *tiempos* en los que se dan los modos o tipos de interacción violenta de los niños, podrán pensar estrategias que repercutan en la transformación de esas interacciones.

Y al lado de los supuestos vinieron unas preguntas:

¿Qué tipo de interacción violenta se da entre los niños de transición y primaria del Campestre Monteverde? ¿Cómo es esa interacción violenta entre los niños? ¿En qué momentos o tiempos se da uno u otro modo de interacción? ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre esos modos de interacción violenta? ¿Existen fronteras o confines de la interacción violenta entre los niños en este ambiente escolar? ¿Cuáles son? ¿Cómo intervenir en la mejora de esas interacciones violentas? ¿Cómo generar en los niños y niñas cierta conciencia sobre su interacción en relación con los demás, y en un ambiente escolar muy específico? ¿Cómo conseguir una interacción "pacífica" y "armoniosa" entre los niños?

Un problema de didáctica. También nos hallamos con un problema de corte pedagógico al notar que los estudiantes que recibíamos cada año no tenían una lectura de viva voz fluida, puntuada, lo que refleja a su vez la no "incorporación" o "internalización" del texto que se leía; observamos el bajo interés por la lectura completa del texto literario; notamos bajos niveles de comprensión lectora en los niveles "literal" e "inferencial", reflejados no sólo en los resultados de las pruebas Saber sino también en la formulación y respuesta de preguntas asociadas con el texto (vistas desde los niveles cognoscitivos de pregunta propuestos por Benjamín Bloom¹⁰); al lado de ello, la insuficiente calidad en la producción escritural como índice de la baja comprensión de un texto leído.

Acciones del equipo

Con el reconocimiento de estos problemas se encaminan unas acciones concretas del equipo. En el año 2003 el equipo se da a la tarea de iniciar un trabajo de investigación con el tema: *Interacción sin violencia*, y también de fortalecer una *Propuesta didáctica para la lectura del cuento y la novela desde una perspectiva estructural*. Para el caso de la investigación, se centran esfuerzos en: a) Identificación de un problema escolar, muy del preescolar y la primaria, que ameritara iniciar un trabajo investigativo. Este ejercicio tuvo su registro escrito. b) Construcción de un anteproyecto de investigación, con los aportes escritos de un colectivo (inicialmente 11 profesores de primaria y preescolar). c) Lectura y estudio del tema de investigación: interacción, comunicación no verbal. d) Lectura y estudio del enfoque etnográfico como una opción cercana y pertinente a nuestra pretensión, así como de una investigación ya realizada en torno a esa comunicación no verbal en el aula. e) Lectura y estudio del principal instrumento de recolección de la información que empleamos: *la observación sistemática*, y del instrumento mediador de ese ejercicio: *el diario de campo*. f) Socialización permanente, de una a tres veces por semana, de los avances y dificultades de

cada uno de los integrantes. Esto permitió cualificar registros de observación, elaboración de diarios de campo, comprensión del sentido de este trabajo g) Inicio de análisis de la información con la técnica de "análisis de contenido". h) Enunciación de unos resultados.

Y para el caso de la propuesta didáctica, las acciones se concretan en: a) Identificación y registro de unos pasos, un método, para enseñar a leer la literatura especialmente. b) Reconocimiento y registro de unos logros e indicadores de logro básicos en torno a un proceso de lectura estructural por parte de los niños. c) Socialización permanente del proceso de enseñanza de la lectura estructural. Ajustes en los pasos, enriquecimiento de los mismos.

Estrategias de organización

A nivel de horario, dado que la jornada de trabajo en la primaria con los niños va de 6:30 a.m. hasta las 11:30 a.m., nosotros logramos reunirnos de 11:30 a 12:30 dos veces a la semana. Y al nivel de tareas, reconociendo que no todo puede hacerse ahí en el colegio, la mayor parte del trabajo de campo, como el paso de anotaciones en borrador a los registros en limpio, prever diseño del diario de campo, estudio individual, lo cual se realizó en tiempo extraescolar. La mayoría de veces trabajando cada uno de nosotros en casa, y eventualmente en la vivienda de una de los miembros del grupo.

Hallazgos

A nivel del problema de interacción violenta hallamos que en torno del cuerpo de los niños gira la mayor parte de esta interacción que puede ser explícita o no. Se caracterizaron los siguientes tipos de interacción:

1. *Explícita tipo I*, cuando con el propio cuerpo se marca o deja una huella sobre el cuerpo del otro: al pellizcar, dar puntapiés, arañar, rasguñar, morder, dar puños, hacer caer, cortar. En este caso la evidencia no se puede ocultar, algo ha pasado en el cuerpo del agredido y alguien es el "agresor". Se da entonces una confrontación de los hechos a partir de la evidencia y es el maestro quien casi siempre la provoca.
2. *Explícita tipo II*, cuando oralmente se emplean expresiones de ofensa al otro asociadas con excrementos o secreciones del cuerpo, sin que estos sean visibles ante quien ofende: "usted es un semen"; "váyase a la mierda"; "coma mierda"; "parece un gargajo"; "come mocos"... En este caso hay la queja al maestro sobre el asunto y éste media entre las partes.

3. *Explícita tipo III*, cuando oralmente y/o por escrito se usan expresiones de ofensa al otro relacionadas con el cuerpo pero desde el género, el sexo y opciones sexuales; es el caso de enunciados como: "su mamá es una puta"; "usted es un gay"; "Juliana es una prostituta"; "esa china es una perra"; "parecen lesbianas"; "parece marica"... De nuevo aparece el maestro como mediador en ello, aunque no siempre tenga las herramientas pedagógicas para manejar los temas y las mismas situaciones.
4. *Explícita tipo IV*, cuando oralmente se usan expresiones referidas a características particulares en el cuerpo de un niño; caben acá voces como éstas: "usted es un cuatrolámparas" (por el uso de gafas); "tan gordo, parece una pelota"; "¡tuerto!"; "enano"; "grandulón". Y el maestro otra vez, con su propia voz intentando una comprensión de sus estudiantes por el "respeto al otro" o por el "tenemos que aceptarnos como somos".
5. *Explícita tipo V*, detectada cuando ciertas excreciones del cuerpo son percibidas a través de la vista y/o el olfato por otros y usadas como forma de agresión: "guácalas, se le salieron los mocos"; "!se orinó, se orinó...!"; "usted huele a orines"; "quítese, huele a chucha"; "usted me marea, qué asco". El maestro hace algo particular, además de sortear la situación con su propio discurso ayuda al niño sobre quien recaen esas expresiones.

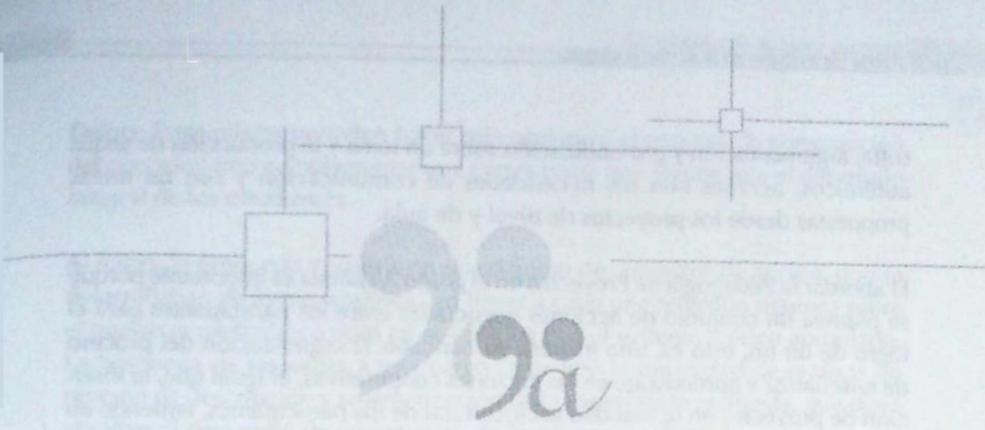
En las interacciones no explícitas se dan los siguientes tipos:

1. *Tipo I*, cuando sobre el cuerpo no queda la marca aunque éste sí haya sido afectado. Se trata de empujones, tirones de cabello, palmadas, estrujones... En estos casos el relato oral parece cobrar más fuerza que en la interacción *explícita tipo I* en la que se puede visualizar la agresión del otro sobre el propio cuerpo del agredido. Entonces el maestro y otros niños escuchan lo sucedido, asunto que no siempre tiene la importancia suficiente en el aula de clase.
2. *No explícitas tipo II*, cuando con el cuerpo se hacen gestos con significados sexuales al otro con el fin de ofenderle. Caben acá señales visuales como la pistola, gonorrea, marica, cómaselo... todos ellos efectuados con las manos y gestos de la boca. No *explícitas tipo III* se relaciona con las *explícitas tipo V*, en cuanto las excreciones del cuerpo de un niño que llegan a ser percibidas por otros, sólo que acá la agresión se observa en acciones de rechazo: no sentarse al lado ni jugar con éste, no prestarle útiles cuando los requiere, no involucrarlo en actividades académicas, mirarlo "feo" y/o no mirarle pero sí alejarse de éste.

Hasta aquí, unas evidencias que nos permiten proyectar a mediano plazo un trabajo desde lo estético y ético centrado en el auto-reconocimiento del propio cuerpo en los niños. Un cuerpo que ellos amen, respeten y cuiden; un cuerpo que se refleje en el cuerpo del otro para que también se le ame, respete y cuide. Por supuesto necesitamos del acompañamiento de maestros y estudiosos del arte (danzas, teatro, música, cine) y la educación física; necesitamos un trabajo integrado entre las disciplinas donde se aborde el cuerpo no como defecto, ni como defensa, ni como ofensa, sino como parte de sí mismo, como medio de interacción y encuentro afortunado con los demás. Luego de este trabajo investigativo nuestra prospectiva se centra entonces en iniciar un proyecto que incluya los conceptos de *cuerpo*, *kinesia* y *proxemia* en el aula de clase y en cualquier asignatura.

Las anteriores consideraciones giran en torno a la investigación sobre interacción sin violencia. A nivel de la propuesta didáctica hemos logrado una mirada estructural y de totalidad por parte de niños de 2o, 3o, 4o y 5o sobre un texto específico (mito, fábula, cuento, novela); esta mirada desde las partes esenciales del texto ha permitido que tanto los maestros involucrados en esta propuesta como los niños descubran el sentido del "todo" del texto. Este ejercicio de afuera hacia dentro del texto y viceversa, se ha volcado en mejor comprensión de lo leído. Sentimos que los niños, en un trabajo colectivo, han llegado a "encarnar" el texto, recorrerlo, desarmarlo y volverlo a reconstruir.

Valga decir que la propuesta didáctica que ha permitido los logros antes mencionados nació en el año 2001, pero ha tenido la fortuna de ratificarse en parte y enriquecerse en otra, gracias a las reflexiones pedagógicas generadas al interior de la Red Distrital de Lenguaje durante los años 2004 y 2005.



Grupo: Alquimia

ELBA YANNETH RUIZ, LUZ EIDMAN ROMERO
GRACIELA RINCÓN, MARTHA RODRÍGUEZ
RAFAEL BAUTISTA, CELINA SUÁREZ
I.E.D. SAN ISIDRO SURORIENTAL

Origen del grupo

La institucionalización y denominación del grupo Alquimia se concretó en el año 2004 como una necesidad de visualizar al equipo de trabajo y otorgarle una identidad dentro y fuera de la institución y de esta manera operacionalizar la continuación rigurosa de la fundamentación teórica y metodológica necesarias para dinamizar, fortalecer, enriquecer y dar a conocer el trabajo por proyectos impulsado desde el área de lenguaje.

Los logros más importantes del grupo han sido:

- La fundamentación teórica para superar el pragmatismo de los proyectos de gestión y su conversión en proyecto de investigación.
- La promoción de procesos de reflexión sobre la comprensión y producción de textos a partir de la lectura comentada de diversas fuentes de consulta y la escritura, revisión, confrontación y reescritura de textos producidos por el equipo de profesores.

La cualificación de los procesos de comprensión y producción de textos por parte de los estudiantes a partir del desarrollo consciente de procesos de con-

sulta, argumentación y profundización sobre un tema y la producción de textos auténticos, acordes con sus necesidades de comunicación y con las metas propuestas desde los proyectos de nivel y de aula.

El abordar la Pedagogía de Proyectos en el grupo Alquimia es importante porque se plantea un conjunto de acciones negociadas entre los participantes para el logro de un fin, esto es, una manera de concebir la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en las acciones cooperativas, al igual que, la inserción de proyectos en la realidad sociocultural de los participantes, teniendo en cuenta sus intereses y facilitando la aplicación de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones. De esta forma se estimula la investigación y se convierte en un elemento importante y fundamental en la escuela.

Por otra parte, la participación en la Red de Lectura y Escritura del Distrito, nos abrió nuevos horizontes para trabajar conjuntamente, compartir experiencias y replantear nuestras prácticas pedagógicas. Fue así como la presencia en la mayoría de las reuniones de la Red, la discusión de aspectos teóricos y metodológicos y especialmente la reflexión sobre nuestro trabajo en la escuela, han permitido que este proyecto de investigación se consolide en la medida en que la participación de los miembros del grupo se está llevando a cabo de manera real.

Reflexión sobre la acción: una ventana para vislumbrar el trabajo por proyectos en el colegio San Isidro S.O.

El colegio Distrital San Isidro S.O. se encuentra ubicado en el sector sur oriental de la ciudad de Bogotá, en el barrio del mismo nombre, perteneciente a la Localidad Cuarta, San Cristóbal. La comunidad se ubica en un estrato socioeconómico 0-1-2.

Sus habitantes viven permanentemente enfrentados a los problemas de una realidad dura pues en su gran mayoría son familias numerosas con marcados problemas de distinta índole: carencia de afecto, inseguridad física, abuso sexual, accidentes de tránsito por falta de señalización vial, entre otros. Sus recursos económicos para la supervivencia son escasos. La mayoría de los padres y madres de familia se desempeña en labores como celaduría, construcción, empleados de fábrica, agentes de policía, vendedores ambulantes y servicio doméstico.

En la institución educativa se viene implementando desde el año 2000, una propuesta pedagógica de trabajo por proyectos, basada en lo que ahora reconocemos, son los cuatro pilares de la educación, propuestos por Jacques

Delors: Estos pilares permiten hacer más operativo el proceso de construcción del conocimiento e implementar una convivencia que favoreciera el desarrollo integral de los estudiantes.

Al inicio, la propuesta consistía en un conjunto de proyectos de acción, que se desarrollaban de forma empírica, sin llevar a cabo una reflexión rigurosa sobre el quehacer pedagógico pues no se contaba con el sustento teórico apropiado. La búsqueda de respuesta a esta carencia generó la necesidad de realizar un proceso de descripción y sistematización de la experiencia realizada, que diera vía libre al desarrollo de un proyecto de investigación desde la perspectiva de la Pedagogía de Proyectos.

Primeras exploraciones

Al inicio de labores del año 2004 se consultó a estudiantes y padres de familia sobre sus intereses y expectativas en cuanto a lo que querían aprender. Tomando como base las conclusiones de esta consulta y rescatando la filosofía institucional que *concibe la educación como un proceso de cambio permanente, abierto a nuevas formas y experiencias, desarrollando el sentido crítico, creativo y cooperativo del estudiante, como un producto de la experiencia, el conocimiento y la reflexión sobre su realidad circundante, enriqueciendo en él la capacidad crítica y analítica, mediante el proceso de adquisición de los principios y métodos en cada una de las áreas del conocimiento*, se plantearon proyectos para desarrollarse en cada período académico, teniendo como base conceptual los cuatro pilares de la educación considerados en el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI.¹

De esta manera el pilar *Aprender a Convivir*, se entrelazó con el proyecto transversal de Democracia y Participación escolar y se concretó en el Proyecto de nivel: "Gestores de Paz"; el pilar *Aprender a conocer* se entrelazó con el proyecto transversal de Medio Ambiente y se concretó en el nivel X con el título "La Ecología como una ciencia fascinante"; el pilar *Aprender a Ser* se entrelazó con el Proyecto transversal de Educación Sexual. Éste mismo se concretó en el nivel X en una propuesta de orientación titulada "Ser hombre y Ser mujer, desde los medios de comunicación". El pilar *Aprender a Hacer* se entrecruzó con el Proyecto transversal de Tiempo libre "Trabajando ando", el cual tomó forma concreta en el "Proyecto de Afrocolombianidad" del nivel X.

Los problemas investigativos que surgieron a partir de allí, se relacionaban con:

Los estudiantes:

- Bajo rendimiento académico;
- Poco interés en el desarrollo de las asignaturas;
- Necesidad de cualificar la competencia escritora;
- Alto índice de agresividad física y verbal.

La institución:

- Currículo cerrado, obligatorio y agregado para todos los niveles de escolaridad;
- Proyectos institucionales pensados como actividades obligatorias pero independientes del currículo;
- Realización de múltiples actividades interesantes pero sin reflexión teórica ni evaluación de procesos.

La comunidad:

- Padres que sólo asistían a la institución a reclamar boletines;

Para formular una propuesta de transformación de las prácticas pedagógicas que contribuyeran a la superación de esta problemática, se desarrolló un Proyecto de Aula (PDA) con el grado 802 reconocido por los docentes por su escaso compromiso en la realización de proyectos, actitud de desinterés y agresividad y serias dificultades en su producción textual. Al respecto se analizaron varias producciones textuales observando a nivel morfosintáctico: oraciones incompletas, con disfunciones en las concordancias sujeto/verbo, género/número; ausencia de párrafos; permuta y elisión de grafías. A nivel semántico: falta de coherencia global y local; disfuncionamiento en el tratamiento de la referencia y problemas en la progresión temática. Se reconocen algunas superestructuras pero en general, hay ausencia de conocimiento de los componentes de diversos tipos de textos y de sus modos de organización. En cuanto a lo pragmático, se demuestra cierta conciencia de la intencionalidad para comunicar diversos actos de habla pero no se tienen en cuenta las particularidades de los interlocutores.

En consecuencia, se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo describir, interpretar, sistematizar y evidenciar la experiencia pedagógica innovadora en el Colegio Distrital San Isidro S.O., jornada de la mañana, para promover la pedagogía de proyectos de manera consciente, fundamentada y significativa?



Objetivos

General

- Describir, analizar, evidenciar y sistematizar la innovación pedagógica que se viene trabajando en el Colegio Distrital San Isidro S.O., para sustentarla teórica y metodológicamente mediante la investigación-acción.

Específicos

- Reconocer y valorar el trabajo pedagógico de todos los estamentos institucionales.
- Sistematizar e interpretar la historia del colegio para dar cuenta del proceso de construcción de un currículo integrado a partir de la implementación del trabajo por proyectos.
- Implementar un proyecto de aula que se constituya en una ventana para dar cuenta del tránsito del trabajo por proyectos de acción al desarrollo de proyectos de investigación-acción en el marco de una Pedagogía de Proyectos.
- Socializar la experiencia realizada a nivel intra e interinstitucional.

Marco conceptual

Los fundamentos teóricos en que se basó la investigación “Un Proyecto de aula, ventana para vislumbrar el trabajo por proyectos en el Colegio Distrital San Isidro S.O J.M.” se estructuraron desde los campos de la pedagogía y los estudios del lenguaje. En pedagogía se asumieron los planteamientos de Jacques Delors expresados en su obra “La Educación encierra un Tesoro”, particularmente los cuatro pilares de la educación. Estos planteamientos convergen con la propuesta de la Pedagogía de Proyectos (Jean Vassileff, 19* Josette Jolibert, 19* y María Elvira Rodríguez, 19*) en tanto parten del principio importante de la educación consistente en proyectar a quienes se forman para que construyan su proyecto de vida a partir de su deseo particular, a través del aprendizaje cooperativo, el reconocimiento del otro y el desarrollo integral del ser humano en sus diferentes aspectos.

En cuanto al lenguaje, se asume como facultad humana que se constituye en el elemento esencial de la puesta en práctica del proyecto de vida de los sujetos, por ser el principal instrumento para la configuración del sentido de la realidad, el regulador del propio comportamiento y mediador primordial para reconocer

y comprender a los otros y producir efectos sobre el entorno social. Esto es posible a través de tres funciones esenciales del lenguaje: cognitiva, expresiva e interactiva las cuales conforman la función significativa del lenguaje (Luis Ángel Baena, 1987).

Finalmente, la elaboración de la propuesta requirió también apoyarse en las teorías recientes sobre el proceso de escritura, sus fases y operaciones cognitivas, lingüísticas y discursivas (Daniel Cassany, 1999; Clemencia Cuervo y Rita Flórez, 1999).

Metodología

El trabajo se inscribe en un tipo de investigación cualitativo, asumiendo que el sujeto, por medio del lenguaje y la interacción, construye su realidad y la transforma, constituyéndose así mismo como un sujeto que conoce y es conocido a la vez. En consecuencia, esta investigación utiliza la etnografía como herramienta metodológica principal, que permite al investigador, inmerso en un contexto específico, observar, seleccionar lo significativo en las relaciones que se expresan durante el proceso, analizar e interpretar la realidad.

Para recolectar la información, se escribieron diarios de campo los cuales constituyeron fuente importante de información; allí se registraron las observaciones diarias realizadas durante las clases de los meses de agosto y septiembre del año 2004. Se revisaron las distintas versiones del Proyecto Educativo Institucional, P.E.I., varios apuntes de los docentes tomados durante las jornadas pedagógicas entre los años 2001 y 2004; 10 encuestas orales y 25 escritas; grabaciones de videos en los cuales se registraron los principales productos, resultado de las actividades del proyecto de aula; entrevistas informales para explorar la memoria colectiva y ampliar la experiencia de padres, estudiantes y profesores, respecto al trabajo por proyectos; exposiciones orales y textos escritos de los estudiantes del grado 802. Los talleres como estrategias de acción pedagógica y elementos importantes en el desarrollo del proyecto de aula, constituyeron herramientas claves en el proceso de cualificación de la producción escrita.

Los resultados

La propuesta investigativa orientada, entre otras, a la sistematización de la experiencia, implicó la elaboración de unas rejillas que categorizaran las concepciones que circulaban en la institución con respecto a: conocimiento, aprendizaje, enseñanza, estrategia pedagógica, problemática institucional, construcción del PEI, papel del estudiante y el maestro, modelo curricular y formas de evaluación.



Desde éstas se sistematizó e interpretó la historia del proceso pedagógico de la institución desde el año 2000, hasta el año 2004, permitiendo concluir que en el IED San Isidro:

2000 a 2001:

- se muestra inicialmente una escuela tradicional con un currículo cerrado y obligatorio;
- el maestro tiene como tareas primordiales: planear, organizar y transmitir un saber;
- al estudiante le compete ser un receptor pasivo del conocimiento y ausente de reflexión;
- se registra un alto grado de agresividad física y verbal;
- hay bajo rendimiento académico.

2001

- algunos maestros no conformes con esta situación empiezan a documentarse sobre acciones pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia y al avance del proceso enseñanza aprendizaje;
- se dio comienzo a la construcción colectiva de un PEI en valores titulado "El camino hacia una sana convivencia en la diversidad";
- se articulan las áreas alrededor de núcleos del saber con el fin de que el estudiante fuera un constructor activo a partir de lo que ya sabía.

2002

- se complementa esta propuesta consultando los intereses de la comunidad educativa a través de encuestas sobre lo que querían aprender;
- la cualificación del núcleo docente impulsor de la propuesta se enriquece al acoger la concepción constructivista e interaccionista de la pedagogía y el lenguaje: el aprendizaje es un proceso de construcción social mediado por la cultura y la relación con el otro;
- se profundiza en la construcción de un currículo interdisciplinario, horizontal y pertinente a partir de los pilares de la educación.

2003

- con la nuclearización o fusión de varias instituciones impuesta por la Secretaría de Educación del Distrito y el afán de homogenizar el trabajo, la nueva rectora desconoce el proceso realizado y se regresa al trabajo por áreas desarticuladas.

2004

- la comunidad educativa presiona a las directivas para permitir que la jornada de la mañana programe una muestra del trabajo realizado por proyectos. En cada período académico se desarrolla un pilar de la educación alrededor de ejes problémicos y temáticos. Se adjunta como muestra la tabla síntesis del Proyecto de Aula (PDA) "Los Dioses deben estar locos", inscrito en el proyecto institucional sobre Afrocolombianidad y en el tema del sincretismo religioso, negociado con los alumnos de los grados octavos.

Conclusiones

Tomando en cuenta la reflexión y profundización teórica realizadas en torno a la sistematización del trabajo institucional del IED San Isidro S.O. y del proyecto de aula "Los dioses deben estar locos", se puede concluir que el desarrollo del proyecto investigativo permitió el reconocimiento, valoración y cualificación del trabajo pedagógico, lo cual se evidencia en lo siguiente:

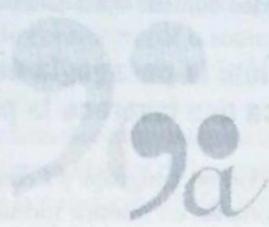
- Conformación de un equipo de docentes para construir colectivamente conocimiento pedagógico, práctico y teórico a través de jornadas, tutorías y espacios para la reflexión.
- Cualificación de prácticas pedagógicas, especialmente en los docentes de la jornada de la mañana, quienes se encuentran involucrados en una renovación didáctica para mejorar los aprendizajes comunicativos y la convivencia.
- El acuerdo sobre un perfil de maestro que interviene en el proceso de aprendizaje, es mediador de la cultura y por lo tanto facilita espacios de interacción y desarrollo a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Un ambiente de comunicación permanente entre los estamentos, donde hay posibilidades de estudiar y reflexionar, y donde los maestros pueden inventar permanentemente su labor de manera creativa y responsable.
- El reconocimiento y valoración de una innovación que propició la vivencia de diferentes formas de desarrollar proyectos con diversos estilos de trabajo, distintos abordajes de problemas y niveles de conceptualización, puestos en evidencia mediante la investigación.
- La participación de los padres de familia en la toma de decisiones para la elaboración de un currículo abierto y concertado, con el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación.
- La fundamentación teórica rigurosa que permitió superar el pragmatismo de los proyectos de actividades y convertir la propuesta en un proyecto de investigación.



- El proyecto de aula que permitió una interacción social constante maestro-estudiante y entre pares, estableciendo espacios para aprender a comunicarse, aceptar y corregir errores, mejorando la convivencia y la producción escrita.
- El compromiso de los estudiantes para realizar y evaluar tareas difíciles, que evidenció la construcción de retos intelectuales que, de acuerdo con sus intereses, se orientaron a la solución de problemáticas concretas como la cualificación de textos escritos.
- La concertación de los proyectos de aula que despertó el interés y la motivación en los estudiantes para involucrarse significativamente en el proceso pedagógico.
- La posibilidad que propició la Pedagogía por Proyectos para que los estudiantes se reconocieran como sujetos autónomos y proyectivos, portadores de saberes, con posibilidades de interactuar, hacer preguntas, plantear hipótesis y estrategias, buscar información desconocida, realizar síntesis de las informaciones obtenidas, expresar sus propias ideas en forma creativa y proponer sugerencias para nuevos desarrollos.
- La escritura conciente de diversos tipos de textos que permitió a los estudiantes el desarrollo de competencias para la consulta, argumentación y profundización de un tema y la producción de textos auténticos, acordes con sus necesidades de comunicación.
- La calidad del desarrollo del proceso de transformación de la institución que hizo posible el intercambio de conocimientos y experiencias y la proyección interinstitucional en el Foro de la Localidad 4ª y en la Red Distrital de Lenguaje.

Notas

¹ Jaques Delors. "La Educación encierra un tesoro"



Grupo: Comunicación en la escuela

ANA CELINA CERÓN
IED REPÚBLICA DE PANAMÁ
MARÍA ANTONIA BEJARANO
IED ESPAÑA

Origen del grupo

Es un grupo interdisciplinario, conformado por docentes de las Instituciones Educativas Distritales España y República de Panamá, interesadas desde tiempo atrás en mejorar su práctica docente y con ello favorecer el mejoramiento de las competencias comunicativas en los estudiantes.

Dicho grupo se conformó por iniciativa de las docentes integrantes y posteriormente se propuso la vinculación del grupo a la *Red de Lectura y Escritura*, proyecto de la Secretaría de Educación, con la Universidad Distrital. De esta manera se adelantaron acciones para avanzar en un proyecto dinamizador de la producción textual en niños y niñas de la Básica Primaria, utilizando como estrategia metodológica la Pedagogía de Proyectos.

Este grupo plantea la siguiente misión y visión:

Misión: Dinamizar estrategias metodológicas y didácticas, desde el interior del grupo, en las instituciones donde las integrantes trabajan con el fin de cualificar el proceso escritural de los estudiantes.

Visión: Constituirnos en docentes investigadoras en el campo de la didáctica de la lengua materna con especial interés en la formación de niñas y niños productores de diversos tipos de textos durante la Educación Básica Primaria.

Reflexión sobre la acción: la pedagogía de proyectos una estrategia metodológica que favorece la producción textual

El programa de especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos constituye una experiencia importante en nuestra formación. En el marco de esta especialización se han canalizado los intereses y expectativas que ya veníamos trabajando en el campo de la Pedagogía y la Didáctica de la lengua materna. La construcción de espacios de reflexión y acción sobre nuestras prácticas en el aula y sobre el papel del lenguaje en la construcción de lo humano, los procesos de conocimiento, la interacción social y la recreación de la realidad han sido el insumo en nuestra formación como docentes investigadoras.

Esta formación nos ha permitido asumir las actividades del lenguaje, en la escolaridad, como prácticas significativas de naturaleza social que habilitan al ser humano para compartir experiencias, para aprender unos de otros, para proyectar en común y para enriquecer enormemente el intelecto. Sólo la especie humana puede pensar simbólicamente, esto es, que los sistemas de símbolos representen los pensamientos y a través de ellos las experiencias, sentimientos, emociones y necesidades, razón por la cual el ser humano experimenta una intensa necesidad de interactuar socialmente.

Es entonces, la lengua la mediadora entre lo que se piensa y se aprende. Con ella, la especie humana interactúa para llevar a cabo un intercambio de saberes. E.B. Smith sugiere que el desarrollo cognitivo consta de tres fases: la percepción, en la que el niño considera aspectos particulares de la experiencia; la ideación, en la cual el niño reflexiona sobre la experiencia, y la exposición en la cual el conocimiento se expresa de alguna manera. En este sentido, puede decirse que el aprendizaje no es completo sino cuando puede exponerse la idea. Desde los primeros aprendizajes escolares, y a lo largo de toda la vida las personas necesitan tener oportunidades para exponer lo que saben, para compartirlo por medio del lenguaje y, mientras lo hacen, completar su aprendizaje. Esta forma de desarrollo del lenguaje está directamente relacionada con el éxito escolar.

Es importante anotar que los aprendizajes acerca de la realidad natural y social, antes de la invención de la escritura, se transmitieron en forma oral de una generación a otra. Pero a medida que los conocimientos se ampliaron y se tornaron más complejos se hizo necesario dar corporeidad a los discursos orales,



mediante la escritura que supera la fugacidad del lenguaje oral. En palabras de Cassany, "lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual."¹

Desde esta perspectiva, y como docentes interesadas en cualificar nuestro quehacer pedagógico, reconocemos el valor de la escritura como una competencia comunicativa, que permite la circulación de las ideas acerca de un saber construido, tanto en el ámbito escolar como social, y por ello, hemos indagado en nuestras prácticas docentes cómo orientamos la producción escrita. Esta reflexión nos permitió corroborar que el texto narrativo se privilegia en los procesos de lectura, escritura y oralidad.

Esta situación, nos llevó a consultar los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana que proponen a la escuela ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, el uso y producción de diferentes tipos de textos atendiendo a finalidades definidas.

También nos apoyamos en teorías propuestas por autores que reconocen la importancia de elaborar diversos tipos de discursos escritos según la intención, el contexto comunicativo y la presencia de un interlocutor válido. Investigadoras como Tolchinsky y Teberosky (1995) reconocen que por la complejidad de los procesos para comprender o producir un texto determinado, se puede y se debe enseñar a leer y escribir, a comprender y producir textos porque los avances, así como la apropiación y el dominio de géneros más avanzados, no se desarrollan en forma natural, sino que requieren de una enseñanza específica y sistemática.

Con estas bases teóricas y ante la imperiosa necesidad de encausar nuestra práctica pedagógica en el horizonte de la diversidad textual, planteamos y desarrollamos un proyecto de investigación cuyo objetivo general propone "Formar niñas y niños productores de diversos tipos de textos". Es necesario enfatizar desde los primeros grados de escolaridad en un trabajo centrado en el discurso, entendido éste, como un texto en contexto. Es decir, el manejo de categorías lingüísticas que den cuenta de la lengua como objeto, deberán ser trabajadas sobre los usos sociales y culturales del lenguaje, y no como una teorización en abstracto. La razón de ser de la teoría lingüística, en el campo pedagógico, está en el uso social del lenguaje.

Como conclusiones de esta investigación"— acción participativa consideramos que la formación de niñas y niños productores de diversos tipos de textos debe iniciarse desde los primeros años de escolaridad. Este proceso debe ser gradual y sistemático, en contextos y situaciones reales de comunicación; es decir, a través de los usos sociales de la escritura. El aprendizaje se concibe, en esta investigación, como una construcción de significados culturales. Por esta razón, proponemos la Pedagogía de Proyectos como una estrategia metodológica que posibilita el desarrollo del lenguaje y del pensamiento en interacción constante y efectiva.

La interacción se convierte así en acción estructurante organizadora de la concepción de sí mismo, del mundo y de los demás. Por consiguiente, las pedagogías interactivas se proponen articular la vida y la escuela a través de la ejecución de proyectos pedagógicos, que a la vez que pretenden la resolución de un problema de conocimiento, buscan desarrollar todas las estrategias de gestión del sujeto para el logro de los objetivos propuestos e incluyen prácticas culturales de carácter transaccional.

En esta negociación se parte del interés de los estudiantes y es el maestro quien orienta las formas de comunicación e interacción en el aula y jalona el desarrollo de competencias y saberes de los estudiantes. Su función es la de ser mediador cultural, generando puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local y la teoría de mundo de los educandos.

Así, el trabajo por proyectos constituye una estrategia metodológica mediante la cual es posible un alto nivel de interacción, por cuanto los proyectos son acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos. En este sentido, están ligados en todos sus momentos a la experiencia, a la acción de los estudiantes, teniendo en cuenta no sólo un interés inicial sino explicitando continuamente intereses y expectativas. Al mismo tiempo que se están aprendiendo nuevos conceptos se está propiciando una forma activa y autónoma de aprender a aprender, igualmente se desarrollan estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica de los estudiantes.

En la ejecución de los proyectos de aula cobra especial sentido la relación interdependiente entre aprendizaje y desarrollo, el papel de la zona de desarrollo próximo en la enseñanza, la actividad del sujeto en la construcción del saber y el papel fundamental de la interacción en el proceso de construcción y desarrollo humano. Así pues, es importante que los estudiantes se involucren en la investigación de las diversas temáticas propuestas, trabajen en grupos de

manera colaborativa, de tal forma que el par más capaz jalone la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y facilite la apropiación de las competencias lingüísticas pertinentes a este tipo de proyecto cuyo último fin es la producción escrita.

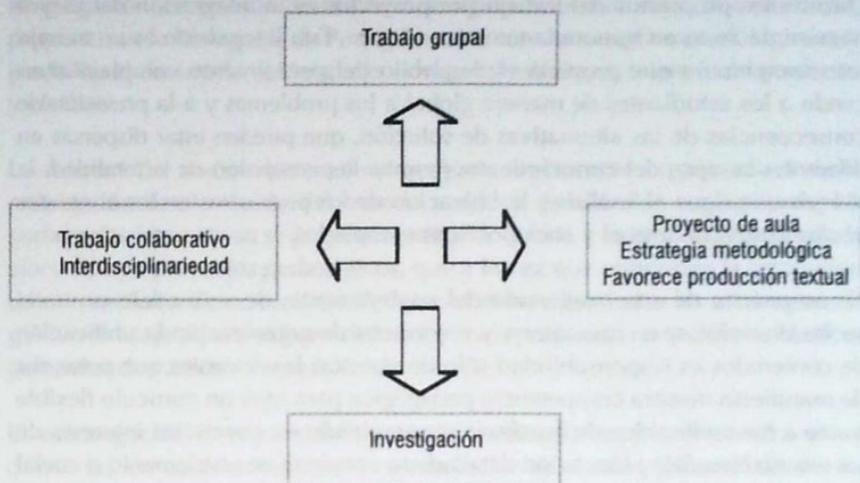
Otro de los propósitos del trabajo por proyectos es la integración del mayor número de áreas en torno a la temática elegida. Esta integración es un trabajo interdisciplinario que propicia el desarrollo del pensamiento complejo acercando a los estudiantes de manera global a los problemas y a la previsión de consecuencias de las alternativas de solución, que pueden estar dispersas en diferentes campos del conocimiento; permite la percepción de la totalidad, la síntesis que sigue al análisis y la ubicación de los problemas en los contextos ecológicos, económicos y sociopolíticos apropiados.

Como se trata de una integración del conocimiento, de un modelo centrado en las disciplinas, en los saberes y sus formas de organización la unificación de contenidos es responsabilidad sólo de nosotras las docentes que ponemos de manifiesto nuestra competencia pedagógica para tejer un currículo flexible frente a los contenidos de las disciplinas teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes. Esta planeación detallada se convierte en un elemento esencial contra la improvisación y la atomización del conocimiento, prácticas arraigadas en la enseñanza tradicional.

Sin embargo, esta planificación inicial no debe ser vista como una camisa de fuerza porque en la marcha del proyecto de aula surgen nuevas inquietudes y negociaciones permanentes. Los niños tienen medios para controlar a su maestro pero éste, que tiene una visión más global y compleja de los contenidos, puede sustentar en un momento dado la necesidad de modificar los acuerdos. En este sentido, nosotras debemos dar a conocer nuestros intereses, argumentando la importancia de lo que creemos se debe trabajar en el aula, siendo oportunas y pertinentes para complementar las propuestas de los alumnos con preguntas y actividades que éstos por su experiencia y conocimiento no pueden aportar.

En cuanto a la producción textual, objeto de investigación en este caso, los estudiantes pueden manifestar sus gustos e intereses por algunos tipos de escritos, pero somos las maestras quienes, desde nuestro conocimiento y desde la naturaleza del proyecto, seleccionamos los tipos de textos y de escritos asumiendo el reto de lograr integrarlos en los proyectos, de acuerdo a las necesidades comunicativas del momento y en un contexto de uso real. Además, debemos tener en cuenta que los textos escritos correspondan al producto final del proyecto, negociado con los estudiantes.

En conclusión, para el grupo *comunicación en la escuela*, el trabajo por proyectos de aula como propuesta metodológica que favorece la producción textual en las niñas y niños de la Educación Básica Primaria tiene las siguientes características:



En la implementación del trabajo por proyectos como estrategia metodológica que favorece la producción textual es relevante e indispensable que los estudiantes conozcan el objetivo general que subyace en los proyectos de aula cual es producir diversos tipos de textos. Además de esta estrategia metodológica, implementada en las aulas de todas las integrantes de este grupo, nosotras hemos aplicado estrategias didácticas que mejoran la producción textual en los estudiantes, entre otras, la evaluación de los escritos y su reescritura.

Respecto a la evaluación, la consideramos una estrategia didáctica de vital importancia en el proceso de producción textual ya que a través de ella se detecta el verdadero sentido de los problemas que presenta un escrito desde las dimensiones pragmática y textual. La dimensión pragmática referida a la intención comunicativa del discurso actualizado en un tipo de texto, dependiendo de la forma como se organizan, secuencian y entrelazan los enunciados y según el principio lógico que organiza las unidades textuales a nivel global: superestructura.

En cuanto a la dimensión textual, se encuentran aspectos tales como la coherencia lineal y global, la cohesión, la concordancia local y la progresión del



hilo temático. Las características lingüísticas del texto, sus estructuras o su forma interna serán aspectos correspondientes a este nivel de trabajo. Evidentemente el estudio de la gramática de la frase o los aspectos formales como la ortografía tendrán su lugar en la producción del texto pero no serán el propósito pedagógico central; podríamos decir que son sus presupuestos, pues respecto a la producción escrita, desde esta perspectiva, un propósito central es la producción de significado.

En nuestra práctica pedagógica la evaluación se realiza de dos formas, una con la participación de todos los estudiantes en la cual se involucran muchas voces tanto desde el punto de vista del sujeto productor del discurso como de aquellos que lo reciben, quienes a su vez ponen en juego sus saberes respecto a la lengua y al tema propuesto. Bajo esta mirada, la evaluación la concebimos como un acto polifónico, en el cual nosotras como docentes orientadoras del proceso y los estudiantes nos comprometemos en acto cooperativo.

Otra forma de evaluación es la co-evaluación en donde el docente y el autor del escrito lo revisan para descubrir las falencias que presenta el escrito tanto a nivel textual como pragmático. Esta forma de evaluación es la más efectiva, pero dado el alto número de estudiantes que están bajo nuestra responsabilidad no la podemos llevar a cabo con frecuencia. Otra forma de evaluación es la que hacemos las maestras cuando tomamos cada uno de los textos escritos por los estudiantes y en una lectura profunda detectamos las deficiencias y hacemos anotaciones al margen, para que el escritor conozca sus debilidades.

Una vez evaluado el texto y teniendo en cuenta las observaciones realizadas, el estudiante hace una relectura del escrito, bajo el apoyo de las maestras, para que de esta manera, el autor tome conciencia y reflexione sobre los problemas que presenta su producción y la necesidad de hacer una segunda escritura para mejorarla. Cabe anotar que de esta manera los estudiantes reconocen la importancia de la escritura como un proceso que requiere mejoramiento continuo mediante reescrituras, que posibiliten su cualificación. Con relación a ello, Cassany valora la importancia de los borradores cuando afirma que "permiten analizar los procesos más allá de la revisión final".²

En nuestras aulas, la reescritura demanda un trabajo individual por parte del alumno y un apoyo y monitoreo eficaz por parte del docente, quien en el acto de interacción propicia situaciones significativas que permiten hacer de la escritura un acto con sentido, agradable y productivo. En este contexto el autor debe tener en cuenta que su trabajo es significativo porque existe un auditorio real

que sólo estará en condiciones de comprender lo escrito si el autor da suficiente información y las pistas necesarias y precisas para su entendimiento.

Este aporte didáctico es una manera de invitar a otros maestros a que cambien los espacios rígidos, rutinizados y descontextualizados de los ejercicios escolares de una escritura mecánica, basada en la copia, la simple transcripción, los dictados o el calco por aulas donde se vivencien prácticas creadoras, mediante un trabajo cooperativo, orientado por proyectos de aula, que reconozca la complejidad que el acto de escribir demanda. A partir de este trabajo de investigación el grupo *comunicación en la escuela*, tiene como proyección validar el conjunto de estrategias propuestas, a la par que, vincula a otros compañeros docentes en una dinámica centrada en proyectos de aula, para responder con eficiencia a la exigencia del Plan Sectorial de Educación 2004 - 2007, en relación con la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.

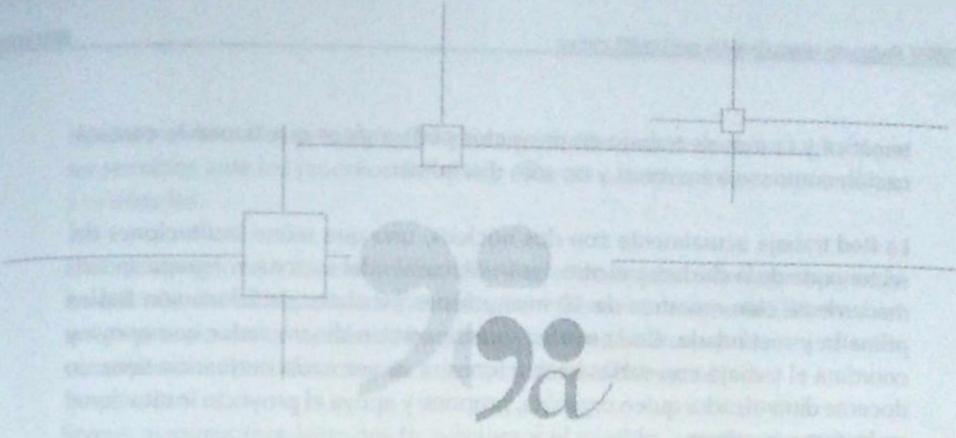
Por otra parte, reconocemos que los proyectos de aula no van encaminados solamente a que los estudiantes construyan una serie de conocimientos sino que propicia las condiciones para la formación de seres humanos responsables, solidarios, respetuosos y honestos en un ambiente democrático en donde se privilegie la tolerancia hacia la diferencia de género, culto, raza y opinión. Además, la planeación y ejecución de los proyectos de aula, fortalece en los estudiantes la autonomía, porque pueden proponer, argumentar, llegar a acuerdos y desacuerdos asumiendo con responsabilidad sus compromisos.

Se trata entonces, de que la democracia deje de ser un discurso ajeno que repiten los estudiantes mecánicamente, para convertirse en una acción del diario vivir que debe pernear el mundo escolar, la vida familia, y reflejarse en la sociedad. Así pues, como docentes comprometidas con la formación de sujetos de derechos asignamos a la escuela su función significativa en la construcción de imaginarios que superen el autoritarismo, la intolerancia y demás anti-valores contrarios a la democracia mediante la resignificación de las prácticas pedagógicas.

Notas:

³² Cassany, Construir la escritura. Paidós Barcelona.1999, pág.23

³³ *Ibid*, 154



Grupo: Red podemos leer y escribir

ALBA LUZ CASTAÑEDA ÁLVAREZ
COORDINADORA DE LA RED

Origen del grupo

A comienzos de 1997 concientes de la urgencia de formar lectores y escritores en las escuelas de Bogotá y reconociendo los obstáculos que tenemos los maestros cuando trabajamos solos en un aula o institución, un grupo de maestros decidimos unir esfuerzos e intereses y organizarnos en red.

Desde 1995, este grupo de maestros formábamos parte del Proyecto: *Podemos Leer y Escribir*. Este proyecto es de alcance latinoamericano, desarrollado conjuntamente por el CERLALC, la Secretaría de Educación Pública de México y los ministerios de educación de los países participantes y pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, mediante la dotación de libros seleccionados y de estrategias de promoción y capacitación que les sirvan a los educadores como apoyo para la formación de mejores lectores y escritores

La red es una estrategia para la actualización de los maestros a través de la participación, de la integración interinstitucional, donde se establecen intercambios pedagógicos que favorecen la creación de formas de encuentro entre la comunidad educativa. La red permite la circulación de saberes y prácticas de los distintos actores, compartiendo sus interrogantes, el conocimiento en la

temática y formas de trabajo en proyectos pedagógicos que tienen la comunicación como eje transversal y no sólo disciplinar.

La Red trabaja actualmente con dos núcleos, uno que reúne instituciones del sector norte de la ciudad, y el otro, las instituciones del sector sur. Agrupa aproximadamente cien maestros de 30 instituciones escolares de Educación Básica primaria y secundaria. Cada núcleo cuenta con un dinamizador que apoya y coordina el trabajo con varias instituciones, a su vez cada institución tiene un docente dinamizador quien organiza, propone y apoya el proyecto institucional en lectura y escritura.

En la Red existe una coordinación general quien dinamiza la organización, sugiere, convoca a acciones y espacios de encuentro, de reflexión y socialización de las experiencias de todas las instituciones participantes.

Para participar en la red las instituciones deben reunir algunas condiciones: ser una institución educativa del sector oficial de la ciudad, quien decide autónomamente su participación respaldado por un trabajo en lectura y escritura; elaborar y desarrollar un proyecto para el trabajo de la lectura, la escritura y el uso de los libros, dentro del P.E.I, contar con un dinamizador en la escuela; compartir intereses, compromisos, estrategias y materiales para la promoción de libros y el apoyo de los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en niños, jóvenes y padres de familia; desarrollar el trabajo en lectura y escritura, con el uso de la colección bibliográfica, donada a la red y con todos los materiales bibliográficos que disponga la institución; compartir con todas las instituciones participantes de los espacios de encuentros o eventos programados como Red.

¿Quiénes somos los dinamizadores de la red?

Somos maestros concientes de nuestras limitaciones y fortalezas, sabedores de que si queremos producir impacto en la formación de lectores y escritores en las instituciones educativas, debemos contar con una formación sólida en lenguaje, por eso buscamos la actualización. Somos maestros con una identidad profesional y personal que sentimos pertenencia a un proyecto, por eso luchamos por él, por no dejarlo diluir en los cambios administrativos.

Estamos convencidos que en el ámbito escolar hay que cambiar las prácticas de enseñanza, partiendo por replantear nuestras propias concepciones acerca del lenguaje, de su aprendizaje y del papel del maestro como mediador. Si los maestros queremos ser mediadores de la lectura y la escritura, debemos también nosotros formarnos como lectores y escritores, porque no basta conocer



en qué consisten los procesos de lectura y escritura, es necesario vivirlos para ser sensibles ante los procesos de otros y estar en capacidad de comprenderlos y orientarlos.

Estamos comprometidos con la labor docente, asumimos un liderazgo superando las barreras del aula y de la institución; entendemos la responsabilidad social que tenemos en la formación de lectores y escritores, valoramos a los estudiantes como personas constructoras de saber y usuarios del lenguaje.

Somos maestros inquietos por la aventura y el cambio, somos voluntarios; es decir, no sólo cumplimos lo que debemos hacer, sino que vamos más allá de lo esperado, somos imaginativos, creativos y reflexivos de nuestras prácticas. Tratamos de crear ambientes de aprendizaje y exploramos espacios extraescolares como complemento a lo institucional combinando lo normativo en la enseñanza del lenguaje en la escuela, con la exploración de nuevas formas de abordar el conocimiento; es decir, tratamos de romper la presión académica y la tradición, para innovar en el campo de la didáctica, convirtiéndonos en mediadores en la formación de lectores.

En la Red trabajamos en torno a varias estrategias:

1. Los encuentros para la formación de docentes

Si se pretende producir cambios reales en la educación, en este caso en la formación de lectores y escritores, se debe contar con maestros bien formados, con una identidad profesional y personal que les permitan desempeñar sus funciones con eficacia y efectividad, por eso los procesos de formación y actualización de los docentes son el eje del trabajo en la Red. Durante el tiempo que llevamos intentando construir red vamos aprendiendo muchas cosas sobre el lenguaje, la lectura y la escritura.

Para abordar la problemática de la formación de lectores y escritores es importante partir de una concepción del lenguaje amplia que dé cabida a todas las formas de expresión del ser humano, lo cual se debe reflejar en el ámbito escolar en la variedad de experiencias que genera, donde niños, maestros y padres participen en actos comunicativos verdaderos –significativos–, porque hablan, escuchan, leen y escriben y usan otras formas de expresión para encontrar respuestas a sus inquietudes y necesidades de comunicación consigo mismo y con los otros. De esta manera se hace evidente que leer y escribir son construcciones sociales, son actividades que están socialmente definidas y son competencias transversales a todo el currículo y nos aporta al trabajo integral de la escuela.

Los encuentros que realizamos como red combinan la autoformación con discusiones colectivas de aspectos teóricos-conceptuales y de prácticas en el campo, con el apoyo de especialistas, en seminarios, conferencias, talleres, conversatorios. Estos encuentros ofrecen la oportunidad del crecimiento en los aspectos conceptuales y prácticos que enriquecen nuestra formación.

2. Socialización de las prácticas pedagógicas de cada maestro

Esta modalidad de autoformación con la presentación de las experiencias en forma verbal y escrita, brinda elementos para la confrontación de prácticas donde todos aprendemos, damos y recibimos y se convierte en una forma de reconocimiento y valoración para trabajo del maestro innovador.

3. Acompañamiento a los maestros para el desarrollo de sus proyectos

Esta estrategia se desarrolla a través de visitas a la institución, encuentros de discusión, entrega de material escrito. El apoyo con material escrito es un buen medio de acompañamiento en la formación teórico – conceptual por la disponibilidad permanente de la información, esta forma garantiza el aprovechamiento y apropiación individual o colectiva del conocimiento y puede ser fuente de reflexión, de relecturas, de discusión, de consulta cada vez que se requiera, etc.

4. La dotación de libros

Un trabajo en torno al lenguaje en la escuela necesita incorporar el uso del libro, –informativo, recreativos, literatura de ficción, de actividades–; revistas, periódicos, directorios, carteles, paquetes, etiquetas; es decir, toda clase de textos y material impreso; organizados en biblioteca o espacios que pongan los libros al alcance de los lectores y escritores. Estas dotaciones de colecciones de libros de literatura infantil, juvenil y temas en pedagogía en la temática, son un apoyo en la formación porque estimula el trabajo en el aula tanto del maestro como del niño.

5. La publicación del boletín Red podemos leer y escribir.

El boletín reúne escritos de maestros sobre reflexiones en el tema, las experiencias de la institución, creaciones de los niños y padres. Publicar escritos de los maestros, se convierte en una forma muy valiosa para reconocer y estimular sus posibilidades como escritores y anima a otros a intentar compartir también sus reflexiones sobre la problemática objeto de estudio y de interés de un colectivo.



6. Los círculos de lectura

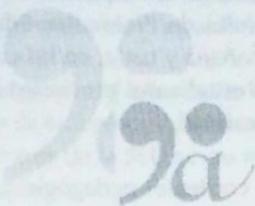
Los círculos son grupos de personas, niños, maestros, padres de familia, que disfrutan con la lectura y los libros y por eso dedican tiempo para leer y compartir con otros, sus ideas, emociones, en distintos momentos etc. Son lectores que no requieren una orden, un horario o un libro impuesto por otros, porque para ellos leer es una opción personal, es parte de su vida. Leen lo que les gusta, cuando lo desean, donde quieren y con quien quieren.

Los círculos tienen como propósitos fomentar la lectura en espacios escolares y principalmente en espacios no institucionales partiendo de los intereses y propósitos personales de cada participante, apoyados por la pertenencia a un grupo; y propiciar la utilización del tiempo libre de los participantes para la práctica de la lectura en casas, bibliotecas, parques.

7. Desarrollo de estrategias en el aula o institución

Con las acciones desarrolladas generamos ambientes de aprendizaje que favorecen la formación de lectores y escritores e involucran a todos los actores en la institución educativa, con ellas ayudamos a crear cultura escrita en la escuela porque se dinamizan actividades con los niños y padres, fortaleciendo los PEI. Algunas de las que realizamos son: festivales literarios, ferias y exposiciones de libros en el aula o en la biblioteca, semanas y maratones de la lectura, proyectos transversales a todo el currículo donde el énfasis es la integración de todo el conocimiento en torno al lenguaje en todas sus formas, encuentros con escritores, uso del cuaderno viajero que va a casa para incentivar la lectura en familia, talleres con los padres de familia y visitas a las bibliotecas escolares y públicas y algo muy importante: el préstamo de libros dentro y fuera de la institución para garantizar la movilidad del libro.

Con nuestra organización como maestros y con el desarrollo de estas estrategias a nivel general y específico en las instituciones educativas, estamos seguros que contribuimos con la tarea de formar lectores y escritores en la ciudad y el país.



Grupo: Comunicación y Cultura

LEONOR RODRÍGUEZ VALBUENA. I.E.D. MANUELITA SÁENZ
MARTHA LÓPEZ LARA. I.E.D. MANUELITA SÁENZ
ANA IMELDA SÁNCHEZ HEREDIA. I.E.D. MANUELITA SÁENZ
CLARA QUEVEDO VEGA. I.E.D. MANUELITA SÁENZ
CLARA PARRADO TORRES. I.E.D. MANUELITA SÁENZ

Origen del grupo

“Somos cinco maestras, muy diferentes, pero con las mejores intenciones, para que nuestros niños y niñas, conozcan la ciudad que nunca han recorrido, que no la aman porque no saben cómo hacerlo. En este pequeño aporte queremos brindarles una oportunidad para que estén en condiciones favorables de aprender en la ciudad, de la ciudad y así aprehender la ciudad”¹.

El colectivo Comunicación y Cultura inicia así su aventura con un grupo de cinco docentes de la jornada de la mañana que tienen como propósito involucrar a otros docentes a partir de actividades generales y socializaciones del proyecto: “Veo, juego, leo, escribo, rodando por mi ciudad”, el cual inició su proceso en el 2004 con los niveles de preescolar, segundo, tercero, cuarto y quinto de la Educación Básica Primaria de la I.E.D. Manuelita Sáenz, ubicada en el sur oriente de Bogotá.

Esta Institución fue creada en 1980, se encuentra ubicada en la localidad cuarta San Cristóbal al sur oriente de Bogotá, localidad que tiene en su haber histórico la conformación y legalización de la mayoría de sus barrios mediante luchas sociales; cuenta con los niveles de Preescolar, Educación Básica Primaria y Media en dos jornadas de mañana y tarde, en las cuales niños y niñas reciben una formación integral. Los estudiantes provienen en su mayoría de algunos barrios que conforman la localidad.

Conocedoras de las nuevas corrientes pedagógicas, donde la integración y la innovación propenden por ofrecer caminos más asequibles y motivantes para los niños y niñas, hemos decidido aunar las experiencias que se han venido desarrollando con proyectos de aula en el nivel preescolar, en segundo, en tercero y quinto, con el fin de realizar el proyecto institucional que atraviese unos ejes unificadores que nos permita profundizar en los planteamientos teóricos y metodológicos, y de esta manera enriquecer nuestras prácticas pedagógicas.

En esta reflexión coinciden nuestras concepciones en aspectos muy importantes tales como: el desarrollo de las competencias comunicativas y ciudadanas de los niños y niñas, el sentido de pertenencia e identidad, la apropiación y el reconocimiento de la ciudad como escenario pedagógico y la integración curricular.

Nuestra participación en redes

Dentro de las variables de transformación como sujetos y como investigadoras, nos hemos inscrito como colectivo en redes de investigación con el fin de enriquecer nuestros procesos a través del intercambio pedagógico, reconociéndonos como el Colectivo que nominamos "Comunicación y Cultura" queremos proponer transformaciones sociales desde las prácticas pedagógicas en la escuela.

En el mes de diciembre de 2004 nos inscribimos en la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional, RED CEE, participando en los eventos que convocan y aportando desde nuestros desarrollos investigativos.

La Red CEE convoca a participar del IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación desde su Escuela, que se realizó en la ciudad de Lajeado, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, del 24 al 29 de julio de 2005. Realizamos el proceso correspondiente presentando nuestra ponencia en línea de trabajo: "Experiencias Curriculares", la cual, fue para nosotras una oportunidad de dar a conocer nuestro trabajo y retroalimentarnos de otras experiencias similares a nivel iberoamericano.

Participamos en el evento las profesoras Clara Isabel Parrado y Martha López con la ponencia: "Veo, juego, leo, escribo rodando por mi ciudad", y Leonor Rodríguez quien participó por el colectivo Bacatá, perteneciente a la Red del Distrito con la ponencia: "Aprendiendo a amar la lectura y la escritura".

Participamos como parte del grupo del laboratorio Pedagógico del IDEP, ya que nuestra experiencia es parte de este proceso, estamos en esta organización para visualizar el IDEP y los maestros de la SED como investigadores que aportan a la pedagogía y la investigación.

También estamos inscritas y participando en la Red Latinoamericana de formación de maestros de lenguaje –Nodo Centro–. Enviamos ponencia para participar en el Encuentro latinoamericano de Redes que se llevó a cabo en México.

Igualmente integramos y jalamos de alguna manera a nuestros compañeros maestros. Se evidenció este proceso en el Circuito Lúdico Textual y en los aportes que desde nuestra investigación implementamos en la institución. Así mismo los proyectos de aula se proponen articulados a los objetivos de nuestro proyecto, como la formación ciudadana y las competencias comunicativas, integrando a compañeras que no están en el grupo de investigadoras, pero que desde su práctica aportan a la construcción de saber pedagógico.

El proyecto aquí presentado se enmarca dentro de dos de las líneas del Plan Sectorial de Educación. Éstas son: Pedagogías para la infancia y relaciones pedagógicas entre la ciudad y la escuela, líneas que son definidas desde la SED y el IDEP, con proyectos en desarrollo como lo son el Observatorio Pedagógico de Bogotá y el Laboratorio Pedagógico.

También obedece a la propuesta de la actual administración en el Plan de Desarrollo, "Bogotá sin Indiferencia un compromiso contra la exclusión", aquí se generan desde nuestra propuesta eventos pedagógicos encaminados a lograr un desarrollo armónico de las niñas y niños, en la interacción ciudad-escuela, escuela-ciudad para la construcción de saberes dentro de los marcos de acción.

¿Qué ha significado el pertenecer a la Red de lectura y escritura del Distrito y cómo se ha multiplicado nuestra experiencia?

Desde una mirada personal diríamos que ha sido la posibilidad de compartir con pares las mismas inquietudes y angustias del aula y de los espacios que nos son comunes. Además, el encontramos para dialogar con las coordinadoras de la Red que más que maestras (lo son o fueron en programas de postgrado o pregrado)

son colegas y amigas, que en todo momento estuvieron dispuestas a compartir con los grupos miembros de la red, sus juiciosos trabajos y conclusiones.

El pertenecer a un colectivo integrado en Red, es una de las mejores oportunidades y apuestas hacia la construcción de conocimiento, al trabajo compartido y la proyección profesional. Como Colectivo esperamos consolidarnos como maestras que investigan dentro de su quehacer pedagógico en la escuela, cuestionando constantemente nuestras prácticas.

Por lo tanto, integrarnos a redes de investigación es de gran importancia para nosotras ya que aporta a nuestra construcción como sujetos de investigación. Con una fuerte y constante voluntad de cambio y la disposición de enfrentar las múltiples tensiones que a diario estamos sometidas con nosotras mismas y con nuestro entorno.

También hemos aprendido que la complejidad del aprendizaje escolar es una complejidad no sólo institucional sino, es decir, del entorno más próximo en el marco de los permanentes y acelerados cambios sociales, científicos y tecnológicos, que conforman un sistema. Compuesto por tres elementos, el currículo, el aparato administrativo y el jurídico.

Y es en este juego de poderes en los que hoy se nos ofrece desde la administración el disfrutar de cierta autonomía y flexibilidad para desarrollar un currículo flexible que obedezca a las necesidades de nuestros niños y niñas, donde se brinda la posibilidad de establecer estos diálogos de saberse a través de organizaciones, como las Redes, las cuales como grupos o equipos de trabajo, contribuyen a la construcción de un clima escolar que trasciende los marcos de lo jurídico, para proponer e incidir en las políticas educativas que propician la concepción de otra forma de "hacer escuela" y otros "modos de ser maestro(a)"².

El lenguaje y específicamente desde la lectura, la escritura y en general el campo de la lingüística, han permitido adentrarnos en la posibilidad de resignificar la existencia de otros mundos simbólicos en nuestro haber y de esa manera replantear nuestras prácticas y actitudes pedagógicas con y frente a nuestros estudiantes.

Frente al reto de la escritura, el registrar y poner en letras y símbolos lo que a diario sentimos, pensamos y observamos de nuestros estudiantes para que luego nos lleve a otras preguntas, en la constante elaboración del tejido conceptual en el que nos jugamos cada día, en la escogencia de nuestros puntos de vista para hacer de nuestra práctica social y profesional una labor digna.



Reflexión sobre la acción: aventura pedagógica en la red de lectura y escritura del distrito

Acciones emprendidas

Coherentes con la metodología de la Pedagogía de Proyectos y su aplicación en la vida real, venimos trabajando en algunos cursos por proyectos y uno de estos se denomina: “Veo, juego, leo, escribo rodando por mi ciudad”, el cual pretende llevar a los niños y niñas desde su cotidianidad a la percepción y apropiación del conocimiento, interiorizando y vivenciando valores de convivencia ciudadana tan imprescindibles en la transformación de una sociedad indiferente, hacia el cambio de una sociedad más justa y solidaria, abierta y sensible hacia toda expresión estética y artística.

El proyecto tiene tres ejes principales: el desarrollo de las competencias comunicativas, la interdisciplinariedad en las diferentes áreas del conocimiento y el desarrollo del sentido de pertenencia institucional y de contexto (ciudad y nación teniendo en cuenta la diferencia y la diversidad cultural)³.

Para lograr la integración de los saberes en los ejes enunciados, optamos por estrategias tales como el reconocimiento de la ciudad a través de “salidas pedagógicas” intencionalmente escogidas, planeadas, organizadas y sustentadas, teniendo en cuenta los contextos de la ciudad más significativos por su importancia histórica, simbólica, o política para los niños y niñas y en general para los habitantes de Bogotá.

La lectura de esta realidad es susceptible de ser analizada y categorizada mediante las siguientes variables, las cuales consideramos claves para la obtención de los resultados y que fueron emergiendo mediante nuestra observación y el desarrollo de las actividades, acordes con los objetivos propuestos al iniciar el proyecto.

- Ampliación de las fronteras de la escuela (en doble vía) escuela-ciudad-escuela
- Apropiación de la ciudad como escenario pedagógico
- Disfrute a partir de la lúdica
- Internalización de normas adopción de comportamientos cívicos.
- Desarrollo de competencias comunicativas.

Estas categorías se han ido modificando y replanteando en la medida en que han ido surgiendo otros elementos no tenidos en cuenta inicialmente, tales como el

impacto que ha causado en los niños(as) el recorrido y conocimiento de algunos lugares a los cuales no habían tenido acceso por falta de recursos económicos, o tiempo de dedicación de los padres, o una concepción de apropiación de sentido de pertenencia a la ciudad.

¿Cómo emprendimos este viaje?

En primera instancia recurrimos a nuestros saberes, y poco a poco fuimos conscientes de que la mejor forma de emprender nuestro trabajo investigativo era abordarlo desde la investigación cualitativa, para lograr una descripción acorde con el contexto sociocultural en el que se ubican los sujetos, los eventos y sus relaciones.

Por su parte la investigación/acción, caracterizada por tomar el objeto de estudio de manera coherente, explora el problema en el contexto; intenta no dar tanto soluciones, sino visualización de interrogantes, concientización de los mismos, y brinda alternativas para su comprensión, mediante el análisis, la descripción, y la interpretación.

En nuestro caso el problema de indagación fue el resultado de nuestra inquietud por desarrollar una propuesta pedagógica y curricular que contribuyera al conocimiento y apropiación por parte de niñas y niños, de su entorno más próximo (su localidad) y más amplio (su ciudad) para así contribuir a formar individuos que incidan en la construcción de tejido social con equidad y justicia.

La localidad en la cual estamos trabajando ha sido considerada una de las más violentas de nuestra ciudad, pero al mismo tiempo con gran potencial humano, según conclusiones de proyectos iniciados recientemente como el "Observatorio de Pedagogía" desarrollado por el IDEP y la UPN. Se encontraron gran número de "Experiencias Pedagógicas" muy significativas e innovadoras llevadas a cabo por instituciones educativas formales y no formales, las cuales tienen en algunos casos más de veinte años de historia. Entidades no Gubernamentales o estatales están desarrollando proyectos que se proponen generar dinámicas culturales, artísticas y pedagógicas en la localidad.

Consecuentes con nuestro interés investigativo emprendimos acciones y procesos que nos conduzcan a esclarecer dificultades, plantear estrategias y contribuir a la solución de problemas mediante el siguiente interrogante general:

"Cómo llevar a nuestros niños y niñas hacia el conocimiento real de algunos espacios y contextos de nuestra ciudad para religarlos a ella, desarrollando sus

competencias comunicativas, a través de los escritos que producen en cada una de sus expediciones pedagógicas". Igualmente en doble vía, la de vincular significativamente la escuela a la ciudad y la ciudad a la escuela, se nos presentaba como reto: "Vincular el currículo a dicho conocimiento, y en ese vínculo abrir los espacios y rejas de la escuela para que la ciudad entre en ella y se convierta en un escenario Pedagógico, por el que circulen sus personajes, actores, directores".

Lo anterior significaba para nosotras el desafío de enfrentarnos de un modo flexible ante múltiples caminos muy poco o casi nada señalados y señalizados, porque en nuestro país los discursos de "Ciudad Educadora", "escuela-ciudad-escuela", "la ciudad como escenario pedagógico" son relativamente nuevos.

Así que era necesario, al comprobar que se reformulan, se reinventan y se producen conocimientos de un modo vertiginoso, reconsiderar nuestros planteamientos teóricos, nuestras prácticas, nuestros hábitos, los esquemas fundamentales de cada disciplina, integrando las nuevas perspectivas con las tradicionales y renovando de esta manera un universo conceptual, metodológico e instrumental.

Hoy más que nunca a pesar de las contradicciones, los maestros (as) tenemos la posibilidad de observar, describir, experimentar, in situ, las acciones y procesos de los alumnos. Al estar en constante contacto con ellos tenemos la oportunidad de valorar la consigna de "aprender a aprender", para adquirir la capacidad y la habilidad de conocer y producir conocimientos, internalizando los mecanismos propios de las diversas disciplinas.

En este complejo proceso de construcción de conocimiento, también sentimos la necesidad de poner al tanto a los niños y niñas en el manejo de los medios de comunicación, para posicionarnos en carrera y ritmos de los tiempos, siendo conscientes del poder de la tecnología como "arma de doble filo" que incesantemente invade nuestras vidas, y que por lo tanto, se puede convertir en un obstáculo o dificultad si no es internalizada, y comprendida desde su función e intención sociales.

Al respecto de lo anterior, otra de las dificultades que invade nuestro sistema educativo formal son los medios masivos, la propaganda y la incitación al consumo de productos y de usos; esta lucha frontal o potencial con otros agentes socializadores hace que en algunos casos obstaculice el cumplimiento de nuestros objetivos, por tanto se nos impone el reto de crear y dotar a nuestros niños y niñas de elementos críticos para que puedan apropiarse de una actitud

analítica y así se conviertan en sujetos protagonistas, y no solamente observadores y consumidores pasivos.

Lo anterior significa abrir el sistema educativo al medio sociocultural (ciudad) e incorporar los conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para responder a los profundos y acelerados cambios de la sociedad en estos tiempos.

Para lograr vencer estas dificultades cobraron sentido los aportes de las diversas áreas hacia la construcción de un currículo flexible e integrador que se plasmara en un proyecto innovador, valorado y avalado desde la Secretaría de Educación y el IDEP y además articulado al proyecto escuela-ciudad-escuela, proyecto que es reconocido por su importancia social y pedagógica.

De esta manera concluimos que a nuestros chicos(as) les agradaba más venir a la escuela, porque hacían actividades que eran de su interés, que atraían su atención; y por lo tanto, los sacamos del aburrimiento y el tedio de una "jaula" de clase, para ponerlos en contacto con "su ciudad" con toda su problemática, pero también con toda su belleza.

En este contexto la escuela se transforma en el espacio donde los niños y las niñas inician procesos sociales más amplios que los del círculo familiar. En la escuela es donde empiezan a confrontar, valorar y respetar las diferencias culturales, incluyendo también espacios como el barrio, la localidad, la ciudad (la misma que diariamente recorren, disfrutan y/o sufren nuestros niños y niñas) que se presentan como una posibilidad de nuevos aprendizajes.

En este sentido lo importante, lo interesante, está por fuera de la escuela, el énfasis reside en el papel educador de la ciudad como escenario fundamental, de las sociedades contemporáneas. No es sólo un descubrimiento de un acontecimiento, es además y sobretodo, el efecto de la multiplicación de los dispositivos culturales y pedagógicos en un mundo en donde el conocimiento y el intervalo simbólico, exigen nuevas formas de control y ejercicio del poder, y es precisamente frente a este punto donde es urgente pensar hoy las relaciones entre educación y democracia.

A propósito dice Carlos Noguera: "Hoy la escuela ha perdido el papel protagónico en los procesos de producción y reproducción cultural; y por tanto, la función y rol del maestro se ha visto limitada y cada vez más distante de los procesos y la dinámica de la producción de saber sobre la educación y la pedagogía. Estos hechos, a la vez que ratifican la condición de subordinación intelectual del maestro, condición histórica que lo ha acompañado desde su aparición en



nuestro territorio, ponen de presente la aparición de una multiplicidad de nuevos sujetos que cumplen funciones pedagógicas de gran importancia social".⁴

De acuerdo con estas consideraciones no sólo el aula nos proporciona un ambiente de aprendizaje, sino también la ciudad con sus diferentes escenarios tales como: museos, centros comerciales, medios de transporte, medios de comunicación, bibliotecas, parques, reservas ecológicas, espacios públicos con sus diferentes actores que en ellos encontramos, como: vendedores ambulantes, indigentes, transeúntes, autoridades, como sujetos generadores de saber; es decir, sujetos educativos.

Estas consideraciones y además la necesidad de recuperar el liderazgo intelectual que el maestro(a) debe tener como sujeto social que incide en el desarrollo social, económico y político nos llevaron a replantear nuestras prácticas y dinámicas en nuestra institución educativa.

Prácticas como la que estamos construyendo, implican romper la herencia de una escuela rígida, que se ha caracterizado por la imposición "a través de reglamentos, control del cuerpo, el tiempo y el espacio, la enseñanza de saberes y fundamentos de la cultura occidental y los dogmas de la religión católica, que hacen muy pocas transformaciones profundas en esencia y que han dominado desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta mediados del siglo XX."⁵

Conscientes de la rigidez de la escuela, pretendemos romper sus fronteras propiciando una interacción permanente de la escuela y la ciudad, teniendo en cuenta los contextos cotidianos de los niños y niñas para mirarlos desde una perspectiva crítica y propositiva, que les permita interactuar en comunidad, respetando la diversidad étnica y cultural y de esta manera generar un sentimiento de pertenencia auténtico y arraigado, desarrollando valores éticos como la solidaridad y la equidad.

Se hace necesario que las maestras y los maestros se apropien del conocimiento y de esta manera se pueda incidir en la formación de niños y niñas solidarios autónomos(as), participativas(os) y propositivos de normas de convivencia.

De otro lado, con la acción intergrupal de los pares de cada curso, se generan intercambios de significados que desarrollan cuestionamientos y a su vez desencadenan procesos comunicativos contextualizados de pertenencia, fortaleciendo su identidad y participando en la construcción colectiva del conocimiento.

En la misma línea, el conocer otros escenarios pedagógicos propicia reemplazar la autoridad por la corresponsabilidad, haciendo que en el trato entre estudiantes y maestros se estrechen vínculos afectivos, facilitando establecer relaciones horizontales basadas en el cariño y respeto mutuo. Como adultos los maestros seríamos agentes motivadores contribuyendo a allanar la brecha generacional que existe en el imaginario de los niños y niñas⁶.

¿Cómo se recorrió este camino?

Como lo hemos mencionado nuestro trabajo tuvo como actividad central el reconocimiento de espacios y escenarios de la ciudad, significativos para nuestros niños, con los cuales interactuaron y que se constituyeron en una "nueva aventura"

Sustentación de actividades⁷

"El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer las palabras... Así podemos entender la lectura y la escritura como actos de conocimiento y creación que no sólo permiten la interpretación de la realidad, sino que, ante todo, nos posibilita transformarla".⁸

Es por ello que nos hemos propuesto el diálogo de saberes entre la escuela y la ciudad donde interactúen los niños y las niñas en el reconocimiento de la localidad y la ciudad, como oportunidad para hacer lectura e interpretación de la realidad, para entenderla e incidir sobre ella y transformarla, posibilitando así mejorar los niveles de vida.

El desarrollo de las competencias comunicativas a través de las actividades propuestas nos debe llevar no sólo a un saber general elemental, sino encaminarnos a una preparación para el trabajo, a una mayor participación en la vida civil y cotidiana y a una mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo finalmente el camino del conocimiento básico.

Existen, como es de suponer, sitios que despiertan mayor interés, bien porque han sido mitificados por la historia que han tenido oportunidad de conocer o bien porque son lugares paradigmáticos en los cuales habitan seres igualmente paradigmáticos. Los niños y niñas de los barrios periféricos de la ciudad saben muy bien que el Aeropuerto Internacional es un lugar sofisticado, más o menos fuera de su cotidianidad, y que el Terminal de Buses, por ejemplo, es un ámbito y un escenario más cercano a su vida cotidiana y a sus alcances.

El sólo espectáculo de la llegada y el despegue de aviones los pone en contacto con una especie de sueño, mientras que los autobuses entrando y saliendo hacen parte de sus experiencias más o menos ordinarias. Así mismo los niños y niñas saben distinguir entre los tipos humanos que suelen frecuentar el aeropuerto o subir a Monserrate y los que van al parque Entre Nubes o a la Plaza de Bolívar. Son capaces también de hallar las diferencias entre sus barrios y La Candelaria, los sectores de los ricos y los callejones por donde discurren personas marginadas, vendedores ambulantes o “ñeros”. Todos estos espacios posibilitan referentes simbólicos en los cuales los estudiantes construyen sus representaciones para darle sentido al mundo que los rodea.

El estudio cuidadoso, analítico, crítico e interpretativo nos permitió avanzar en nuestras indagaciones, las cuales tratamos de sintetizarlas en la siguiente rejilla:

Análisis interpretativo de la información⁹

<i>Actividad</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías emergentes</i>	<i>Resultados</i>	<i>Interpretación</i>
Reconocimiento de la localidad Fecha: Febrero	1. Interacción con escenarios ciudadanos.	-Interacción con sus pares. -Interacción con docentes. -Interacción con guías y con personajes de la ciudad.	Es una aventura salir para algunos(as) niños(as) sin sus padres por primera vez.	Aunque puede ser un acto apresurado se puede decir que su percepción de la localidad se amplió. Ya que de ella sólo se reconocían los alrededores de su casa y colegio y la iglesia del Veinte de Julio y San Cristóbal. Los niños(as) pertenecientes al proyecto sean capaces de interactuar con su medio y conocerlo, desde diferentes aspectos.
	2. Apropiación de la ciudad como escenario pedagógico	Concientización de las dimensiones de Bogotá reconociendo su magnitud.	Se potencian escenarios significativos de la ciudad como escenarios Pedagógicos.	Al finalizar el recorrido, reconocían su localidad como grande, para algunos bonita, con varios parques; para otros con muchos problemas, con pobreza, pero también con muchos lugares que no conocían, o que no sabían que pertenecía a la localidad.

<i>Actividad</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías emergentes</i>	<i>Resultados</i>	<i>Interpretación</i>
	3. Disfrute a partir de la lúdica	Sentido estético de lo bello y o feo de la localidad.	Sus intereses se focalizan en sus posibilidades de juego.	Sus intereses son permeados por la necesidad de esparcimiento.
	4. Internalización de normas adopción de comportamientos cívicos.	Espacios posibilitadores de juego.	Se cuestionan y cuestionan a otros sobre sus comportamientos.	Entienden el sentido de la norma, pero de momento no la aplican, porque no la han interiorizado. Les molesta ver basura o asumir comportamientos cívicos en los lugares , públicos y pedagógicos.
	5. Desarrollo de competencias comunicativas.	Lectura de imágenes y texto en los espacios públicos, calles y publicidad.	Diferencian números de letras y éstas de imágenes en sus producciones (preescolar y 1o) en (3o,4o,5o,)se ubican cartográficamente (producción de mapas, maquetas y planos)y producción textual.	Hay mayor apropiación y ubicación en su entorno inmediato: localizan su casa, los límites de la localidad, y los lugares importantes, y prestan servicio a la comunidad.
XVIII Feria Internacional del libro en Bogotá Fecha: 28 de Abril	1. Interacción con escenarios ciudadanos.	Cultura del libro. Reconocimiento de íconos culturales de otros países.	Interactúan con facilidad con otros adultos, en espacios de convocatoria pública.	Al inicio se veía que asociaban la lectura solamente con el estudiar; a medida que participaron en las actividades emerge una asociación de la lectura como una actividad lúdica y otra forma de aprender.
	2. Apropiación de la ciudad como escenario pedagógico	Aproximación más efectiva a los libros y al acto de leer. Discriminación de características del centro y el colegio estableciendo comparaciones.	Reconocimiento de lugares significativos en el recorrido del colegio a la feria.	Discriminan y diferencian entre la zona y el colegio mediante elementos claves como edificios, la gente, monumentos como el caballo de Botero, avenidas principales y sitios donde ya se había pasado.

<i>Actividad</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías emergentes</i>	<i>Resultados</i>	<i>Interpretación</i>
	3. Disfrute a partir de la lúdica.	Disfrute de la lectura	Percepción de la feria como un espacio para jugar, observar, leer, escribir, y aprender más rápido. Interactúan a partir de sus intereses	Manifiestan espontáneamente sus emociones y agrado en espacios específicos de cultura y diversión como fue la Feria Internacional del Libro, haciendo sus escritos con grafías espontáneas más comunicativas.
	4. Internalización de normas adopción de comportamientos cívicos.	Discriminación de comportamientos adecuados e inadecuados en diferentes espacios	Mantienen comportamientos adecuados de acuerdo a los sitios visitados	Diferencian las normas de comportamiento que se deben adoptar en los diferentes sitios y reconocen qué comportamientos no debieron asumir.
	5. Desarrollo de competencias comunicativas	Aproximación a la escritura como medio de comunicar sus ideas y sentimientos	Escriben con más confianza y argumentación sobre lo que les gusta de la salida y las actividades que se realizaron durante ésta.	Los niños más pequeños escriben con grafías espontáneas y más comunicativas. Los más grandes escriben narraciones coherentes y bien argumentadas sobre la salida y los eventos a los que asisten.
Visita al museo del oro Fecha: 11, 12, 25 y 31 de Mayo	1. Interacción con escenarios ciudadanos.	Culturas ancestrales como origen nuestro. Patrimonio cultural e histórico.	Reconocimiento de las culturas indígenas de nuestros antepasados comparando sus costumbres y las nuestras	Todos los niños disfrutaron mucho la salida, durante el recorrido hicieron y contestaron preguntas hechas por la guía. Les impactó "lo grande y brillante del museo" Durante el recorrido mantuvieron la motivación e interactuaron a través de sus participaciones y conocimientos previos.
	2. Apropiación de la ciudad como escenario pedagógico	Expresiones artísticas como manifestación de las culturas.	A partir del reconocimiento de las culturas prehispánicas y sus producciones artísti-	Reconocer íconos culturales como el "poporo Quimbaya" y la "balsa de oro" como representaciones de significación, que se han popularizado en la cotidianidad.

<i>Actividad</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías emergentes</i>	<i>Resultados</i>	<i>Interpretación</i>
			cas, se propicia el reconocimiento histórico de las culturas de nuestra ciudad y sus antiguos pobladores	Se evidencia la construcción de identidad a partir de las interacciones a partir de escenarios culturales como el museo.
	3. Disfrute a partir de la lúdica	Admiración por la estética. Posibilidades de imaginación y creación.	La dinámica de desplazamiento y estética del museo genera momentos de esparcimiento, admiración, sorpresa y relajación.	Disfrutan ante la majestuosidad del museo, por su brillo, organización y todo el conocimiento allí expuesto.
	4. Internalización de normas adopción de comportamientos cívicos.	Cultura del museo.	Mantienen comportamientos adecuados a pesar de las emociones, siguen las instrucciones para el adecuado manejo de los espacios culturales. Demuestran respeto y tolerancia.	Ponen en práctica normas de comportamiento en el museo y reconocen aquellos comportamientos que no se deben asumir.
	5. Desarrollo de competencias comunicativas	La historia en sus representaciones artísticas.	La apreciación y reconocimiento de nuestras riquezas e historia generan emociones y propician la producción de textos significativos: orales, gráficos, escritos y expresiones plásticas.	En sus dibujos, expresiones plásticas con cerámica, textos orales y escritos se evidencia el impacto de reconocer estas culturas como su pasado. Respondieron y formularon preguntas con coherencia y demostrando sus conocimientos previos.

<i>Actividad</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías emergentes</i>	<i>Resultados</i>	<i>Interpretación</i>
Taller de padres Fecha: 15 de Abril	1. Interacción con escenarios ciudadanos.	Reconocimiento de potencialidades de los niños y niñas.	A partir del reconocimiento de las producciones gráficas, plásticas, textuales de los niños y niñas de acuerdo a las diferentes actividades realizadas los padres reconocieron el impacto del proyecto en los procesos de aprendizaje de sus hijos.	En las representaciones como los planos y maquetas, los padres evidencian que sus hijos reconocen y se han apropiado de los recorridos y lugares significativos de la localidad y la ciudad.
	2. Apropiación de la ciudad como escenario pedagógico	Generar interés y curiosidad por la ciudad en los padres de familia.	Reconocimiento de la importancia de los diferentes escenarios pedagógicos que tiene la ciudad para que los niños construyan conocimiento.	Los padres comentan cómo sus hijos les cuentan las diferentes experiencias que han tenido en las salidas y la coherencia y conocimiento que adquieren.
	3. Disfrute a partir de la lúdica	Reconocimiento del juego y lúdica como generador de aprendizaje	Los padres reconocieron que las salidas pedagógicas donde la interacción se realiza a partir de la lúdica aporta a la formación de sus hijos. En los juegos de ciudadanía realizados con los padres tuvieron la oportunidad de aprender a través de la lúdica.	Tener en cuenta a los padres de familia como parte del proyecto les permite reconocer otras formas más lúdicas de aprendizaje, así como el niño y la niña aprenden, y el impacto que ha generado en ellos el proyecto como forma innovadora.

<i>Actividad</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías emergentes</i>	<i>Resultados</i>	<i>Interpretación</i>
Visita a Monserrate y Quinta de Bolívar 28 de sep	1. Interacción con escenarios ciudadanos.	El elemento simbólico, e histórico.	Desde el punto de vista histórico la representatividad de los lugares.	Los niños y niñas aprendieron lo que representa Monserrate como símbolo de la ciudad, La Quinta de Bolívar vista desde el proceso de independencia, historicidad de los personajes.
	2. Apropiación de la ciudad como escenario pedagógico.	Interacción del espacio/temporalidad.	Los chicos y chicas reconocen calles y avenidas que les son ya familiares desde otros recorridos y los ubican desde la cartografía.	La apropiación de la territorialidad y reconocimiento de ellos como integrantes de una sociedad.
	3. Disfrute a partir de la lúdica.	Experiencia nueva.	Los niños y niñas en un 80% no habían tenido la oportunidad de subir en teleférico a divisar la ciudad.	Hay una posibilidad de abrir su horizonte de pensamiento y una oportunidad de experiencias nuevas, de aprendizaje y de recreación.
	4. Internalización de normas adopción de comportamientos cívicos.	Aceptación de la normatividad.	El contacto directo con escenarios de la ciudad hace que adopten comportamientos ciudadanos y el reconocimiento de la alteridad.	El elemento religioso y místico no es tan determinante en la observación de los estudiantes.
	5. Desarrollo de competencias comunicativas.	Enriquecimiento de conocimiento y despertar de la curiosidad.	Los dibujos y escritos de los niños(as) se hacen más expresivos posteriores a las visitas.	El conocimiento directo los pone en situaciones auténticas de aprendizaje.



Descripción de una experiencia

Damos un ejemplo de la manera como abordamos el análisis de las actividades, “describimos una de las expediciones pedagógicas realizadas en el mes de octubre de 2005: la subida a Monserrate y la visita a la Quinta de Bolívar, mediante las cuales los niños y niñas ampliaron el campo visual y el proceso de apropiación, conocimiento y reconocimiento de la ciudad capital. Estas visitas representaron una continuidad significativa con relación a las anteriores expediciones al humedal de Santa María del Lago (Localidad Décima), al Jardín Botánico y el recorrido a la Localidad Cuarta de San Cristóbal, en la cual se halla la Institución Educativa Distrital “Manuelita Sáenz” y los lugares de vivienda de los y las estudiantes implicados en el proyecto.

Monserrate - Quinta de Bolívar

Antes de cada salida, las profesoras realizamos actividades de preparación y sondeo con los niños y las niñas. Con base en preguntas abiertas, se desarrollaron actividades y gracias a ellas se tiene una visión de entrada de cuánta información poseen de los lugares que habrán de ser visitados; así mismo interesa saber cómo se representan los sitios y qué relevancia tienen en su imaginario.

Entre estas actividades encontramos:

1. Dibuja el cerro de Monserrate y cuenta cómo te imaginas que es arriba.
2. ¿Por qué crees que se le conoce como “El protector espiritual de la ciudad?”
3. ¿Qué es un Museo?
4. ¿Sabes cuánto tiempo vivió el Libertador en la casa conocida como “La Quinta de Bolívar”? ¿Quién era él?
5. ¿Sabes por qué se le decían “quintas” a esas casas?
6. ¿Sabes algo acerca de la historia de esa casa?
7. ¿Quién era Manuelita Sáenz?

Análisis de los dibujos elaborados por los niños

Hemos tomado de forma aleatoria una decena de dibujos del cerro de Monserrate hechos por los niños y las niñas.

Debido a que el cerro de Monserrate se ve desde la parte llana de la Localidad Cuarta, en la cual está situada la institución educativa, los estudiantes no tienen problemas para representarlo en su aspecto externo y a la distancia. Esto explica

que los dibujos guarden cierta fidelidad con el objeto representado. Todos dibujan el santuario: una iglesia austera, con una aguja en lo alto, a veces la cúpula y un portón. Algunos dibujan caminos zigzagueantes y una espesa o rala vegetación, casi siempre de árboles en línea o confundidos en una mancha verde. Sin excepción, el santuario está en lo alto y para llegar a él se escala la montaña.

Algunos textos acompañan el dibujo: "Arriba es como un pueblo grande, donde venden comida, donde también hay tiendas. donde venden recuerdos."

Algunos niños han dibujado una mole verde de diversos matices o uniforme, más o menos respetando los contornos visibles desde su lugar de observación. El cerro se impone y avasalla y el dibujante se sitúa en la base, contemplando la mole maciza que lo apabulla.

Un niño del 404 ha dibujado una mole de hiriente color amarillo y se ve sólida, firme, como anclada en la hoja, inamovible. Arriba, sin colores, está la iglesita sola, a medio poner sobre la cima, a punto de salir volando. Sobresale encima de ella la cruz dibujada en negro, dos ventanitas y un portoncito tímido.

Uno de los dibujos más complejos no tiene nada que ver con Monserrate. Se trata del dibujo de una niña del 404, y representa dos casas de colores vivos, y una especie de terraza de colores suaves con abundantes puntitos que bien pueden sugerir pequeñas plantitas. Entre la terraza y las casas hay trazos verdes que bien podrían ser arbustos. Este dibujo no coincide para nada con el resto. No hay montaña, ni santuario, ni árboles, ni vías en forma de cremallera.

Un dibujo en blanco y negro representa adecuadamente a Monserrate. En lo alto el santuario y lo que se supone Cristo de pie, con los brazos extendidos a los lados, como en actitud de acogida de los peregrinos. Están muy bien delineados tanto el camino peatonal empedrado, como las rutas del funicular y los cables por donde sube y baja el teleférico. Abajo el pintor ha dibujado la estación y un monacho en el vano de la puerta con los brazos abiertos. Los vagones del funicular están bien representados y se alcanzan a ver las cabezas de los pasajeros y las ruedas, tres para cada vagón. Sorprende el detalle y el cuidado de los elementos del conjunto. Este dibujante ha puesto mayor atención en el sistema de transporte y poco interés ha demostrado por el santuario propiamente dicho.

Finalmente una mirada global a la lectura que los estudiantes hacen a su entorno ciudad – escuela y el examen atento de sus textos, iconografías o declaraciones informales ponen de manifiesto que los niños y niñas de la institución educativa tienen una percepción similar de la ciudad; esto conduce a pensar que lo que



suele llamarse *imaginario* pre-existe a las imágenes. Son éstas las que se incorporan a un imaginario instituido y durante muchos años, y quizá por el resto de vida, este se mantiene más o menos inmodificable pese al caudal de nuevas imágenes suministradas por la experiencia mundo-vital. Los tipos humanos y los lugares considerados peligrosos, siguen siendo peligrosos aún después de haber comprobado que no lo son. Aquí se puede advertir la fuerza del estereotipo en el imaginario personal y colectivo.

Estas expediciones les abrieron varios ámbitos de la ciudad; pudieron percibir la variedad de escenarios; es decir, las distintas interacciones de los actores sociales, y que cada ámbito urbano sirve de escena para la representación de roles, que en una ciudad como Bogotá tienden a ser infinitos. Algunas expectativas del grupo de trabajo no fueron cumplidas y otras sufrieron una abierta frustración. Los niños y niñas, de preescolar a quinto, no suelen fascinarse por lo que fascina a las profesoras. Lo que está fuertemente dotado de sentido para los adultos, bien puede carecer de todo valor para los niños. El santuario con el Señor Caído casi no convoca la atención de los niños, mientras que el teleférico ejerce sobre ellos una irresistible atracción. Los niños de preescolar han registrado como una experiencia única el hecho de que pudieran compartir las boronas de sus refrigerios con las palomas de la Plaza de Bolívar, mientras que la misma estatua de Tenerani no quedó en sus recuerdos.

Echando mano de la Teoría Gestalt, pudiera decirse que lo que para nosotros los adultos es fondo, para los niños puede ser figura, y lo que para ellos es figura, para nosotros los adultos es mero telón de fondo. Las columnas del Capitolio Nacional, la severa fachada de la Catedral Primada, sus mismas escalas y los santos que insisten en leer bajo los arcos, no significan nada para los niños.

Algunos resultados esperados

- Contribuir con la ampliación del horizonte visual y mental de los niños y las niñas de las cinco cohortes comprometidas con el Proyecto "Veo, Juego, Leo, Escribo rodando por mi ciudad".
- Posibilitar nuevas percepciones y habilidades estéticas y éticas en los niños y niñas de la I.E.D "Manuelita Sáenz".
- Concretar en el ámbito de la institución educativa de base el Programa bandera de la Secretaría de Educación: "Escuela-Ciudad-Escuela".
- Ofrecer a los doscientos niños y niñas de los cinco cursos comprometidos con el proyecto nuevas experiencias urbanas, contribuyendo con ello a su formación como habitantes de la urbe.

- Documentar lo no documentado hasta el momento, continuando con el proceso de registrar la experiencia pedagógica y el aprendizaje extraescolar.

Nuestras dificultades

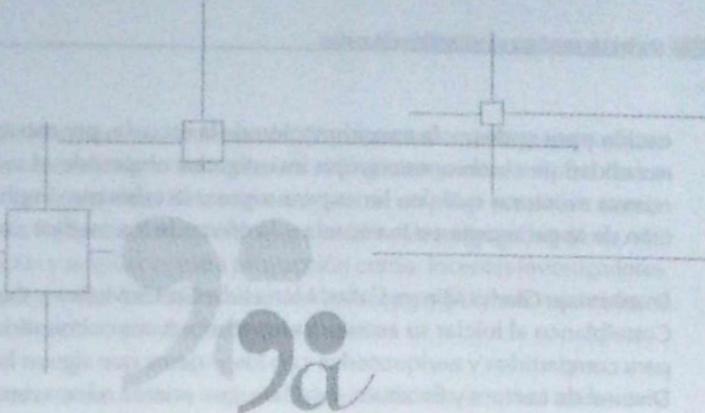
Ese viaje compartido con otros es difícil, porque cada caminante tiene su ritmo, su estilo; y no siempre estamos dispuestos a respetar miradas, a hacer el ejercicio de la alteridad y entonces se nos entrecruzan intereses y aparece el conflicto, la desazón y la impaciencia, hasta la intolerancia.

Sin embargo, se va comprendiendo y aceptando que es a través de la interacción que logramos solucionar los problemas, ya que ésta, como una acción de doble vía entre dos o más sujetos, en la cual hay una variedad de reacciones según las razones e intereses de los mismos, incide en la comprensión, la tolerancia y el respeto.

Agregado a esto, las tensiones lógicas y normales que implica enfrentarse, para algunas de las maestras de este equipo de trabajo(y en general sucede a todos los grupos, redes o colectivos), a una situación nueva que exige el poner lo mejor de sí mismas y el estar en la mira de colegas y pares que están a la espera de resultados y de acciones, para apuntar o señalar frente al trabajo de quienes se lanzan a esta aventura, en algún momento, o no desean definitivamente o recónditamente han querido abordar, pero que no hubo la suficiente valentía para armar maletas y emprender este viaje.

Notas

- 1 Parte del Informe final presentado al IDEP dic 5 -2005
- 2 Expresiones del lenguaje de la Expedición Pedagógica.
- 3 Parte de texto de creación colectiva del grupo, 2do informe presentado al IDEP.
- 4 Noguera Carlos. Revista del IDEP, Educación y Ciudad No 3 pg 38
- 5 Ibid
- 6 Documento del proyecto "Veo, juego..." pag 4-Justificación
- 7 Ibid. Carlos Alberto Martínez -consultor del proyecto
- 8 Freire Paulo. Alfabetización. Lectura de la palabra lectura de la realidad. Paidós Barcelona. 1989.
- 9 Nota aclaratoria: Estas rejillas son instrumentos que se han ido reformulando y replanteando en la medida que aún continúan las observaciones y no se ha culminado el proceso investigativo. Se hará posteriormente la publicación de los resultados en un texto con el auspicio del IDEP.



Grupo: Metamorfosis

GLADYS MIREYA CASAS. I.E.D. OEA
MARÍA JULIA CORTÉS MUÑOZ. I.E.D. OEA
GUSTAVO VELÁSQUEZ CASTELBLANCO.
I.E.D. CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA

Reflexión sobre la acción: para dejar entrar los medios a las aulas*.

*Al despertar Gregorio Samsa una mañana,
tras un sueño intranquilo,
encontróse en su cama convertido en un monstruoso insecto.¹**

*Bueno, me visto al momento, recojo el muestrario y salgo de viaje...
Cierto que hoy me encuentro en un grave aprieto.
Pero trabajando sabré salir de él.²*

Todo trabajo rigurosos requiere de una identificación y reconocimiento, y nuestro caso no es la excepción; en la búsqueda de un nombre que nos identifique recordamos la particularidad de la obra de Kafka y su nombre "Metamorfosis" nos pareció una extraordinaria y adecuada analogía, pues lo asombroso del contenido de la obra y los procesos que desarrollamos como maestros, nos conduce por caminos similares.

El grupo Metamorfosis, al igual que Gregorio Samsa, respira la existencia de una lucha permanente, por la transformación propia como profesionales de la edu-

cación y por ende por la transformación de la escuela, por eso ante la inminente necesidad de cambio, este grupo investigador emprende el viaje en busca de nuevas aventuras que den luces para superar la crisis que implica la confrontación de la pedagogía en la escuela y la oferta de los medios de comunicación.

En este viaje Gladys Mireya Casas, María Julia Cortés Muñoz y Gustavo Velásquez Castelblanco al iniciar su aventura empaacan sus conocimientos y experiencias, para compartirlos y enriquecerlos con los viajeros que siguen la ruta que la Red Distrital de Lectura y Escritura, cual faro que orienta a los aventureros para que sin perder su horizonte, logren sus ideales en la transformación de las prácticas pedagógicas, y contribuir así a la transformación de la escuela y la enseñanza.

En estos equipajes hay elementos comunes: los tres viajeros transitaron por la Escuela Normal y desde su niñez les motivaba la docencia, entre las múltiples especialidades que ofrecen las ciencias de la educación; también coincidieron en ser licenciados en lingüística y literatura; las particularidades académicas son la riqueza del equipo; contamos con especialistas en Didáctica literaria con énfasis en lectura; Literatura de Hispanoamérica, Gerencia social de la educación, Maestría en Investigación Educativa; y Pedagogía del lenguaje audiovisual.

Las aventuras superadas de otros viajes son también patrimonio, como la participación de María Julia y Gladys Mireya en el VI foro de la localidad de Kennedy, donde salieron seleccionadas para participar en el Foro Distrital: *Pedagogía de las lecturas y las escrituras*, con el proyecto "Viajemos y Construyamos por el Fantástico Mundo de la Palabra" del que luego resultó la publicación del libro "Fantasía del saber" y un video que muestra el proceso desarrollado en las instituciones educativas distritales OEA y Jacqueline, gracias al apoyo y orientación del IDEP. Experiencias que nos vincularon a la RED para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, nodo centro, de la cual se participa hace cuatro años.

De otra parte Gustavo tuvo la experiencia de ser uno de los miembros fundadores de la revista América Mestiza y actualmente trabaja con el proyecto de creación literaria y lectura de imágenes, con el que participó en la V Feria del libro, promoción de la lectura y la escritura, en la localidad de Kennedy.

La participación en estos y otros eventos, es muestra de experiencias que van desde las aulas de primaria, secundaria y universidad, del sector oficial y privado, hasta la asesoría y participación en diversos proyectos, experiencia que ha mantenido la motivación y compromiso docente y razón por la cual asumimos la conformación del equipo Metamorfosis.

Este encuentro de intereses en la construcción de nuevas estrategias en el uso real del lenguaje, tanto desde la lectura y la escritura como en el empleo de los medios masivos de comunicación, intereses que se amplían y validan con la participación en la Red, nos han servido para confrontar nuestras hipótesis, socializar experiencias y ampliar nuestra proyección como docentes investigadores que tenemos la pretensión de sistematizar los hallazgos y poder compartirlos a través de una publicación, resultado de esta travesía.

Creemos viable esta pretensión, ya que nos identificamos con los intereses y propósitos de la Red de Lectura y Escritura, entre los que destacamos: "Construir una RED de lenguaje como forma de organización y estrategia de gestión de conocimiento con fundamento en la consolidación de grupos de estudio, de investigación y de acción educativa en el campo del lenguaje. Reconocer y apoyar la consolidación de los grupos de trabajo sobre lenguaje existentes en el Distrito Capital como mecanismo de construcción de comunidad académica y profesionalidad docente. Definir las necesidades de formación y apoyo para el trabajo en Red desde el punto de vista conceptual y organizacional. Propiciar espacios de reflexión y discusión sobre aspectos teóricos y metodológicos de la pedagogía de la lengua materna y el trabajo en Red, para cumplir los fines de actualización, formación investigativa e innovación"³.

Estos elementos y la vinculación con la Red de Lectura y Escritura del Distrito nos hacen integrantes dinámicos y participativos. La experiencia de participar en la Red, ha propiciado una permanente reflexión en torno a la importancia del trabajo en red, dado que una de las exigencias del mundo moderno es el del intercambio de información, conocimientos y experiencias, que en el proceso de validación se consolidan a través del aporte solidario y colaborativo que exige la participación en las redes. La ciencia y la tecnología nos brinda la oportunidad de enlazar el mundo a través de redes de diversa índole, lo que ha facilitado el avance en los distintos campos del conocimiento y la permanente interacción de la humanidad.

Como Docentes investigadores creemos justo ampliar la participación y hacer extensiva nuestra motivación para que otros colegas se entusiasmen y emprendan esta interesante travesía que cada vez nos pone en crisis, nos cuestiona pero nos retribuye con los aportes de los otros grupos.

Aportes teóricos y metodológicos

Actualmente el equipo Metamorfosis se encuentra investigando en una temática que es de interés para toda la comunidad académica y de la que surgen preguntas e inquietudes en torno al papel que juegan y deberían jugar los medios masivos de comunicación en la escuela y la formación de los niños, las niñas y los jóvenes, investigación que se pretende desarrollar con el proyecto *Los medios de comunicación, una nueva dinámica en el aula*

Como ya se enunció, hemos incursionado en otros proyectos que se relacionan con el desarrollo de las habilidades comunicativas y que articulan los conceptos referidos a los medios de comunicación. En este proceso nos involucramos por el interés particular en la implementación de estrategias que permitan asumir una nueva concepción de lenguaje, lectura y escritura, partiendo del principio que son procesos complejos que han de aportar para la vida de cada uno de los estudiantes y no una tarea meramente escolar, que da cuenta al maestro.

Concepción de lenguaje

La participación en la RED tanto de Lectura y Escritura, como en la Red Latinoamericana del Lenguaje, nos permitió reflexionar, dialogar y compartir aspectos teóricos y metodológicos referentes al lenguaje, concebido como el mediador indispensable en todos los procesos de la interacción. La concepción de lenguaje que hemos adoptado en el trayecto investigativo está relacionada con las funciones que cumple éste en la vida del hombre y que se refieren a la función comunicativa, significativa y representativa; esta nueva concepción implica asumir los procesos de oralidad, lectura y escritura, como procesos individuales, en los que juega un papel importante el contexto, la experiencia personal, las diversas situaciones de comunicación, los desarrollos culturales, la tradición y los efectos de los medios masivos de comunicación.

De la misma manera, asumimos una concepción en la cual todos los seres humanos somos sujetos de lenguaje, es decir, seres capaces de utilizar el código lingüístico y las distintas formas de expresión en aras al entendimiento entre semejantes. Este es un aporte importante obtenido en el proceso de investigación del proyecto *Viajemos y construyamos en el fantástico mundo de la palabra*, citado anteriormente, en él se evidenciaron los fundamentos para expresar una idea o un concepto, hacer inferencias pertinentes a una situación o un texto leído.



Igualmente para solucionar problemas de comunicación en contextos académicos o cotidianos, nos apoyamos en la argumentación como elemento importante en la formación de los estudiantes como verdaderos sujetos del lenguaje; que pueden participar y ser ciudadanos críticos, analíticos y comprometidos, no sólo con la escuela sino especialmente para la vida donde se desarrollan como seres que conviven en diversos ámbitos.

En este sentido concluimos que cuando los estudiantes valoran la importancia del lenguaje en todos los momentos de su vida y son motivados y tocados en sus intereses, asumen procesos de lectura y escritura interesantes que dan cuenta a través de ellos, de sus experiencias y la relación íntima con los medios de comunicación, especialmente de su aferrada atención y dedicación a la televisión y la música. Estos intereses, son un punto de partida efectivo y además atractivo en los cuestionamientos que nos surgen como docentes que en muchas ocasiones estamos distantes de esta apropiación que tienen los jóvenes de hoy. Nos hemos cuestionado sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Son los medios de comunicación una herramienta pedagógica?, ¿Los medios de comunicación desarrollan pensamiento analítico en los estudiantes?
- ¿Los procesos de análisis de los medios de comunicación contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico?
- ¿Los medios de comunicación permiten el desarrollo del pensamiento propositivo?
- ¿Qué elementos debe tener un currículo en medios?

Estas preguntas nos conducen a indagar y explorar la problemática de la comunicación en el medio escolar, a través de la investigación seria y rigurosa que todo docente debe emprender, a fin de buscar alternativas que incidan en hacer de los medios de comunicación la mejor herramienta moderna para cualificar los procesos de aprendizaje. Para este fin nos planteamos esta pregunta:

- ¿Cómo el diseño de un currículo de medios de comunicación, favorece el desarrollo integral y la formación analítica, crítica y propositiva de los estudiantes, desde el grado preescolar hasta undécimo?

En esta dirección nos proponemos explorar distintas formas de intervención desde el aula que permitan promover aprendizajes significativos y cualificar saberes, actitudes, procesos y desempeños comunicativos en los distintos campos del saber.

Dichos cuestionamientos se abordan desde esta hipótesis: Un docente que maneje altas competencias comunicativas enriquecidas desde los medios de comunicación tiene mayores posibilidades para promover aprendizajes significativos con sus estudiantes y potenciar en ellos estas competencias, articuladas al área del conocimiento particular.

¿Por qué permitir la entrada de los medios y las tecnologías de la información en el aula?

Como equipo, Metamorfosis se interesó en conocer inicialmente estrategias para acercarse a los medios de comunicación y poder utilizarlos de una mejor manera en el aula, y desde el proceso de autoformación, los integrantes del equipo estuvimos vinculados como coinvestigadores en el proyecto de la Universidad Distrital: "propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva con fines educativos". Por esta razón iniciamos el proyecto particular en nuestras escuelas distritales: "los medios de comunicación, una nueva dinámica en el aula", con el fin de implementar la propuesta en contextos auténticos donde tenemos en nuestras manos toda la materia prima humana, e institucional.

Acciones

Para no perder de vista el horizonte emprendido y poner en marcha el proyecto de investigación en esta travesía, nos hemos propuesto desarrollar las siguientes acciones:

- Realizar el diagnóstico del objeto de estudio de investigación, sobre la base del análisis de documentos, otras investigaciones relacionadas con el tema, los mismos medios masivos de comunicación.
- Diseñar y estructurar un currículo de medios de comunicación, para los grados de preescolar a undécimo.
- Elaborar una propuesta pedagógica que se fundamenta en los principios de la acción comunicativa, el aprendizaje significativo y la teoría histórico cultural.
- Realizar un estudio teórico de las diferentes posiciones conceptuales que tratan sobre el uso y apropiación de los medios masivos de comunicación. Así como el estudio de los elementos fundamentales de las teorías sobre el aprendizaje significativo que componen la base para la propuesta.
- Elaborar la propuesta pedagógica, precisando las características de los ambientes de aprendizaje que facilitan el proceso de apropiación de los medios masivos de comunicación para los estudiantes de preescolar a undécimo.

- Diseñar y poner en práctica la propuesta elaborada para verificar su grado de efectividad.

Esta propuesta pedagógica que se aplicará y validará, en los colegios O.E.A. y José María Córdoba tendrá en cuenta los siguientes objetivos:

- Desarrollar estrategias pedagógicas que posibiliten en los estudiantes de preescolar, básica y media, la interpretación, análisis y producción de los diferentes medios de comunicación.
- Propiciar espacios para la creación e innovación, incentivando la producción audiovisual, como expresión de la imaginación, la creatividad y su relación con la realidad.
- Mejorar la práctica pedagógica en el aula de clase a través de la incorporación de los medios masivos de comunicación, como herramientas pedagógicas que faciliten la producción de conocimiento.
- Promover procesos de capacitación, reflexión e investigación con otros grupos de docentes de distintas Instituciones, con el ánimo de consolidar la Red.
- Para el desarrollo de la investigación se recurrirá a diversos métodos, entre ellos:
 - Del nivel teórico del conocimiento, el análisis y la síntesis, la inducción-deducción, en las tareas de contextualización, diagnóstico, estudio teórico
 - Del nivel investigativo, el método etnográfico para la aplicación y validación.
 - Del nivel empírico se utiliza el método experimental durante la incursión en la práctica de la propuesta para verificar su efectividad con el apoyo de técnicas estadísticas de carácter descriptivo e inferencial.

Las aulas de clase como escenarios de comunicación

Puesto que asumimos que todo acto pedagógico es una relación social eminentemente comunicativa, y que en las últimas décadas ha estado permeada por los medios masivos de comunicación, creemos indispensable investigar y buscar estrategias para que acabemos con la satanización que en ocasiones la escuela ha hecho de los medios masivos de comunicación y al contrario en una mejor actitud les abramos las puertas para que entren al aula como herramientas pedagógicas, y así contribuyan a promover el desarrollo humano, de tal suerte que cada estudiante haga uso de su autonomía, de su capacidad de argumentación y de decisión, cuando se trata de solucionar los múltiples dilemas que le presentan estos medios y que afectan la convivencia. Esto contribuye a la formación de

una nueva comunidad que se apropia de herramientas tecnológicas haciendo buen uso de los medios masivos de comunicación.

La escuela es un entramado de culturas por la diversidad de significados, expectativas, comportamientos que allí hacen presencia, quizás los de mayor influencia son la televisión y la música, lo que da clara cuenta que los medios están incorporados a la escuela, ya que "la educación ha estado ligada indefectiblemente a los medios, ellos constituyen una condición, pero no la determinan. Si entendemos los medios como agencias de producción simbólica en las sociedades contemporáneas, no podemos dejar de comprender la educación para los medios como íntimamente relacionada con los procesos culturales de cambio social, los cuales pueden ser caracterizados por un conjunto de rasgos, de los cuales destacamos los siguientes: la aceleración de la vida social, la enfatización de la cultura del presente, la separación espacio tiempo o deslocalización, la alteración de la noción de escala en que nos situamos y nos relacionamos con otros, la crisis de las grandes narrativas que daban sentido a la acción humana y a la historia..." (Pinto 2003).⁴

Por esto, es necesario tomar en serio los medios como apoyo a los procesos de democratización de la información y la comunicación en la vida de la escuela para de igual forma construir una ciudad moderna, humana, incluyente, solidaria y comprometida con el desarrollo del estado social de derecho, donde cada sujeto pueda ser libre y ejercer su ciudadanía; pueda aprender a vivir con otros reconociéndolos, aceptándolos, respetándolos para construir un mundo común.

Si abrimos la escuela a los medios de comunicación logramos: aprender a leerlos críticamente, a comunicarnos y usarlos pedagógicamente, y así poder enlazar la ciudad y la escuela e insertar la escuela a la vida de la ciudad.

Además, al acceder a los distintos medios, comprender su lenguaje, seleccionar un programa, un género o un formato y leer críticamente sus mensajes, estilos e intenciones, textualizarlos histórica y culturalmente, permite realizar un trabajo de alfabetización audiovisual para conformar comunidades audiovisuales que se puedan apropiar de ellos para criticarlos y poder tomar decisiones frente a la información que proporcionan.

Puesto que la escuela está encargada de formar a quienes habrán de integrarse al mundo contemporáneo, no puede; por lo tanto, contentarse con transmitir conocimientos según el estado del arte de una disciplina determinada en un momento dado. Es necesario preparar sujetos capaces de enfrentar el cambio

científico y tecnológico como práctica cotidiana a lo largo de su vida. Esto sugiere garantizar el desarrollo de al menos tres grandes competencias en los individuos escolarizados: asimilación de nueva información, capacidad de generar innovaciones y hábitos de actualización permanentes, además de condiciones para que esto último se facilite, a través de las distintas maneras de producción de diversos lenguajes, que incluyen los de los medios masivos de comunicación.

Las anteriores consideraciones son condiciones necesarias para incorporarse a un mundo cada vez más globalizado, descentralizado, participativo e interactivo, que además exige personal preparado para trabajar en equipo, para jugar diversos papeles y para comunicarse con otras personas en diferentes campos del conocimiento.

Una de las múltiples competencias es desarrollar la capacidad de introducir cambios. Esto sugiere en primer lugar, rechazar todo método de enseñanza que alimente actitudes rutinarias y favorecer por todos los medios el desarrollo de la creatividad e innovación. Por otra parte, se hace necesario inculcar competencias de investigación como forma de abordar la comprensión de la realidad en todos los niveles.

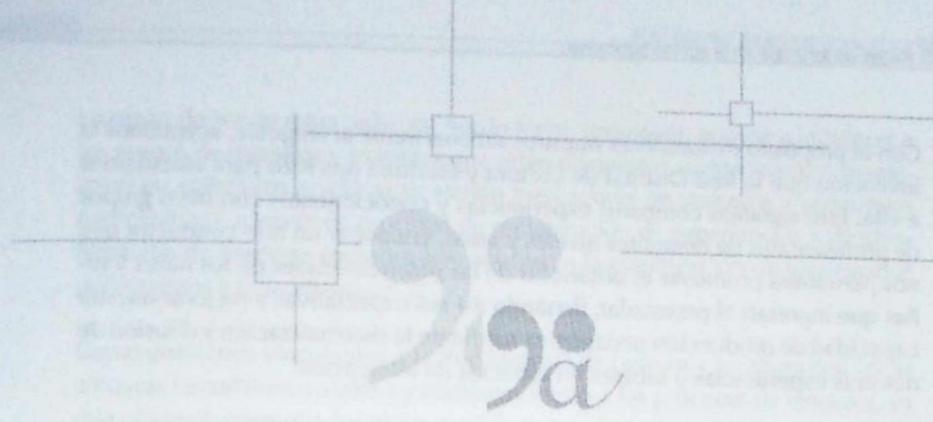
La competencia de la actualización permanente surge de las características del profesional formado y del comportamiento de las instituciones mismas. El profesional será capaz de asumir su propia actualización si adquiere competencias de autoformación. Es necesario desarrollar esta competencia al interior de los estamentos educativos, con el fin de garantizar disciplina en la formación permanente y un mejoramiento en el desempeño de los docentes comprometidos en los cambios que se generan en el mundo y su impacto en la educación.

Actualmente estamos trabajando en el diseño de la propuesta pedagógica en la que se definen el currículo de medios de comunicación que favorece el desarrollo de los procesos comunicativos y argumentativos, en los estudiantes de preescolar a undécimo.

Son también, aportes de la investigación, el establecimiento de criterios y sugerencias de carácter metodológico para desarrollar en la práctica pedagógica una propuesta similar.

Notas

- 1 KAFKA, Franz. La Metamorfosis
- 2 Ibid.
- 3 Secretaría de educación del distrito capital, subdirección de formación docente, acompañamiento a organizaciones de saber pedagógico construcción de la Red Distrital de Lenguaje Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2004.
- 4 RODRIGUEZ, José Gregorio. "El sentido de una educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación." En: Comunicación y escuela: orientaciones para promover la incorporación, uso y apropiación de los medios de comunicación en las Instituciones Educativas de Bogotá. SED UN. Bogotá, 2004 (Pág. 24)



Grupo: Descartes

FANNY HERNÁNDEZ. IED NUEVO CHILE LOC. 7 BOSA J.M.
LILIANA EUGENIA RESTREPO. IED LA CHUCUA LOC 8 KENEDY J.T.
MARTHA LUCÍA GALINDO. IED LA CHUCUA LOC. 8 KENNEDY J.T.
DORIS ROCÍO ESPEJO. IED LA CHUCUA LOC. 8 KENNEDY J.T
SANDRA MARCELA CASTELLANOS. IED ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO J.M.

Reflexión sobre la acción: construyo mi mundo a través de los cuentos e historias.

Con el deseo de buscar un cambio en la pedagogía tradicional, cuestionamos nuestro quehacer pedagógico donde es evidente la falta de motivación y autonomía en los procesos de lectura y escritura con aprendizajes poco significativos.

Para lograr cambios en nuestras prácticas pedagógicas hemos estado vinculadas constantemente a procesos de formación y actualización en beneficio de los pequeños con quienes trabajamos. Nos hemos fortalecido en democracia ciudadana, orientación educativa, docencia coreográfica, arte y folclor, sistemas, música, danzas, aprendizaje a través del juego, lenguaje y pedagogía de proyectos, entre otros. Así mismo, participamos en seminarios, conversatorios de pedagogía y diversas programaciones que nos han permitido tener un panorama más amplio de conocimiento frente a la educación.

Con el propósito de fortalecer nuestros saberes frente al lenguaje, aceptamos la invitación que la Red Distrital de Lectura y Escritura nos hizo para vincularnos a ella. Esto significó compartir experiencias y conocimientos con otros grupos de profesionales de diferentes niveles y áreas, encontrar un hilo conductor que nos permitiera promover el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas que ingresan al preescolar, llenando así sus expectativas y mejorar nuestra capacidad de producción pedagógica mediante la sistematización y difusión de nuestras experiencias y saberes en espacios de integración.

De la incertidumbre, de la discusión, de los comentarios y reflexiones anteriores nació el grupo Descartes, con cinco profesoras de preescolar de las localidades de Bosa y Kennedy, que tenían el deseo de hacer de la educación pública una educación de calidad, fundamentada en el amor y el respeto por la singularidad de los niños y niñas que tenemos a nuestro cargo. Decidimos asumir este reto con responsabilidad y compromiso.

Nos propusimos como misión sensibilizar a nuestras comunidades en el amor y gusto por la lectura y la escritura, creando espacios favorables para su desarrollo. Y como visión proyectarnos para el año 2005 y 2006 como una comunidad inquieta, creativa e innovadora frente a la promoción del hábito lector de diversos tipos de textos.

Las redes. Importancia de la red de lectura y escritura

La Secretaría de Educación Distrital en su preocupación por mejorar la calidad de la educación en Bogotá, ha desarrollado diversas estrategias, entre las que se cuenta la conformación de Redes como un espacio de formación permanente y alternativo, que convoca a grupos de docentes que están desarrollando autónomamente actividades de actualización, innovación e investigación, o a grupos, que como el nuestro, fue resultado de programas de formación promovidos por la SED y que al asociarnos buscamos cualificar nuestra práctica docente en torno al lenguaje como eje articulador de las demás áreas del saber.

Estas redes han sido asesoradas por diferentes universidades con el propósito de fortalecer la capacidad de producción pedagógica de cada uno de los grupos, sistematizar y difundir a otros maestros y maestras el saber que hayan consolidado en su actividad académica y quehacer pedagógico, a través del trabajo en equipo, compartiendo objetivos y manejando una base de lenguaje común para desarrollar acciones de manera concertada y solidaria.

La razón de ser de estas redes es; por lo tanto, promover, apoyar y fortalecer a los grupos de maestras y maestros que estén dispuestos a organizarse o mantenerse en colectivos académicos siendo mediadores de procesos y propuestas participativas, a través de procesos de socialización de experiencias y de identificación de intereses comunes que apunten a la cualificación de los procesos pedagógicos y educativos.

Como grupo nos vinculamos a la Red Distrital de Lectura y Escritura con miras a buscar herramientas viables y eficientes frente a los procesos de lenguaje, ya que observábamos que los niños cuando ingresaban al preescolar traían desde su ambiente familiar, temores relacionados respecto a la lectura y la escritura, manifestadas en expresiones como: *No sé, no puedo leer, yo no puedo escribir, no lo puedo hacer*, entre otras, y la inquietud de los padres al pedir que se iniciaran estos procesos a través de actividades tradicionales como tareas, planas, sin estar interesados en incentivar la lectura en sus hijos, pues en nuestros contextos escolares el leer y escribir no es relevante en la vida cotidiana.

El pertenecer a la Red nos permitió despertar el sentido de creatividad que la rutina de la cotidianidad nos había adormecido, cuestionarnos frente a los proyectos desarrollados en el aula, sensibilizarnos y ampliar nuestra visión sobre el concepto de lenguaje, buscando estrategias pedagógicas que trascendieran dentro de las instituciones en las que trabajamos y así disminuir los temores, pero sobretodo, dar confianza frente a la lectura y la escritura, vinculando de manera activa y comprometida a la familia frente a estos procesos.

La Red también ha sido un espacio de encuentro y confrontación con el otro, donde conocimos personas que nos aportaron aprendizajes significativos, permitiéndonos reforzar, consolidar y actualizar conceptos relacionados con el lenguaje, que nos han apoyado en nuestra formación personal y/o profesional. En últimas ha sido un aliciente para ser artífices de la construcción del conocimiento de nuestros niños y niñas.

Acciones emprendidas por el grupo

Consecuente con la visión y misión planteadas anteriormente, y siendo la promoción de la lectura el aspecto que como grupo más nos convocó, propusimos inicialmente fortalecer el hábito de la lectura en nosotras mismas y fomentar así con mayor propiedad el placer de leer en nuestros estudiantes y sus padres. Para este propósito, llevamos a cabo algunas estrategias para despertar en nuestros estudiantes, padres y docentes, el gusto y hábito por la lectura y la escritura.

Dimos comienzo así, al trabajo de promoción de la lectura en nuestras comunidades con dos dinámicas básicas: "El cuento va a casa" y "Abuelo cuéntame un cuento"

Como nuestro proyecto giraba alrededor de la actividad narrativa, específicamente el cuento, nos vimos en la necesidad de clarificar y re-considerar más, en temas que nos permitieran ampliar y profundizar sobre el manejo adecuado del lenguaje en la edad preescolar. Entendemos el lenguaje como un sistema de símbolos que emplea el ser humano para interactuar, conocer, aprender, expresarse y comunicarse con los miembros de una sociedad y el entorno en general.

Siendo el lenguaje la expresión más importante en la vida del niño y al mismo tiempo la más compleja, conviene prestarle suma atención desde los primeros años; ya que mediante éste, el niño como sujeto activo permanentemente construye conocimiento, se relaciona con los demás y pone en juego su fantasía. En este sentido, el niño a través del lenguaje construye su identidad, aprende a relacionarse con el mundo, conceptualiza y se inserta en su comunidad.

Es por esto que el lenguaje es una herramienta esencial en la construcción de las representaciones, ya que la imagen y el habla permiten expresar las relaciones que forma en su mundo interior. La utilización constructiva del lenguaje, se convierte en instrumento de formación de representaciones y relaciones, por consiguiente de las nuevas formaciones del pensamiento

Un aspecto primordial del lenguaje es la oralidad como parte fundamental del proceso que vivimos y en el grupo la asumimos como un sistema simbólico de expresión, un acto de significado dirigido de un ser humano a otro. Como es la primera experiencia del lenguaje que afecta al niño, es primordial en la creación de interpretación y producción de significado. Es además, un saber específico que le permite acceder a la escritura, otro proceso social aún más complejo que exige de quien escribe conocimientos, competencias e intereses.

Por otra parte, es bien conocido que en la edad pre-escolar predomina lo maravilloso, los cuentos de hadas, de brujas, de duendes; las fórmulas mágicas y sorprendentes, que llevan al niño a mundos imaginarios y fantásticos.

Una buena parte de la infancia transcurre con las narraciones que abuelos, padres, tíos y familiares en general hacen a los pequeños. Los cuentos unas veces recordados de viejas lecturas, otros incluso inventados en el momento mismo de la narración, o anécdotas de su propia vida hacen que esta práctica



vuelva a tomar vida, que estas historias, lo mismo que los cuentos, seduzcan a los niños y es en este momento que es cuando toma importancia la invitación de: "Abuelo cuéntame un cuento".

A continuación contaremos cómo se realizó el proceso y cuál fue nuestra vivencia con relación a la propuesta. Iniciaremos con: *El cuento va a casa*.

Primero organizamos un biblio-banco de cuentos para tener por lo menos un cuento por cada niño en el salón. Semanalmente cada uno llevaba un cuento a casa para ser leído en familia. También elaboramos una guía con una serie de preguntas que daban pautas para evidenciar el gusto por lo leído. El niño en ésta podía expresar con palabras o con dibujos lo que sentía con respecto a los cuentos.

En las primeras experiencias con la guía, los escritos fueron en buena parte, respuestas a las preguntas sugeridas. Pensamos en cambiar de formato; sin embargo, lo mantuvimos recordándoles a los niños y padres que las preguntas allí expuestas eran orientaciones de las cuales podían tomar dos, una o ninguna.

Esta experiencia inicial tuvo mucha acogida tanto de los niños como de los padres lectores. Los niños tuvieron consigo el cuento durante una semana aproximadamente y al regresarlo junto con la guía evidenciamos situaciones como: contar la historia tal cual fue leída relatándola con pequeños detalles que dejaron ver el acompañamiento que habían tenido; los niños manifestaron gusto por el cuento en mayor o menor medida, plasmando en su escrito partes importantes del relato.

Al presentarlo en clase se evidenció el desarrollo de procesos como: narración de lo escrito, lectura por parte de los niños a sus compañeros de lo que escribieron en compañía de sus padres (esto se hizo un poco tedioso y los niños se dispersaron fácilmente), los más tímidos solo dieron cuenta del título. En algunas ocasiones fue la profesora quien leyó varios de los escritos. Por último, y para nosotras, lo más significativo fue la lectura no codificada de la guía. Sin embargo, esto generó desconfianza por parte de sus compañeros y no faltó el que dijo: "está inventando" pues siempre existe esa incredulidad por parte de ellos de que algún compañero pueda leer "de verdad".

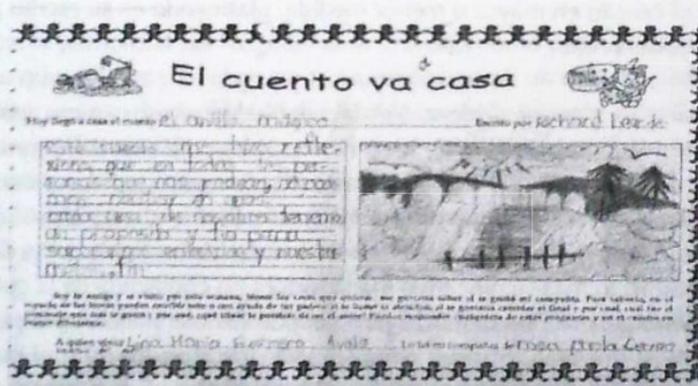
Frente a la escritura, el proceso en la mayoría de los casos se dio con el acompañamiento permanente de los adultos que conviven con el niño. En un comienzo los papás tuvieron un alto porcentaje de participación convirtiéndose en el escribano, en otras, los niños que ya escribían palabras alfabéticamente,

escribieron frases cortas que dieron cuenta del cuento. Otros, les pidieron a sus padres que escribieran en una hoja lo que ellos le dictaban y luego los niños con su puño y letra copiaban el texto.

Este trabajo ha dejado muchas satisfacciones, y estos son las voces de cada una de las maestras integrantes del grupo: *Los niños se han vuelto más espontáneos, son capaces de dar a conocer sus ideas, reflexionan sobre lo leído. Al leer los escritos de los pequeños se siente mucha satisfacción, pues manejan un léxico mucho más amplio. Ha sido motivante para los niños llevar su cuento para la casa, en varias ocasiones han sido ellos los que lo han escogido y en otras he sido yo la que ha decidido cual llevan. De los dos modos los niños se lo llevan con alegría. Se ha logrado que los niños que participaron poco durante el proceso ahora se hayan comenzado a involucrar y muestren el gusto por los libros y la lectura. Desde las preguntas que los niños hacen se evidencia el interés que tienen por saber cómo se escriben las palabras que necesitan para realizar sus escritos.*

Este proyecto que se está realizando en las aulas, ha permitido conocer muchas actitudes y comportamientos de niños y padres de familia pues, cuando se enviaron los cuentos a las casas, se observó que en algunos hubo acompañamientos y en otros el trabajo fue casi en solitario.

El siguiente es un ejemplo de la guía *el cuento va a casa* en donde se evidencia en el niño la opinión de su experiencia.

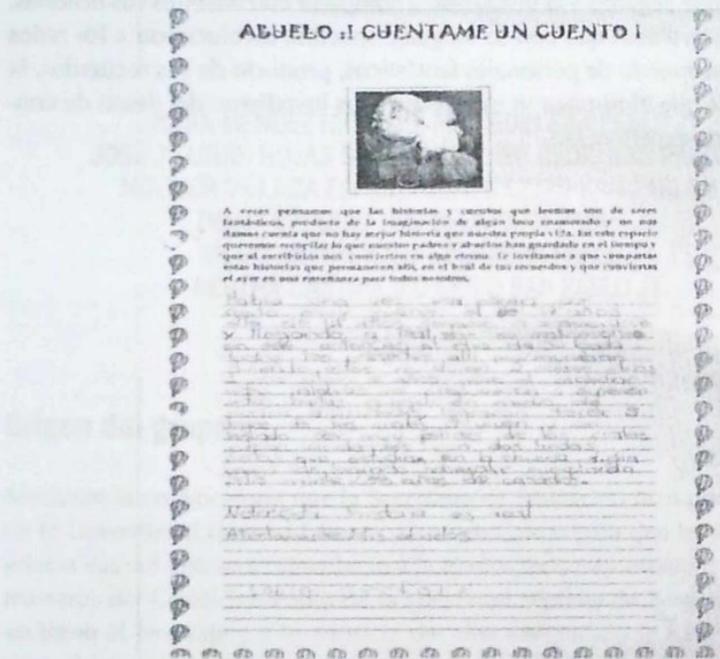


Lina María Guerrero Ayala de Transición A (I.E.D. La Chucua)

La segunda propuesta, "Abuelo cuéntame un cuento" como lo dijimos anteriormente, tuvo la finalidad de rescatar relatos de cuentos, historias de vida, mitos y leyendas contadas de generación en generación.

En este proceso también elaboramos una hoja guía en donde se invitaba al abuelo o a cualquier adulto de la casa a narrar sus historias. Al principio hubo un poco de renuencia ante este trabajo pero al final tuvo una gran acogida y logramos recopilar un material interesante. Los niños fueron capaces de contar ante sus compañeros lo escrito en la guía, las historias de vida, las leyendas y muchas otras historias llenaron nuestros salones de magia y recuerdos y los niños se mostraron orgullosos de transmitir estas historias a sus compañeros.

Fue un poco difícil escoger una de estas narraciones debido a que todas mostraban una gran riqueza, pero he aquí una de ellas que plasma el sentir del adulto y la alegría de compartir con su niño esta experiencia narrativa.



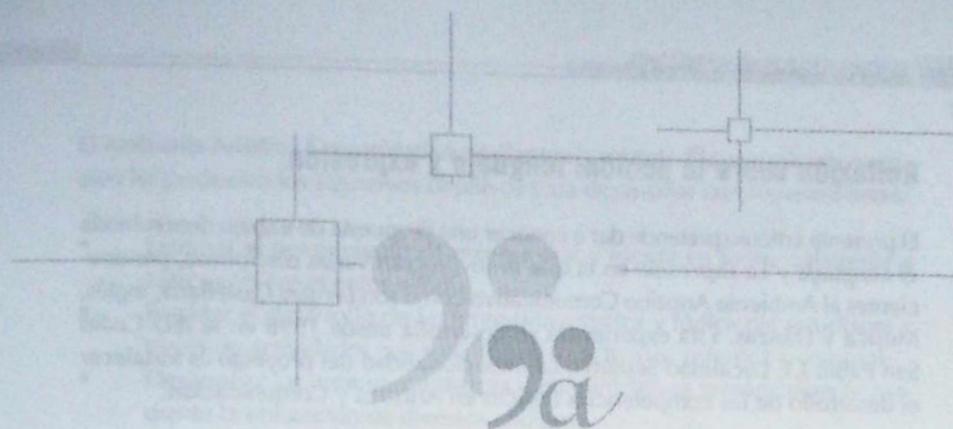
Sonia Stefany de Transición C (I.E.D. La Chucua)

Las acciones emprendidas en el aula pretendieron fomentar y estimular la imaginación y creatividad de los niños, niñas y padres de nuestra comunidad educativa, pues el contacto con el libro comenzó con la lectura en voz alta, que poco a poco se fue convirtiendo en una acción habitual en la mayoría de los ambientes familiares de nuestros estudiantes. El proceso inició con un taller de padres en el que la docente hizo la demostración de lectura en voz alta y la presentación

de la propuesta. Así mismo se les leía en el aula cuentos a los niños y niñas, y a los padres o familiares que los acompañaban. Los niños a su vez realizaron lectura de imágenes de los cuentos que llevaron a sus casas, provocando en el hogar y en el aula intercambio de opiniones y juicios colectivos.

El cuento va a casa permitió la interacción de los miembros de la familia, los aportes que hemos recopilado muestran las manifestaciones de agrado con el que se elabora la guía; en la actividad de *Abuelo cuéntame un cuento* recuperamos el baúl de añoranzas convirtiendo el ayer en una esperanza para todos nosotros.

Los abuelos que llegaron a la institución a compartir con nosotros sus historias, son seres maravillosos que con su lenguaje sencillo, involucraron a los niños y niñas en ese mundo de personajes fantásticos, producto de sus recuerdos, la alegría con la que transmitieron esos relatos nos invadieron del deseo de continuar con esta experiencia.



Grupo: Lenguaje y expresión

NIDIA MÉNDEZ HIDALGO. IED CEDID SAN PABLO JT
JOSÉ JOAQUÍN ROJAS SALAMANCA. IED CEDID SAN PABLO JT
HOLMER VILLADA ECHEVERRI. IED CEDID SAN PABLO JT
DIANA VÁSQUEZ. IED CEDID SAN PABLO JT
VILMA MONROY. IED CEDID SAN PABLO JT
BERTHA CASTRO. IED CEDID SAN PABLO JT

Origen del grupo:

Mediante la convocatoria que la Secretaría de Educación hizo por intermedio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para que las instituciones educativas del distrito se vincularan a la *Red de lectura y escritura*, el grupo de maestros del Cedit San Pablo de la Localidad Séptima de Bosa, que trabajan en torno al lenguaje y a lo artístico, deciden integrarse a la Red, compartir y aprender nuevas formas de interacción. Esta fue una oportunidad para socializar la experiencia pedagógica que se viene trabajando, de la cual se dio a conocer el estado del proyecto, sus alcances y metas.

Las integrantes del grupo están comprometidas con la cualificación personal y la de sus alumnos, en este sentido buscan romper con el esquema tradicional académico establecido por áreas y departamentos, y adoptan una forma de trabajo pedagógico innovadora e integral mediante la conformación de Ambientes de Conocimiento.

Reflexión sobre la acción: lenguaje y expresión

El presente artículo pretende dar a conocer una propuesta de trabajo denominada *El Lenguaje y La Expresión* en la que se involucran varias disciplinas, pertenecientes al Ambiente Artístico Comunicativo como son Lengua Castellana, Inglés, Música y Danzas. Esta experiencia se desarrolla desde 1998 en la IED Cedio San Pablo J,T, Localidad Séptima. La intencionalidad del proyecto es fortalecer el desarrollo de las competencias básicas en Artística y Comunicación.

Los principios teóricos y metodológicos que fundamentan la propuesta se nutren de aproximaciones conceptuales referentes a la lingüística textual, a la estética de la recepción y al inter-accionismo cultural.

En esta línea se desarrollan en el colegio los proyectos de cada uno de los ambientes de conocimiento, como una construcción dinámica que continuamente se va fortaleciendo con las acciones cotidianas, desde los componentes pedagógicos, epistémicos, de convivencia y de gestión administrativa. En esta organización institucional los agentes y protagonistas son todos los que conforman la institución.

En el siguiente gráfico se puede visualizar la manera como se ha articulado el ambiente pedagógico y el ambiente de convivencia, aspectos que inciden directamente en propiciar espacios significativos para la conformación de los ambientes de conocimiento.



El Ambiente Artístico Comunicativo mediante el proyecto *El Lenguaje y la expresión* ha propuesto los siguientes objetivos para desarrollar con los estudiantes:

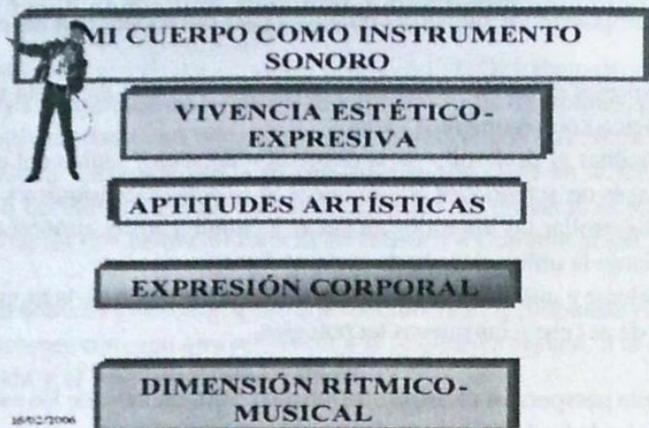
- Expresar el pensamiento de manera oral y escrita en forma coherente y lógica con argumentos válidos.
- Facilitar el desarrollo de la dimensión artística y lúdica del estudiante a través de actividades que fortalezcan su actividad psíquica y corporal.
- Desarrollar las aptitudes artísticas y comunicativas armónicamente mediante la utilización de diversos códigos.
- Valorar y utilizar la lengua inglesa como elemento de inter culturalización y de acceso a las nuevas tecnologías.

Desde esta perspectiva el desarrollo artístico comunicativo de los estudiantes se focaliza desde las áreas que conforman el ambiente con una mirada integradora de los procesos lingüísticos, comunicativos, estéticos, proxémicos y kinésicos, como dimensiones que se pueden fortalecer con esta propuesta.

El manejo de diferentes códigos lingüísticos facilita en los estudiantes el fortalecimiento de las competencias comunicativas. Es así, como desde el PEI, se pensaron seis ejes que transversalizan las propuestas pedagógicas de cada uno de los proyectos de los Ambientes de Conocimiento, que se han integrado en el colegio, a saber:

- Comprensión e interpretación de textos
- Solución de problemas
- Sensibilización y creatividad
- Participación democrática y convivencia
- Tecnología y cotidianidad
- Investigación y pensamiento científico

Desde la propuesta fundamentada en el lenguaje se trabaja con mayor énfasis en los siguientes aspectos: comprensión e interpretación de textos, sensibilización y creatividad, sin desconocer los otros. Estos ejes se desarrollaron desde los ángulos del lenguaje y el arte, con el fin de alcanzar logros que evidencien los aprendizajes que el estudiante se propone alcanzar para su formación artístico-comunicativa que se manifiestan cuando interpreta la realidad del mundo que le rodea y la exterioriza en expresiones literarias y artísticas, cuando participa en actividades lúdico-artísticas en las que evidencia sus aptitudes y cuando manifiesta su capacidad comunicativa en forma ética y estética dentro de su cotidianidad.



Este esquema señala la manera como el profesor, en la dimensión artística, ha facilitado espacios para desarrollar una propuesta desde lo estético expresivo para indagar sobre las aptitudes artísticas tanto en la expresión corporal como en la expresión rítmico musical. Dentro de su estrategia pedagógica los estudiantes leen y producen textos narrativos, descriptivos y argumentativos cuyo referente es lo artístico, pero atendiendo a criterios específicos en lo referente a los procesos de la lectura y la escritura.

Para fortalecer el proceso lecto escritor de los estudiantes se ha trabajado el proyecto "Maletín Viajero" como estrategia lectora y consiste en llevar los libros de literatura de la biblioteca a los salones de clase, complementándose con los textos de lectura que ellos sugieren y presentan a clase, los cuales son seleccionados de manera voluntaria según sus intereses y expectativas.

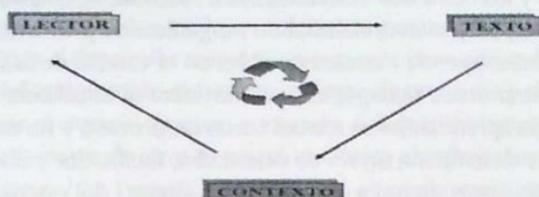
Desde la perspectiva teórica nos ubicamos en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana tomando como base los referentes para el proceso lector y su desarrollo simbólico: motivación, imaginación, fantasía desarrollo de la creatividad. Además tenemos en cuenta los factores que determinan la comprensión lectora: *lector-texto-contexto*. Asumimos a un lector con un nivel de desarrollo cognitivo, que elabora inferencias y predicciones mediante la interpretación y comprensión lectoras; como un sujeto en situación emocional que asume posturas ideológicas, emotivas y psicológicas, enriqueciendo así sus interpretaciones textuales, mediante su competencia textual cada vez más elaborada.

El *texto* es considerado como una construcción significativa, que conlleva una intención comunicativa precisa y con consistencia externa e interna o temática y

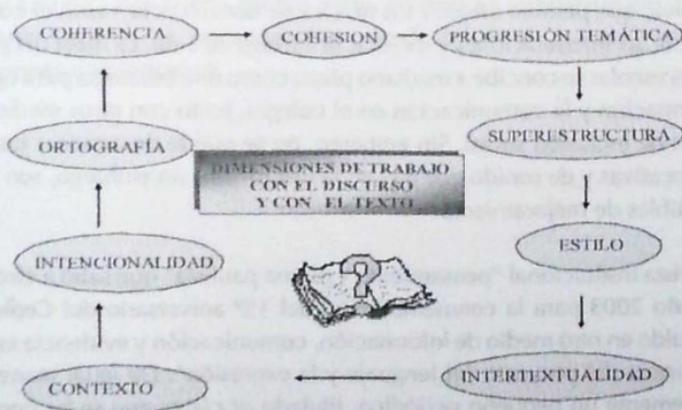
con un léxico propio según su género. En cuanto al contexto es el último factor que incide en la comprensión lectora y se consideran tres tipos de contexto: el textual; es decir, las relaciones intratextuales, el extratextual como las condiciones que rodean al acto lector, y el psicológico es el estado de ánimo en el que se encuentra al lector.

Como refuerzo a este proyecto desde hace dos años el Ambiente Artístico Comunicativo se ha vinculado al proyecto *libro al viento* que consiste en conformar y consolidar grupos de maestros que se reúnen a leer en voz alta y a debatir los textos publicados en la campaña lectora.

FACTORES QUE DETERMINAN LA COMPRENSIÓN LECTORA



Para el proceso escritor se han tomado algunos criterios básicos que el maestro debe desarrollar con los estudiantes como son: coherencia, cohesión, progresión temática, superestructura, estilo, intertextualidad, contexto, intencionalidad, y ortografía.



La *metodología* del trabajo lectoescritor se direcciona desde la *pedagogía de proyectos* como una estrategia significativa de construcción colectiva partiendo de un conflicto o de una necesidad. Es una propuesta de aula acordada con los estudiantes, planeada, con un propósito y unas metas definidas, esta forma de trabajo académico genera cambios al interior de los grupos en cuanto a: acceso al conocimiento, concepción de los maestros sobre lo que es ser estudiante, enriquece las relaciones interpersonales, se redirecciona el enfoque pedagógico y se fortalece y amplía el ambiente escolar. La vinculación con la Red de Lenguaje ha incidido para la reconceptualización de esta metodología debido a los aportes recibidos desde ella.

De igual manera se fortalece *la competencia comunicativa*, mediante la producción de textos, la interpretación, comprensión y análisis de información contenida en los textos y los contextos comunicativos. Además, se amplía el pensamiento argumentativo y propositivo, elaborando y organizando premisas, razonamientos, hipótesis y construyendo mundos posibles en el campo de la literatura y otros textos. En este proceso pedagógico, se considera al estudiante como sujeto en formación, los aprendizajes se toman como un proceso y no como un producto. El docente desempeña un rol de orientador, facilitador y dinamizador en la búsqueda del conocimiento y del desarrollo integral del estudiante.

En el campo de la pragmática el estudiante demuestra que emplea el lenguaje en una situación comunicativa de acuerdo a los factores sociales y culturales en los que se desenvuelve. Es así, como la emisora *onda paulista* ha sido importante en este proceso, pues propone como objetivo: implementar un programa de formación y producción radial para generar y fortalecer procesos comunicativos, pedagógicos y organizativos permanentes al servicio de la comunidad educativa, que permita mejorar los niveles de convivencia, resolver conflictos, fortalecer las interrelaciones y mejorar la calidad de vida. La meta del proyecto emisora escolar se concibe a mediano plazo como una estrategia para optimizar la información y la comunicación en el colegio, junto con otros medios como factores de inclusión social. Sin embargo, no se puede desconocer las dificultades locativas y de sonido que hay en la institución; sin embargo, son factores susceptibles de mejoramiento.

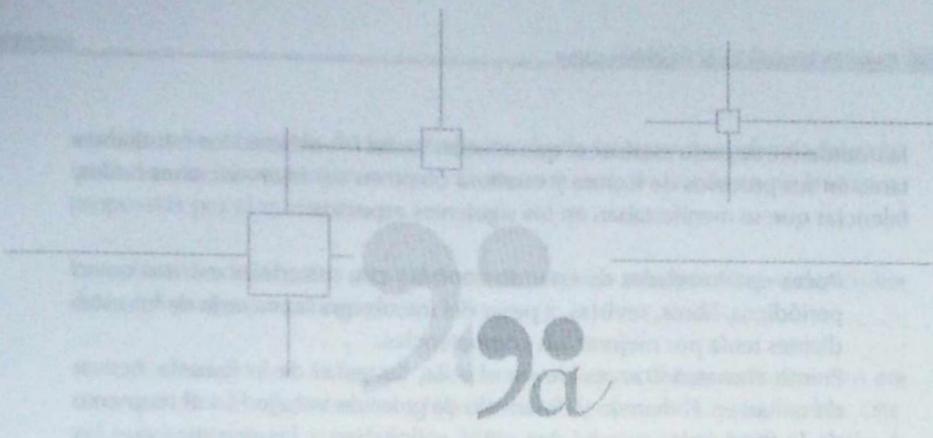
La Revista Institucional "pensamiento y pluma paulista" que salió a circulación en el año 2003 para la conmemoración del 15º aniversario del Cedit, se ha constituido en otro medio de información, comunicación y evidencia escrita de los alcances del proyecto "el lenguaje y la expresión". De igual manera nace recientemente un pequeño periódico, titulado *el clavo*, que se ha constituido

como medio de expresión libre y crítica de un grupo de estudiantes, quienes lo diseñan, lo imprimen y lo distribuyen al interior del colegio.

Como actividades de impacto al interior de la institución se pueden identificar la semana del idioma, como encuentro con la expresión y el lenguaje, las tertulias literarias con los docentes que han sido espacios concebidos para el acercamiento y sensibilización con la literatura, la música, la danza y otras expresiones artísticas tales como el festival de la canción, el festival de danzas, muestras representativas del trabajo músico-corporal desarrollado en el aula de clase. Esta propuesta se ha implementado con el aporte de docentes, estudiantes, directivos y comunidad en general.

El hecho de pertenecer a la *red de lectura y escritura* desde el año pasado, ha generado en el grupo de maestros expectativas, ya que este espacio brinda la oportunidad de ser escuchados, de hacer interlocución con otros grupos de docentes inquietos por el desarrollo comunicativo, por la promoción de la lectura, por el dominio del texto escrito como herramienta de precisión y rigor mental, como también por el manejo de otros lenguajes. Además las lecturas y aportes de la *red* son facilitadoras de otras perspectivas frente al trabajo con el lenguaje y la comunicación y han permitido realizar un ejercicio metacognitivo, que fortalece nuestros conocimientos.

Como proyección para este año se propone utilizar en las aulas de clase y con la comunidad en general los medios de comunicación como herramientas que fortalezcan los procesos comunicativos, la construcción del conocimiento y las relaciones interpersonales. Además en la jornada de la mañana algunos maestros trabajarán en torno a la Ciudad y la Comunicación. En esta perspectiva la Red de Lectura y Escritura nos puede aportar conocimiento en lo relacionado con las dimensiones epistémicas, pedagógicas y metodológicas, en aras de consolidar esta propuesta comunicativa.



Grupo: Intercambios

ANA MARÍA MARTÍNEZ. I.E.D. ANTONIO BARAYA
ANGÉLICA RICO. I.E.D. MARCO ANTONIO CARREÑO

Origen del grupo

Intercambios es un equipo de docentes que constantemente se cuestiona acerca de su quehacer cotidiano en el aula, y le concede al lenguaje un carácter vital en todos los procesos de desarrollo de los estudiantes. Esto incluye tanto los contenidos curriculares como la formación personal de los individuos miembros de la sociedad colombiana.

Por los aspectos antes mencionados, concientes de la necesidad de pertenecer a colectivos de maestros y por invitación de las docentes del postgrado de Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital, el equipo decide vincularse a la RED de Lectura y Escritura de la Secretaría de Educación de Bogotá, con el fin de pertenecer a una comunidad académica en donde pueda enriquecerse y proyectar su saber profesional.

Acciones ejecutadas

Inicialmente, en la escuela Tanque Laguna de la Localidad 19 de Ciudad Bolívar, nació la inquietud en el equipo de docentes por acercar a los niños a la lectura y la escritura de una manera interesante para ellos. Esto debido a que, luego de un diagnóstico realizado con estudiantes del preescolar y primaria de

la institución, se pudo establecer que existían varias falencias en los estudiantes tanto en sus procesos de lectura y escritura como en sus intervenciones orales, falencias que se manifestaban en los siguientes aspectos:

- Pocas oportunidades de estar en contacto con materiales escritos como periódicos, libros, revistas, a pesar del interés que la mayoría de los estudiantes tenía por mejorar sus competencias.
- Frente al material accesible en el aula, las guías de la Escuela Activa: dificultad en el manejo y desarrollo de guías de trabajo.¹ En el momento de la producción escrita, los niños solicitaban a las maestras que les indicaran paso a paso lo que debían hacer ya que no interpretaban las instrucciones. “Contestar la guía” se limitaba a transcribir los materiales de trabajo sin analizarlos y sin resolver las actividades propuestas allí.
- Los estudiantes demostraban apatía hacia la lectura y la escritura expresada en la poca motivación para ampliar conceptos y enriquecer saberes mediante la lectura de libros y revistas de divulgación científica para el ámbito escolar.
- Tenían problemas para el trabajo en equipo y el diálogo entre pares.
- Se les dificultaba exponer sus ideas, analizarlas y cuestionarlas.
- Les era difícil identificar y formular conceptos.
- Mostraban serios inconvenientes para elaborar preguntas de forma oral y escrita.

Se planteó entonces un trabajo en el cual se involucraran todos los cursos con que contaba la escuela en ese momento, con el objetivo de desarrollar en los niños habilidades lectoras y escritoras a través de actividades lúdicas para que asumieran una actitud positiva frente a ellas utilizándolas como instrumento de goce, autoformación y construcción del conocimiento.

Poco a poco las actividades que se iban realizando, se enriquecieron y transformaron hasta constituirse en uno de los proyectos transversales de la institución, proceso durante el cual fueron agentes activos los estudiantes y el colectivo de maestros que laboraba en ese momento o que se vincularon posteriormente. Formaron parte de este colectivo la directora de la escuela, los maestros desde los grados de preescolar hasta el grado quinto y la maestra que apoyaba el área de música. Sea este el espacio para resaltar la manera como estos colegas asumieron con entusiasmo y responsabilidad este compromiso y el desafío que implicó andar caminos desconocidos.

Las diversas actividades realizadas, propiciaron la motivación, el desarrollo y fortalecimiento de competencias de la lectura y la escritura. Uno de los mayo-

res logros fue el interés de los estudiantes hacia la lectura, evidenciado en la iniciativa de leer espontáneamente diversos materiales por fuera de las tareas propuestas por el maestro.

La realización del objetivo general de nuestro trabajo se concretó en el desarrollo de varios proyectos pedagógicos:

- *Creciendo con la lectura y la escritura*: proyecto transversal puesto en práctica en el preescolar y la primaria de la escuela Tanque Laguna. Este proyecto nació en el año de 1999, tomó forma en el 2000 y continuó hasta el 2003 cuando se disgregó el equipo docente de la escuela por traslado a otras instituciones.
- *Formación de Lectores autónomos a través de la literatura*: proyecto de aula desarrollado con estudiantes de 1o. y 2o. grado en la escuela Tanque Laguna en los años 2002 y 2003.

En el 2004 por razones de traslado, las maestras del grupo se vincularon a diferentes instituciones educativas del distrito, lo que hizo necesario que nuevas propuestas de trabajo fueran pensadas para poblaciones estudiantiles diferentes. Se planteó entonces el proyecto *Cualificación de los procesos de comunicación y escritura a través de la interacción en el aula*, desarrollado en la I.E.D. Antonio Baraya con los estudiantes de 4o de primaria de la Sede B en el año 2004. Este trabajo en equipo fue el cimiento para que al finalizar el 2004 se conformara el grupo pedagógico InterCambios.

En el 2005 ya como miembros de la Red de Lectura y Escritura de la SED y con el acompañamiento de las maestras del postgrado de Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital, las integrantes del equipo iniciamos un proceso de formación y autoformación en investigación educativa y procesos del área de Lenguaje con el objetivo de fortalecerse como equipo y lograr consolidar una propuesta pedagógica para el área de Lenguaje y Literatura que beneficiara a los estudiantes de sus respectivas instituciones.

Un proyecto ambicioso como éste, hay que desarrollarlo escalón por escalón. Por esto, se pensó en primer lugar llevar a cabo un proyecto de aula con los cursos que las integrantes de InterCambios dirigen para vender la idea, ganar adeptos y así conseguir el apoyo de la institución.

Referencias teóricas

Las actuales integrantes del equipo InterCambios, reflexionamos y analizamos la práctica pedagógica diaria, específicamente en el área de lenguaje y literatura, a la luz de referentes teóricos de expertos como: Vigotsky y Bruner (teoría interaccionista del lenguaje y la cultura), T. Van Dijk (estructura y funciones del texto y del discurso), M. C. Martínez (análisis discursivo de textos escolares), Josette Jolibert (pedagogía de proyectos y didáctica de la lectura y la escritura), F. Jurado (lineamientos teóricos para la enseñanza de la literatura y los procesos de lectura y escritura), Cárdenas y Lomas (pedagogía y didáctica del lenguaje). La lectura de estos trabajos ha favorecido la actualización permanente del equipo, un mejor desempeño en las aulas y unos avances significativos en las habilidades lectoras y escritoras tanto de los estudiantes como de las mismas docentes.

Proyecciones

El equipo espera que cada uno de sus integrantes logre vincular en la institución donde labora a todo el equipo de maestros, sus directivos y estudiantes en un trabajo en el cual el lenguaje, y específicamente la lectura y la escritura, se constituyan en el hilo conductor que oriente el desarrollo equilibrado de las diferentes dimensiones del ser humano, entre ellas, la construcción de conocimiento de las distintas disciplinas del saber, que permita a los individuos ampliar sus visiones de mundo para comprender, interpretar y resignificar la realidad.

Se busca también, a nivel institucional, promover actividades de formación y autoformación de los maestros que posibiliten la reflexión sistemática en torno a las formas de abordar los procesos de lectura y escritura en el aula para, eventualmente, adelantar proyectos de investigación que den como resultado la elaboración de propuestas de cualificación de la práctica pedagógica relacionada con distintos procesos de comunicación.

Notas

- ¹ La institución hizo parte del proyecto de Escuela Activa, propuesto por la Secretaría de Educación Distrital, el cual inició desde el año 1997. Esta propuesta se fundamenta en la resolución de cuestionarios y otros ejercicios escritos formulados como guías de trabajo presentadas en manuales especialmente diseñados para esta propuesta.



Bibliografía

- AGUILUZ, IBARGUEN, Maya. *Memoria, lugares y cuerpos*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Atenea Digital No.6, México, 2004.
- ÁLVAREZ, Alexandra. *Etnografía y escuela*. Universidad de los Andes de Mérida, 2000.
- ALFIZ, Irene. *El proyecto educativo institucional*. Aique, Buenos Aires, 1997.
- ANDER, Egg, Ezequiel. *La interdiscipliniedad en educación*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1994.
- ARIAS, M. D. FLORES, A. y PORLÁN, R., (Comp.). *Una alternativa para la transformación escolar*. Redes de maestros Archivo de Internet, 2000.
- BAENA, Luis Angel. "Estructura, funcionamiento y función". En: *Revista Lenguaje No. 17*. Universidad del Valle. Cali, 1989.
- _____. "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua." En: *Revista Lenguaje No. 17*. Universidad del Valle: Cali, 1989b.
- _____. "Lingüística y significación". En: *Revista Lenguaje No. 17*. Universidad del Valle: Cali, 1989c.
- BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI, Editores, 1982.

BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Alique, Buenos Aires, 1996.

BARTHES, Roland. *Ensayos críticos*, Seix Barral, Barcelona, 1983.

BEST, J.W. *¿Cómo investigar en Educación?* Morata, Madrid, 1972.

BOJACÁ, Blanca y PINILLA, Raquel. *Talleres para la producción y evaluación de textos*, 1996. Cuatro números, Universidad Distrital – Colciencias. Bogotá.

BRASLAVSKY, Berta. *La escuela puede*, Aique, Buenos Aires, 1992.

BRUNER, Jerome y HASTE, Helen. *La elaboración del sentido*, Paidós. Barcelona, 1990.

BRUNER, Jerome. *Realidad Mental y Mundos Posibles*, Gedisa, Barcelona, 1994.

_____. *La importancia de la educación*. Paidós, Barcelona, 1987.

_____. *La educación puerta de la cultura*. Visor, Madrid, 1997.

_____. *Actos de significado*, Alianza Psicología Minor, Madrid, 1995.

BRUNER, José Joaquín. "Recursos humanos para la investigación en América Latina, El problema de la formación de investigadores", En: *Palacios y otros: La formación de investigadores y la realización de proyectos de investigación y servicios en la universidad*, ICFES, Bogotá, 1990.

BUSTAMANTE y PÉREZ. *Juguemos a Interpretar*. Bogotá. Plaza y Janés, 1998.

_____. *Investigación, escritura y educación*, Bogotá, Universidad Nacional, 1997.

CALVINO, Italo. *Seis propuestas para el próximo milenio*, Ediciones Siruela, Madrid, 1998.

CARDONA, Giorgio, R. *Los lenguajes del saber*, Gedisa, Barcelona, 1994.

- CAROZZI DE ROJO, Mónica. *Para escribirte mejor*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- CASTRO, Alejandro. *Desaprender la violencia*, Bonum, Buenos Aires, 2004.
- CASTRO CAICEDO. *El libro rojo: televisión, crimen y violencia*, Presencia Bogotá., Comunicación y Escuela: Orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, 1988.
- CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona, 1999.
- CASSIRER, Ernest. *Filosofía de las formas simbólicas*, México, F.C.E, 1984.
- CAZDEN, C.B. *El discurso en el aula*, Paidós, Barcelona, 1990.
- CÓDIGO EDUCATIVO V. *Procesos curriculares e indicadores de logros*, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1996.
- CHARTIER, Roger. *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Barcelona, 2001.
- COLECTIVO DE AUTORES. *La pedagogía de proyectos opción de cambio social. Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos*, Fondo Editorial Universidad Distrital "Francisco José de Caldas": Bogotá, 1999.
- _____. *Antología de proyectos pedagógicos*, Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Fondo Editorial Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá, 2001.
- DABAS, Elina y NAJMANNOVICH, Dense, (comp.) *Redes, El lenguaje de los vínculos*, Hacia la reconstrucción y fortalecimiento de la sociedad civil. Paidós. Buenos Aires, 1999.
- DÍAZ Frida, HERNANDEZ, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Una interpretación constructivista, McGraw-Hill. México, 2001,.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia y VEGA, Viviana, *Una escuela en y para la diversidad*, Aique, Argentina, 1998.

- DUBOIS, Ma. Eugenia. *El proceso de lectura, de la teoría a la práctica*, Ed. Aique, Buenos Aires, 1989.
- Expedición Pedagógica Nacional Pensando el Viaje*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2001.
- Expedición Pedagógica Nacional*, Preparando el equipaje. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2001.
- Expedición Pedagógica Nacional*, Huellas y registros, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2001.
- FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita y educación*, Conversaciones de Emilia Freire con Castorina, J. A. y otros. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- ECHEVERRÍA RAFAEL, *Ontología del Lenguaje*, Dolmen ediciones, S.A. Santiago de Chile, 1994.
- FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. *Alfabetización*. Lectura de la palabra y lectura de la realidad, Paidós, Barcelona, 1989.
- FREINET, Celestine. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Ed. Siglo XXI, Bogotá, 1986.
- GARCÍA M. G. *Por un país al alcance de los niños*, Palabras pronunciadas por el Nobel colombiano durante la ceremonia de entrega del informe de la "Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo", Ed. Magisterio, Bogotá, 1995.
- GARTON, Alison. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*: Paidós, Barcelona, 1994.
- GODMAN, Keneth. *Lenguaje integral*, AIQUE, Buenos Aires, 1998.
- GRAVES, Donald H, 1992, *Estructurar un aula en donde se lea y se escriba*, Aique, Buenos Aires, 1998.
- _____. *Exploraciones en clase, Los discursos de la no ficción*, Aique, Buenos Aires, 1992b.

- GRUPO DE INVESTIGACIÓN, Lenguaje Cultura e Identidad. "Consideraciones preliminares sobre los estándares en lengua Castellana", En: *Revista Enunciación # 7* Universidad Distrital "Francisco José de Caldas": Bogotá., 2002.
- HABERMAS. *Teoría de la acción comunicativa*, 1, Taurus, México, 1987.
- HALLIDAY, M. *El lenguaje como semiótica social*, F. C. E. México, 1982.
- HUERGO, J. A. *Cultura escolar*, cultura mediática/Intersecciones. U.P.N. CACE. Bogotá, 2000.
- INOSTROZA DE CELIS, Gloria et. Al. *Transformar la formación docente inicial*. Unesco – Santillana: Santiago de Chile, 1996.
- _____. *La práctica como motor de la formación docente*. Dolmen, Santiago de Chile, 1997.
- JAIMES CARVAJAL, Gladys, *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y escritura*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1994.
- JAIMES CARVAJAL, Gladys y RODRÍGUEZ LUNA, María Elvira, *Lenguaje e interacción en la educación preescolar*. Universidad Distrital – Colciencias, Santa Fe de Bogotá, 1996.
- _____. *Lenguaje y mundos posibles*, Una propuesta para la educación preescolar, Universidad Distrital – Colciencias, Santa Fe de Bogotá, 1996.
- _____. *Talleres de interlocución con docentes de preescolar*, Universidad Distrital – Colciencias, Santa Fe de Bogotá, 1996.
- JOLIBERT, Josette et. *Al Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Dolmen, Santiago de Chile, 1998.
- JOLIBERT, Josette, *Formar niños productores de textos*, Hachette, 1991.
- _____. *Formar niños lectores de textos*, Hachette, Paris, 1984.

JURADO, Fabio. *Hacia una semiótica de los procesos lecto-escritores en la escuela*, Universidad Nacional. Bogotá, 1992.

_____. *Investigación, escritura y educación*, El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá, 1997.

JURADO, Fabio et. al. *Culturas y escolaridad*, Lenguaje y matemáticas, Bogotá, 1999.

KNAPP, Mark. *La comunicación no verbal*, Paidós, Barcelona, 1982.

LEAL, Aurora. *Construcción de sistemas simbólicos*. La lengua escrita como creación. Gedisa, Barcelona.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México, 2001.

LOMAS, Carlos et. Al. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona, 1993.

LOZANO Rodríguez, Ivonneth. *La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad*. Seminario: Didáctica de la lengua materna y pedagogía de proyectos, Bogotá, 2001.

_____. *Proyecto Pedagógico*, proyectos de aula y procesos de apropiación de la lectura y la escritura, Bogotá, Colombia, 2000.

MARTÍNEZ, María Cristina. *Análisis del discurso*, U. del Valle, Fac. Cali, 1994.

MARTÍNEZ Miguel. *Investigación cualitativa etnográfica en Educación*, México Trillas, 1998.

MATURANA, Humberto. *El sentido de lo Humano*, Dolmen, Santiago de Chile, 1996.

MATURANA, Humberto. *Transformación en la convivencia*, Editorial Océano, Santiago de Chile, 2002.

- MATURANA Humberto. *Formación Humana y Capacitación*, Dolmen, Bogotá, 1995.
- MORALES, Rosa y BOJACÁ, Blanca, *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*, Universidad Distrital – Colciencias, Bogotá, 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Lineamientos pedagógicos para la educación formal. Preescolar*, Serie Lineamientos Curriculares, Santa Fe de Bogotá, 1998.
- _____. Decreto 2247, septiembre 11 de 1997. Santa Fe de Bogotá, 1997.
- _____. PEI, Lineamientos. Santa Fe de Bogotá, 1996.
- NOGUERA, José. *No violencia y deporte*, Inde, Barcelona, 2000.
- PIAGET, Jean. *El estructuralismo*, Publicaciones Cruz O, México, 1999.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*. La torre, Madrid, 1996.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel. *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona, Paidós, Papeles de Comunicación, 1994.
- PERGOLIS, Juan Carlos. *La ciudad fragmentada cultura y espacio urbano*, 1998.
- RED LATINOAMERICANA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE. *La formación docente en América Latina*, Colección redes, Bogotá, 2001.
- REVISTA ENREDATE VÉ. No. 3 *boletín de la Red de Maestros del Valle del Cauca para la transformación de la cultura escolar desde el lenguaje*, Universidad del Valle. Cali, 2000.
- REVISTA RED. *Boletín No. 2 Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*. Bogotá, 2002.

- RINCÓN, Gloria. *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1993.
- RINCÓN, G., MOLINA, P., BOJACÁ, B. Y JURADO, F. *La formación docente en América Latina. Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lenguaje*, Cooperativa Editorial Magisterio – Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2001.
- RODRÍGUEZ María Elvira Y PINILLA Raquel. *La pedagogía de proyectos en acción. La formación de docentes: el recorrido de una experiencia*. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. Net Educativa, Bogotá, 2001.
- _____. *La ejecución de proyectos en las aulas de Bogotá*. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. Net Educativa: Bogotá, 2001.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*, Fotocopia, 1999.
- SÁNCHEZ, Yalile. *Vygotsky. Hoy*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Cuaderno de trabajo No.21, Bogotá, 2000.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ 2000. *Resultados Evaluación Competencias Básicas en Lenguaje, Matemática y Ciencias*. Cuarta aplicación Censal. Grados tercero y quinto. Calendario A.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. *Plan Sectorial de educación*.
- SCHEFLEN, Albert y SCHEFLEN, Alice. *El lenguaje del cuerpo y el orden social*. Editorial Diana, México, 1977.
- SERAFINI, María Teresa. *Cómo se estudia*. Paidós, Barcelona, 1994.
- SMITH, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Ed. Visor, Madrid, España, 1990.
- STARICO DE ACCOMO, Mabel Nelly. *Los proyectos en el aula*. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires, 1996.

- TOBÓN, TOBÓN Sergio. *Formación Basada en Competencias*. ECOE Ediciones. Bogotá, 2005.
- TONUCCI, Francesco. *Aportes No 45 Ciudad educativa y Pedagogías Urbanas*. La ciudad de los niños. Tomado de Cuadernos de pedagogía No 229, Ed Fontalva. Barcelona, 1991.
- TORRES A. y otros, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*, UPN – Colciencias. Ed. Antropos, Bogotá, 2003.
- VALLES, Miguel S. *Técnicas cualitativas de investigación social*, Editorial Síntesis, 1997.
- VAN DIJK, Teun, *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona, 1983.
- VÁSQUEZ, RODRÍGUEZ, Fernando, *La cultura como texto*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2002.
- VASSILEFF, Jean. *La pédagogie du projet en formation*. Chronique sociale, Lyon, 1997.
- _____. *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Chronique sociale: Lyon, 1997b.
- VIGOTSKY, L.S. *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires, 1977.
- _____. *La imaginación y el arte de la infancia*. Akal: Madrid, 1982.
- _____. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona, 1989.
- WERTSCH, James, Vygotsky, *La formación social de la mente*, Paidos, Barcelona, 1988.
- WOODS, Meter. *La escuela por dentro*, La etnografía en la investigación educativa, Paidós, Barcelona, 1989.
- ZABALA. César. *El lenguaje y la comunicación como medios para hacer la ciencia*, Bogotá, 1996.

Anexo 1

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos

Secretaría de Educación Distrito Capital
Subdirección de Formación de Educadores

Acompañamiento a organizaciones de saber pedagógico
Red de lectura y escritura

Encuesta etnográfica No.1

Caracterización de la población. Información individual.

Nombre del docente: _____

Función dentro del grupo: Coordinador/a ___ Integrante ___

Documento de identidad No. _____

Teléfono personal: _____ De la institución: _____

E-mail: _____

Lugar y fecha de nacimiento: _____

Experiencia docente: _____ años.

Institución donde trabaja: _____

Localidad: _____ Jornada: _____

Grupo de trabajo al cual pertenece: _____

Nivel de escolaridad: _____

Demos sentido a nuestra acción:

1. ¿Cuáles considera usted los momentos más significativos de su ejercicio docente?

2. ¿Qué lo motivó a participar en esta convocatoria?

3. ¿Qué espera de ella?

Anexo 2

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos

Secretaría de Educación Distrito Capital
Subdirección de Formación de Educadores

Acompañamiento a organizaciones de saber pedagógico
Red de lectura y escritura

Encuesta etnográfica No. 2

Caracterización de la población. Información grupal

Nombre del grupo de trabajo: _____

Coordinador: _____

Integrantes: _____

Reconozcamos nuestras acciones

1. ¿Cómo se originó el grupo?

¿Por iniciativa individual? _____ ¿De quién? _____

¿Por iniciativa colectiva? _____ ¿De quiénes? _____

¿Por orientación institucional? _____ ¿Cuál? _____

2. ¿Qué acciones se han ejecutado como grupo?

3. ¿Qué estrategias de organización se han empleado?

4. ¿En qué temáticas o proyectos se ha trabajado?

5. ¿Qué problemas pedagógicos o investigativos ha abordado el grupo?

6. ¿Qué soluciones se han encontrado?

7. ¿Qué dificultades se han sorteado?

8. ¿Qué logros se han obtenido?

9. ¿Cómo ha incidido la pertenencia al grupo en la práctica pedagógica?

10. ¿Con qué otras organizaciones académicas tiene relación el colectivo?

11. Para el grupo, ¿qué significa el trabajo en red?

RED DISTRITAL DE LECTURA Y ESCRITURA



REDES

Redes del lenguaje en la acción educativa

El programa de formación en redes enfatiza en el papel fundamental del docente en los propósitos de cambio educativo para construir el sentido de profesionalidad. En este sentido, se postula la Red Distrital de Lectura y Escritura como espacio de formación integral en tres ámbitos: la construcción de conocimientos, la elaboración de nuevas formas de interacción en los escenarios pedagógicos y científicos y la participación de los docentes como sujetos y colectividades en los procesos de transformación de las realidades sociales y culturales. La presente publicación tiene dos partes: en la primera encontramos los aspectos conceptuales que fundamentan el trabajo de redes y los hallazgos más significativos en torno a la caracterización de los grupos participantes. En la segunda, las voces de los docentes para poner en escena sus realizaciones y proyecciones



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Bogotá sin indiferencia



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

ISBN 958-20-0868-7



9 789582 008680