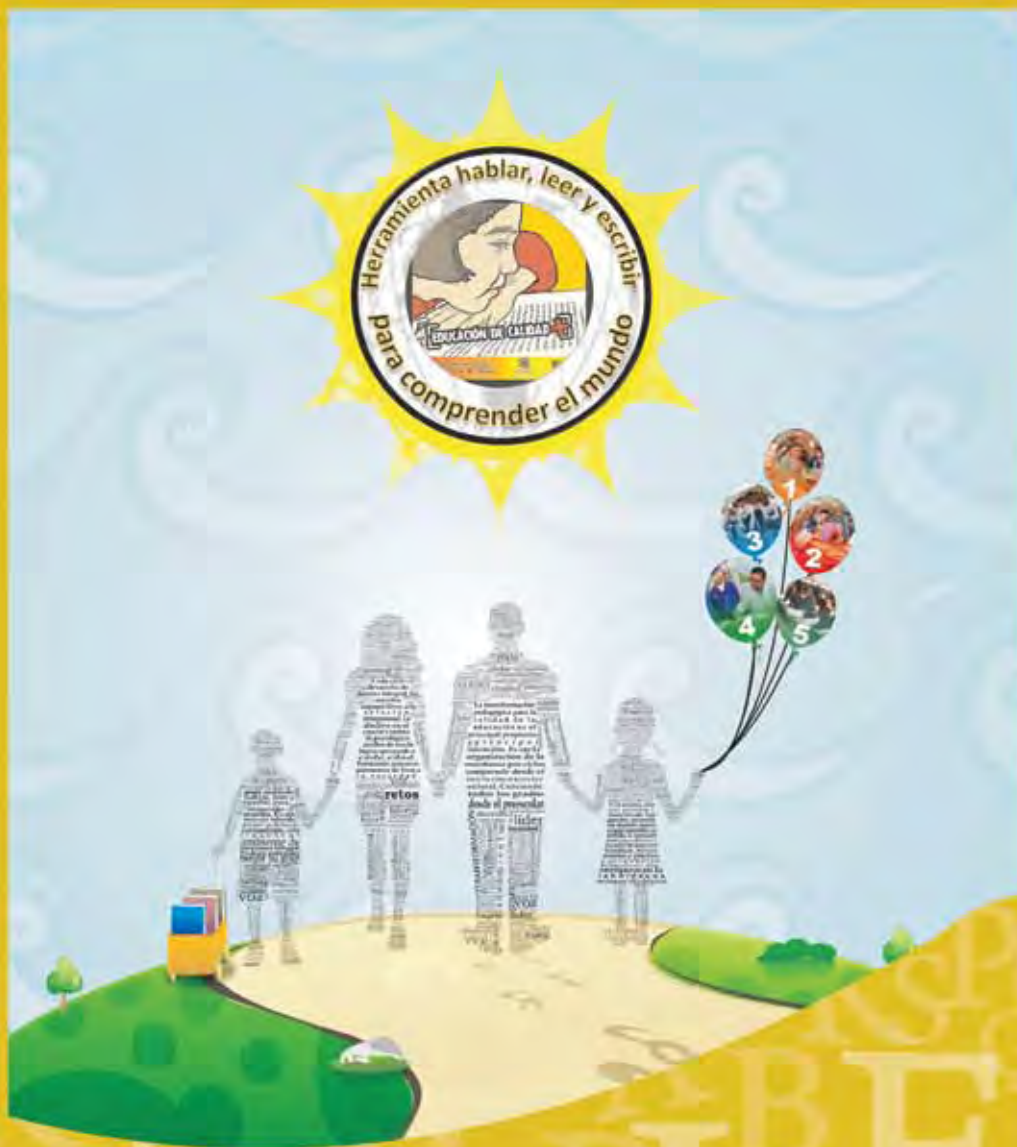


LECTURA, LESCRITURA Y ORALIDAD

Herramientas
para la Vida



CONVENIO DE ASOCIACIÓN 1014/ SED-CANAPRO 2011

Lectura, Escritura y Oralidad. Herramientas para la Vida.
Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito –SED–, 2011.
320 p.: 21,5x 27 cm.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Clara López Obregón
Alcaldesa Mayor de Bogotá (D)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Ricardo Sánchez Ángel
Secretario de Educación de Bogotá
Jaime Naranjo Rodríguez
Subsecretario de Calidad y Pertinencia
William René Sánchez Murillo
Director de Educación Preescolar y Básica

EQUIPO DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

Luz Marina Nieto Camero
Coordinadora Componente de Comprensión
Carmen Cecilia González Cristancho
Coordinadora componente de Incorporación
Luz Ángela Campos Vargas
Sara Clemencia Hernández Jiménez

CASA NACIONAL DEL PROFESOR, CANAPRO

Representante Legal CANAPRO

Edinson Rafael Castro Alvarado
Jefe departamento de Educación, CANAPRO

Alix Hernández Velásquez

Coordinadora Proyecto LEO

Sandra Patricia Cuervo

Asesora Pedagógica Componente Incorporación

Carolina Rodríguez Arévalo

Coordinadores de Zona:

Ángela Rocío Blanco Dávila

Hermes Yezid Cepeda Buitrago

María del Pilar García Chitiva

Nohora Liliana Niño Villegas

Carmen Angola Rossi

Coordinadora académica Componente Comprensión

Dannir Amalia Prieto

Coordinadores Localidad, tutores:

Luz Marina Acosta

María Esperanza Becerra Blanco

Francy Lorena Castro

Clara Luz Chala

Gladys Leonor Cordero González

Irma Constanza Gómez Garzón

Alida Hernández Velásquez

Maritza Mosquera

Jenny Tatiana Quintero Mateus

Marlén Rátiva Velandia

© Casa Nacional del Profesor, CANAPRO

ISBN: 978-958-57266-0-4

Primera impresión: diciembre de 2011, Bogotá, D. C.

Edición publicada bajo el Convenio de Asociación 1014 SED-CANAPRO de 2011

Secretaría de Educación del Distrito y Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Editor general

Casa Nacional del Profesor, CANAPRO
proyectoseducativos@canapro.org.co

Cubierta, diseño y maquetación

Henry Sánchez Ramírez

Ilustración de cubierta

Harby Robayo

Impresión

I. D. A. Publicidad Visual, Ltda. Bogotá, D. C.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento por escrito de la Secretaría de Educación del Distrito y/o Corporación Comunicar, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico.

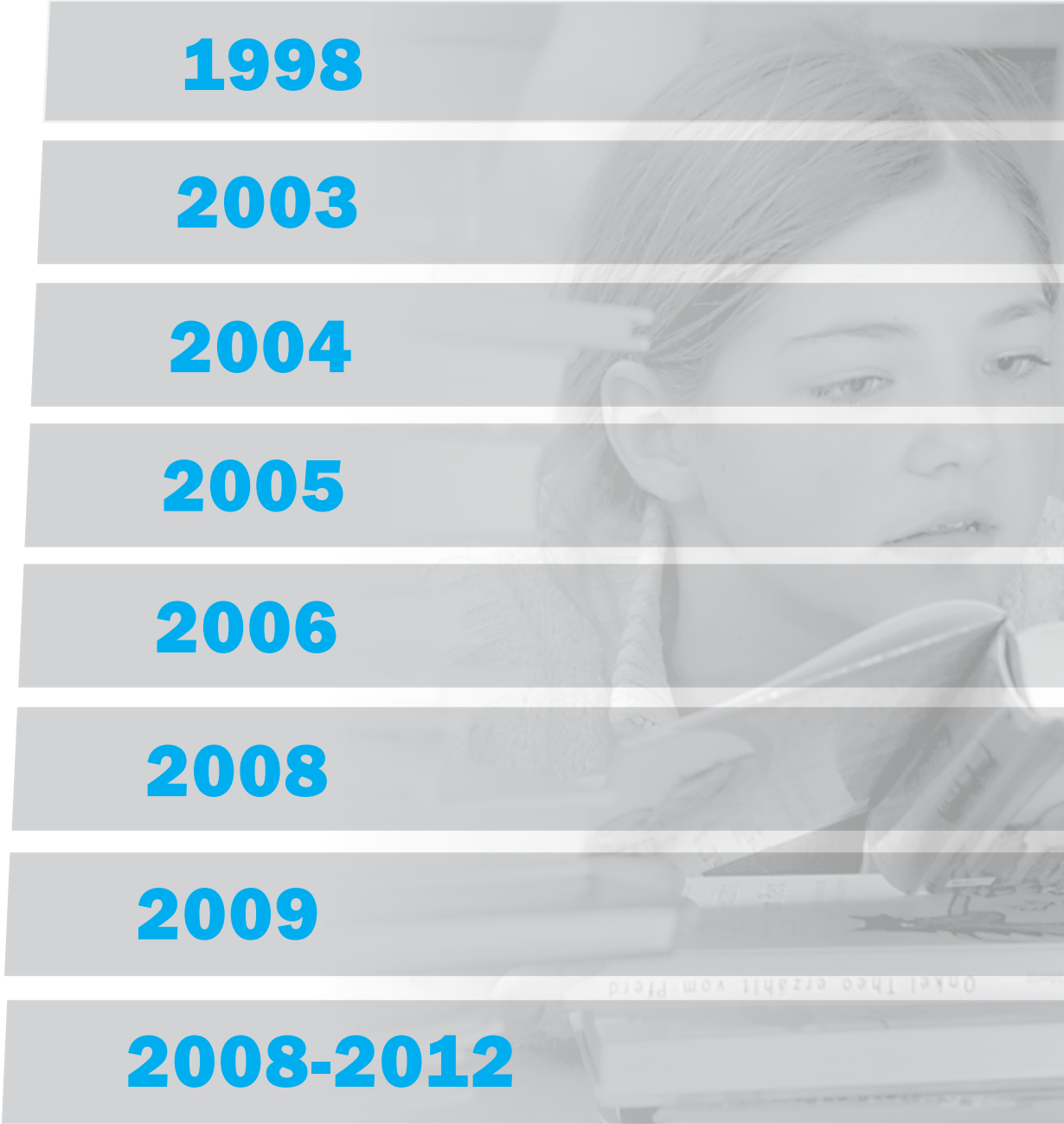


CONTENIDO

Antecedentes	6
PARTE I. PUNTO DE PARTIDA	8
La herramienta “Hablar Leer y Escribir para comprender el mundo” en el marco de las políticas públicas	10
El cómo y el porqué de la Herramienta. La transformación pedagógica desde una perspectiva del desarrollo humano.....	12
La Herramienta y la educación para la vida	14
Componente de Comprensión: ambientes lúdicos de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita	17
PARTE 2. PUNTO DE ENCUENTRO	26
Incorporación de la Herramienta: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, reto pedagógico	28
Una oportunidad para transformar las prácticas del lenguaje en la escuela	30
Inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación –TIC–, en la vida de la Herramienta	34
El horizonte del Componente de Incorporación	42
Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”. Ruta metodológica: una mirada desde la práctica	43
Orientaciones didácticas de la Herramienta	51
Lenguaje e impronta: un camino tomado de la mano	54
Ciclo 1. Juego de letras, un acercamiento inicial para construir sujetos	54
Jugando con las palabras	55
Las tres reinas magas	57
Contribuyendo en la formación de lectores y escritores	60
Representaciones del mundo, dominio del lenguaje y ciudadanía	62
Ejemplos de estrategias didácticas. Talleres para los ciclos 1, 2, 3 y 5, Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”	66
Ciclo 1	66
Ciclo 2	76
Ciclo 3	84
Ciclo 5	94

El horizonte del Componente de Comprensión	104
Lectura y escritura, un camino hacia la construcción de sujetos	105
El afecto, la voz y el juego... mediadores en la construcción de significados para descubrir la sonoridad de la palabra y dejar huella	110
El componente de producción escrita: construir textos que comunican	114
De la palabra escrita al sonido de la palabra	118
Juego con las palabras	121
Mi mundo, tu mundo, nuestro mundo.....	123
Diversidad textual: herramienta didáctica que incentiva a la lectura y recrea los imaginarios personales y colectivos	126
Proyecto LEO: una experiencia exitosa para el avance en la lectura y escritura	129
Importancia del vínculo afectivo en el proceso de lectura y escritura	131
“Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”. Desarrollo de habilidades	136
¿Y ellos qué opinan? Los niños y las niñas, actores fundamentales del proceso	143
PARTE 3. PUNTO DE ACCIÓN	148
Estudio de impacto de Incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” en todos los ciclos y áreas del currículo	150
Antecedentes de la Herramienta	151
Referentes conceptuales.....	152
Una introducción desde el Convenio de Asociación 1014, SED-CANAPRO.....	160
Análisis de impacto. Consolidado de la Herramienta, Bogotá	161
Contextualización. Aplicación del Instrumento	177
Recomendaciones y sugerencias	188
Estrategias de acompañamiento	191
Evaluación de la SED	194
Conclusiones	196
Estudio de impacto de Comprensión de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”	198
Estudio de impacto	216
Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	224
Aprendizajes de los docentes.....	230
Evaluación del Proyecto, Componente de Comprensión	234
Sugerencias.....	242
PARTE 4. TRAYECTORIAS, VOCES Y PRESENCIAS	246
Voces componente de Incorporación	248
Colegios rurales Usme alto: Andes, Chizacá, Mayoría, Mercedes, Unión-Usme.....	249
Conceptos clave. Ejercicio del 13 de agosto de 2011	251

Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	252
Fortaleciendo procesos pedagógicos	254
Constelación Leo.....	256
Aprender a Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo	258
¿De dónde sale esa magia?.....	259
Herramientas lectura, escritura y oralidad. Conceptos claves	261
El libertario juego de la escritura y su fin: la lectura	263
Informe de implementación de la Herramienta por parte del profesional de incorporación	268
Implementación de la herramienta LEO en el colegio El Destino	271
Proceso de implementación LEO en el colegio campestre Jaime Garzón	272
Territorio para deletrear	274
Voces Componente de Comprensión	276
A propósito del proyecto LEO	277
¿Qué nos aportó el proyecto LEO?.....	279
Impacto del proyecto “Incorporación de estrategias pedagógicas para la comprensión lectora y la producción escrita”	282
Proyecto comprensión lectora en niños de ciclo 1	284
LEO: una experiencia para compartir desde Sumapaz	287
Proyecto de comprensión lectora y producción escrita	288
Coplas al proyecto LEO	292
El viaje LEO	293
Proyecto Lectura, Escritura y Oralidad.....	296
Trovas para el proyecto LEO	297
De lo complejo a lo sencillo.....	298
La comunidad feliz con el proyecto LEO	300
Desarrollo del proyecto Lectura, Escritura y Oralidad	302
La aventura de viajar, soñar, transportar y transformar, con la lectura lo puede lograr.....	304
Una experiencia de aprendizaje.....	305
Una construcción individual y colectiva de realidades.....	306
¡Hola! ¡Soy LEO!.....	309
LEO: la experiencia vista desde el sector rural	311
La escritura: un maravilloso paso para comunicar las ideas	313
Leer, escribir y hablar, ejes transversales del aprendizaje	314
¿Cuál es el fin último de la enseñanza de la lengua en la educación básica?	316
Conclusiones	318
Bibliografía.....	319



1998

2003

2004

2005

2006

2008

2009

2008-2012

Red Capital de Bibliotecas Públicas –BibloRed–.

El Decenio para la Alfabetización es una iniciativa de la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptada unánimemente en Resolución de diciembre de 2001.

Acuerdo 106 de 2003. Se establece el 6 de marzo como el Día del Fomento a la Lectura en Bogotá (Concejo Distrital).

Uso pedagógico de la colección Libro al Viento.
Proyecto ludotecas escolares.

Proyectos Institucionales en Lectura –PILE–.

Decreto 133 del 4 de abril. Lineamientos en políticas públicas en lectura y escritura para la ciudad.

RCC, BCAA y Herramientas para la Vida. “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”. Convenio 1014 SED-CANAPRO.

Se reconoce el Proyecto Institucional en lectura, escritura y oralidad –PILEO–.

Políticas públicas y aportes para el fortalecimiento de la Herramienta. Reorganización Curricular por Ciclos: Proyecto LEO.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”. Convenio de Asociación 1014, SED-CANAPRO.

PARTE I

Punto de partida





La herramienta “Hablar Leer y Escribir para comprender el mundo” en el marco de las políticas públicas

Jaime Naranjo Rodríguez¹

■ ■ La apuesta fundamental de la Secretaría de Educación del Distrito, SED, en estos cuatro años ha sido pasar de la noción de educación como servicio a una educación incluyente y de calidad, anclada en las políticas de cobertura y de eficiencia a una de reconocimiento del derecho a todos y todas a la educación en los términos consagrados por la Constitución de 1991.

Este derecho a la educación no significa matricularse y permanecer en el sistema educativo, significa dominar aprendizajes fundamentales que permiten a nuestros jóvenes y a nuestras jóvenes construir sus proyectos de vida. Uno de esos aprendizajes esenciales –que no debe traducirse como saber memorístico sino como práctica real y como práctica social– es saber leer, saber escribir y hablar, es decir, expresarse en público, comunicarse con los demás, resolver las dificultades a través del diálogo, comprender el mundo, poder estudiar e investigar y dar continuidad a los proyectos de vida, a proyectos de inserción social y de inserción laboral.

Así nació el programa “Incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo”, en el que el Estado asume esa responsabilidad y garantiza en tiempo extraescolar este aprendizaje a quienes no lo lograron en el aula regular con la metodología de un docente y con grupos –a veces– demasiado numerosos.

¹ Subsecretario de Calidad y Pertinencia. Secretaría de Educación del Distrito.



Hemos optado, entonces, en el marco de la reorganización curricular por ciclos por evaluar y encontrar cuáles son las dificultades que tienen esos niños en dicho aprendizaje y agruparlos por ciclo, no por grados ni por edades, en horarios complementarios donde con estrategias lúdicas de aprendizaje, con otras formas de enseñar y otras formas de aprender estamos garantizando a esos niños, niñas y jóvenes que en el mundo de la comunicación con los otros se propicie el acceso a la cultura y al saber y se puedan reintegrar en otras condiciones a sus diferentes grupos de estudio.

Por ello, en esta alianza con la Casa Nacional del Profesor, CANAPRO, damos parte de satisfacción en la medida en que gran cantidad de niños, niñas y jóvenes –que con las condiciones tradicionales del sistema educativo no lograban acceder a este aprendizaje fundamental, esencial condición *sine qua non* para el acceso a todos los demás saberes a las demás disciplinas– están aprendiendo a leer, a escribir y a expresarse, herramientas fundamentales en nuestro trabajo y uno de los grandes logros que podemos reivindicar.

El cómo y el porqué de la Herramienta

La transformación pedagógica desde una perspectiva del desarrollo humano

William René Sánchez Murillo¹

12



El Plan Sectorial “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva” establece como prioridad garantizar a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, las condiciones adecuadas para el disfrute del derecho a una educación de calidad que contribuya a la construcción de una Ciudad más justa, pacífica, democrática, segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, de la diversidad y el pluralismo.

Para avanzar en el logro de una educación de calidad la Reorganización Curricular por Ciclos –RCC– como proyecto central para las transformaciones pedagógicas en el colegio se ha orientado como práctica democrática y participativa en la que el desarrollo conceptual y metodológico ha sido una producción colectiva de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, la Dirección de Educación Preescolar y Básica, de los profesionales del equipo de ciclos, de coordinadores y docentes del Equipo de calidad, de directores(as) locales, rectores(as), coordinadores(as) y maestros(as) de los colegios, de universidades y entidades de educación que con sus prácticas, sus ensayos, sus investigaciones e innovaciones pedagógicas, enriquecen permanentemente el proceso con desarrollos alternativos.

Una de las características más importantes de la RCC es que se construye partiendo de la caracterización institucional y de los (las) estudiantes desde la perspectiva del desarrollo humano. Cuando se tienen en cuenta las aspiraciones reales de las personas y el reconocimiento de las necesidades, se avanza en la consolidación de una educación de calidad, la cual reconoce las necesidades del estudiante y brinda herramientas para la vida que facilitan el desarrollo de su proyecto de vida y un desenvolvimiento apropiado en la sociedad.

La transformación pedagógica desde una perspectiva del desarrollo humano y de formación integral en las y los estudiantes involucra los siguientes aspectos:

1 Director de Educación Preescolar y Básica, Secretaría de Educación del Distrito.

Cognitivo: la reorganización curricular por ciclos reconoce que el conocimiento es un proceso interactivo y dinámico a través del cual la información es interpretada y reinterpretada por la mente, facilitando la construcción del aprendizaje.

Socioafectivo: implica la formación de sujetos críticos, capaces de asumir una actitud propositiva ante los problemas, de intercambiar ideas, exponer puntos de vista, discutir, debatir, reflexionar y trabajar en equipo.

Físico-creativo: responde a la construcción de lenguajes corporales, a la capacidad de explorar, combinar, experimentar y producir nuevas posibilidades que permitan la búsqueda de soluciones creativas y críticas a problemas cotidianos. Se potencia en el estudiante la capacidad de cuestionar, investigar, desarrollar y crear.

En el marco de la reorganización curricular por ciclos la Base Común de Aprendizajes Esenciales² –BCAE– y las Herramientas para la Vida³ requieren ser movilizadas por la escuela mediante la transformación de las prácticas pedagógicas. Esto implica motivar a los niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de los aprendizajes pertinentes, innovar en el diseño de estrategias metodológicas, didácticas y de integración del conocimiento y establecer criterios de evaluación acordes con las necesidades de aprendizaje en los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos.

La apropiación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” permite: leer para aprender, para sentir, disfrutar, comprender y para pensar; escribir con sentido y significado y utilizar la oralidad para argumentar ideas o para refutar o defender argumentos planteados con el propósito de dar solución a problemas. La lectura, escritura y oralidad son aprendizajes fundamentales para el acceso a la cultura y la apropiación social del conocimiento. Leer para aprender es trascendental en el proceso de realización del proyecto de vida de cada estudiante y es un derecho que facilita la inclusión real a la sociedad.

Incorporar la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” permite dar secuencia, gradualidad y complejidad, teniendo en cuenta el contexto institucional, su caracterización y las particularidades del ciclo; permite articular en la malla curricular los aprendizajes esenciales de la base común con las improntas de cada ciclo y los objetivos de aprendizaje de las diferentes áreas y desarrollar estrategias de integración curricular.

La incorporación de la herramienta “Hablar, leer y escribir para comprender el mundo” en todos los ciclos y áreas del currículo es reconocer que la comprensión lectora, producción escrita y la argumentación oral son compromiso de todas y todos los docentes si queremos que las y los estudiantes desarrollen su potencial intelectual, construyan auténticos aprendizajes, y sean sujetos capaces de interpretar y transformar su realidad.

2 Secretaría de Educación del Distrito. Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Dominio del lenguaje; manejo de las matemáticas, las ciencias y la tecnología; Corporeidad, arte y creatividad; Dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación; Cultura de los derechos humanos; Relaciones interpersonales, interculturales y sociales; Autonomía y emprendimiento; Conciencia ambiental. Anexo 5, página 96.

3 Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, “Dominar el inglés”, “Profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias”, “Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación”, “Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje”, “Fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza”, “Educar en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos”, “Especialización de la educación media y articulación con la educación superior”. Página 58.

La Herramienta y la educación para la vida

Carmen Cecilia González Cristancho¹



Al definir las Herramientas para la vida como “Ejes articuladores que facilitan la apropiación de conocimientos fundamentales para desenvolverse en el mundo de hoy, potencian las capacidades y habilidades para resolver con éxito diferentes situaciones y afianzan actitudes imprescindibles para vivir en sociedad. La carencia de los aprendizajes que potencian las herramientas para la vida puede ser causa de exclusión del sujeto, en cualquier momento de su vida”² surgen las siguientes herramientas³:

Hablar, leer y escribir para comprender el mundo.

Dominar el inglés.

Profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias.

Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación.

Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje.

Fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza.

Educar en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos.

Especialización de la educación media y articulación con la educación superior.

“Hablar, Leer y escribir para comprender el mundo” se ha convertido en un elemento articulador fundamental e imprescindible para garantizar que los niños, niñas y jóvenes lleven a cabo su escolaridad con éxito y puedan seguir accediendo al conocimiento durante toda su vida y así materializar el derecho a aprender.

Además, aunque la mayoría de actividades que se realizan en el colegio y en la vida diaria involucran la lectura en su sentido amplio, la escritura y la oralidad tradicionalmente se han considerado

1 Coordinadora de Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” en todos los ciclos y áreas del currículo en los colegios oficiales de Bogotá.

2 Secretaría de Educación del Distrito. Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. p. 58.

3 Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. p. 61- 63.



como responsabilidad del área de lenguaje y de los primeros ciclos, como si todo el proceso se redujera al acto de decodificación y fluidez y se consolidara completamente a la edad de diez años.

Incorporar la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” en todos los ciclos y áreas del currículo permite a nuestros estudiantes:

- Acceder a textos de diverso contenido temático (pintura, música, literatura, matemáticas, historia, química, biología, política, física, geografía, literatura, etc.), y diferentes tipos de textos (narrativos, informativos, argumentativos, descriptivos, explicativos, etc.).
- Superar las dificultades que enfrentan los niños, niñas y jóvenes en las diversas áreas cuando no interpretan, comprenden, argumentan o producen en la diversa tipología textual que se les exige.
- Asegurar el acceso al conocimiento, a las relaciones, a la exploración de sus propias sensibilidades, a su formación como ser humano y durante toda la vida en la medida en que los y las docentes involucran la comprensión lectora, producción escrita y argumentación oral en el proceso enseñanza-aprendizaje de su área.
- Acceder a los diferentes saberes en una forma crítica al ser transmitidos, comunicados, discutidos, analizados, controvertidos y escuchados.

Por estas razones, la Dirección de Educación Preescolar y Básica consideró importante la incorporación de la herramienta en todos los ciclos y áreas del currículo, concentrándose específicamente en la transformación de las prácticas pedagógicas que permitan desarrollar en los niños, niñas y jóvenes la comprensión lectora, producción escrita y argumentación oral a través de un convenio de asociación con la Casa Nacional del Profesor –CANAPRO–.

La incorporación de la herramienta en las instituciones educativas del Distrito se ha realizado utilizando la metodología del acompañamiento *in situ* a 250 instituciones y socialización de experiencias con 108. Se han realizado talleres teórico-prácticos en los que se ha estimulado a los

y las maestras a producir sus propios materiales sobre comprensión lectora, producción escrita y argumentación oral necesarios en cada una de las áreas del conocimiento.

Incorporar la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” es un proceso que tiene en cuenta el contexto institucional, las particularidades del ciclo, la caracterización de los y las estudiantes y las experiencias previas de los y las docentes. Ha permitido articular la malla curricular, la base común de aprendizajes esenciales⁴ con las improntas del ciclo⁵ y los objetivos de cada área, generando acuerdos por ciclos y estrategias de integración curricular.

“Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” en todos los ciclos y áreas del currículo ha contado con el compromiso de todas y todos los docentes y permite a los niños, niñas y jóvenes comprender, producir y argumentar en el momento de leer, escribir y hablar en las diferentes áreas del conocimiento, participar en las formas específicas de la comunicación, mejorar el entendimiento de los contenidos de las distintas áreas mejorando su rendimiento escolar, facilitar la apropiación de vocabularios especializados, posibilitar el manejo de las diferentes organizaciones textuales, las formas de leer cada disciplina y la comprensión y producción de diversos tipos de textos, garantizando así –como lo han señalado numerosos estudiosos⁶– la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones y el acceso al conocimiento durante toda su vida.

4 Secretaría de Educación del Distrito. *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Anexo 5, página 96. BCAA: Dominio del lenguaje; manejo de las matemáticas, las ciencias y las tecnología; Corporalidad, arte y creatividad; Dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación; Cultura de los derechos humanos; Relaciones interpersonales, interculturales y sociales; Autonomía y emprendimiento; Conciencia ambiental.

5 Secretaría de Educación del Distrito. *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. p. 38.

6 TOLCHINSKY, Liliana (2007). *Usar la lengua en la escuela*. SIMÓ, Rosa (2003). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona.



Componente Comprensión: ambientes lúdicos de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita

Luz Marina Nieto Camero¹

Cuando los niños que van a la escuela y no tengan acceso a la cultura escrita crítica –que incluye la comprensión de que la lectura y la escritura son algo más que simples útiles– y no la hagan suya, fallaremos en nuestra tarea de educar a las generaciones futuras de forma adecuada”.²

 La propuesta didáctica de ambientes lúdicos de aprendizaje para la nivelación en la lectura y la escritura de niños y niñas que cursan educación básica primaria, se realiza actualmente en la Secretaría de Educación del Distrito, desde la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia y la Dirección de Educación Preescolar y Básica, en el Proyecto de lectura, escritura y oralidad con los colegios distritales.

El objetivo de este programa es avanzar en la apropiación adecuada de la lengua materna, en comprensión de lectura y producción escrita, con la nivelación de los aprendizajes en los estudiantes que cursan educación básica primaria mediante la estrategia didáctica de los ambientes lúdicos de aprendizaje.

Los ambientes lúdicos de aprendizaje son una oportunidad para que los niños y niñas que tienen bajos niveles de apropiación de la lengua materna avancen en su proceso para aprenderla con calidad y tengan la posibilidad de una inserción real en la cultura escrita. Para ello, es necesario realizar la formación de docentes a nivel conceptual y práctico de formas lúdicas, significativas y contextualizadas para aprender a leer y escribir y crear las condiciones en los colegios para desa-

1 Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Docencia Universitaria, Magíster en estructuras y procesos de aprendizaje, Diploma de Estudios Avanzados en Investigación, como parte de ser Doctorante en Calidad de la Educación. Coordinadora del Proyecto: Desarrollo de la Comprensión lectora y producción escrita para estudiantes con dificultades en lectura y escritura en la Secretaría de Educación del Distrito, desde 2009.

2 Meek, Margaret (1991). *En torno a la cultura escrita*, Fondo de Cultura Económica. México, pág. 21.

rollar este Programa en tiempo extraescolar. Se sustenta legalmente en la Ley 1098 de 2006, Ley de la Infancia y Adolescencia, “Artículo 42, [...] las instituciones educativas tendrán, entre otras, las siguientes obligaciones: organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicológica y pedagógica”.

Los ambientes lúdicos de aprendizaje que se desarrollan son: El placer de leer, La alegría de escribir, Juegos con las palabras, Pensar para comprender y aprender y Lectura en familia.

Condiciones didácticas

Los ambientes lúdicos de aprendizaje para la nivelación en lectura y escritura se desarrollan durante dos horas, los días sábados, del calendario escolar, con grupos entre 12 y 15 estudiantes, como máximo. Estas dos condiciones son necesarias para apoyar la nivelación de forma personalizada y rotar cada 20 minutos en cada ambiente, para ayudar en la concentración para aprender, que es una característica común en los estudiantes con dificultades en lectura y escritura.

El Consejo Académico o el SIE (Sistema Integrado de Evaluación) de cada colegio remite estudiantes de los ciclos 1 y 2 de los grados 1° a 4° que presentan dificultades en la apropiación de la lengua materna, con las siguientes descripciones que realizan los docentes, como por ejemplo: “los niños no leen bien”, “omiten e invierten palabras”, “no escribe con claridad”, “no comprenden lo que leen”, concibiendo estos aspectos como dificultad en el aprendizaje, porque interfieren en la adquisición adecuada de la lengua materna, el castellano.

Al empezar el proceso escolar anual, a partir de marzo, se realiza un ejercicio pedagógico de evaluación que permite establecer por grado el nivel de apropiación del estudiante en la comprensión de lectura: literal, inferencial e intertextual, a partir de un cuestionario por cada curso y además el nivel en que se encuentran en la producción escrita, mediante una rejilla de valoración, que describe la dificultad en lectura y escritura que cada niño y niña presenta. Este ejercicio permite tener un punto de partida, para luego contrastarlo al final del año, y establecer los avances alcanzados por cada estudiante en los aprendizajes de comprensión de lectura y producción escrita.

Los docentes que participan en este Programa, cada quince días, reciben la actualización docente de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura de forma significativa, contextualizada y lúdica en los respectivos ambientes de aprendizaje en jornada contraria a la escolar.

En cada ambiente se ejemplifican algunas de las actividades didácticas a realizar, pero cada docente las enriquece, teniendo presente la intencionalidad pedagógica de los ambientes, para no caer en actividades magistrales de aula, y/o actividades iguales para todo el grupo al mismo tiempo, porque es necesario fortalecer la autonomía en el aprendizaje de cada niño y niña que participa en el programa.

Los ambientes lúdicos de aprendizaje para la apropiación de la lengua materna

Ambiente lúdico de aprendizaje: el placer de leer

La lectura para los niños y niñas es trascendental para su aprendizaje porque “La conjetura y la fantasía representan el medio por el cual la acción se hace pensamiento [...] Los niños van desarrollando su capacidad de análisis y de síntesis, de relación y analogía de manera espontánea y natural. Para elaborar fantasías y conjeturas el infante integra de manera muy particular sus

vivencias, observaciones y experiencias, “lo que ha oído y aprendido del mundo”³. Leer es para la vida; un estudiante que adquiere el gusto y placer por leer, desde los primeros años de vida y de la escolaridad, podrá desarrollar habilidades de pensamiento necesarias para aprender y podrá establecer vínculos afectivos hacia la lectura, desde la voz de la madre o adulto que acompañe al bebé y maestro que comparte su voz, como una de las acciones que crea en los niños y niñas un mayor vínculo afectivo, si lo realiza diariamente máximo 15 minutos.

En este ambiente se disponen libros hermosos en sus contenidos e ilustraciones. Libros con calidad. Los niños y niñas, además de disfrutar, conocen y aprenden mediante los libros, porque podrán acceder a ellos “como un barco a un muelle, allí se abastece para salir a navegar. A los libros llegamos para abastecernos, pero como a los barcos llegamos a ellos para reparar nuestras heridas, para descansar y compartir la carga que traemos. En otras palabras, el lector toma del libro lo que necesita, se lo lleva consigo”⁴.

Objetivos

- Crear el vínculo afectivo con la lectura, desarrollando las estrategias lectoras: predicción, inferencia, autocorrección, índices, etc.
- Comprender que leer es agradable, para rescatar el gusto por la lectura.

Actividades

- **Lectura en voz alta.** Cada docente le da un nombre, por ejemplo: El placer de leer, en donde hay libros-álbum para los estudiantes, de literatura y temáticos. Se inicia cada sábado, con la lectura en voz alta por parte del docente, a fin de desarrollar habilidades para la comprensión de lectura mediante preguntas literales, inferenciales e intertextuales. Lectura en voz alta por parte del maestro o la maestra, realizando preguntas que inviten a la inferencia, predicción, reconocimiento de índices y autocorrección. Luego, cada estudiante pasa a un ambiente y se rotan cada 20 minutos.

- **Disfrutar con los libros.** En este ambiente se quedan leyendo tres estudiantes y los demás se distribuyen en los otros tres ambientes, disfrutando de los libros, inicialmente de las imágenes para los niños y niñas que no han alcanzado el código convencional. Los docentes seleccionan libros-álbum y libros temáticos de la biblioteca escolar o de la maleta viajera de la Red de Bibliotecas Públicas de la ciudad, Bibliored.

Ambiente lúdico de aprendizaje: pensar para comprender y aprender

“La lectura es una habilidad que implica el uso de ciertas habilidades intelectuales: a) De nivel básico: observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento, y clasificación jerárquica. b) De nivel superior: codificación, comparación y combinación selectiva, los procesos inferenciales, de funcionalización y de pensamiento analógico.”⁵

Desde esta concepción, en este ambiente se enfatiza en el principio pedagógico: el lenguaje desarrolla el pensamiento y pensar consolida el lenguaje. La base de cualquier aprendizaje es el desarrollo de las habilidades básicas para observar, comparar y clasificar a través de preguntas

3 Torres E. (1999). *Palabras que acunan. ¿Cómo favorecer la disposición lectora en bebés?* Ediciones Ekaré. Caracas, pág. 52.

4 Castro Rodolfo (2004). En, “Habitar el sonido”, Fundalectura. *Nuevas Hojas de Lectura*. Agosto.

5 Kabalen, D. (1998). Citado en Garza, R. *Aprender cómo aprender*. Trillas, México, pág. 100.

que permitan establecer relaciones y seguimiento de indicaciones de forma autónoma. A los estudiantes que tienen bajo nivel de apropiación de la lengua materna se les dificulta seguir instrucciones de esta forma. Este ambiente se caracteriza por utilizar seguimiento de instrucciones de forma autónoma mediante un juego con fichas donde el niño o la niña necesitan verbalizar la pregunta y la respuesta que invitan a observar, comparar y clasificar estableciendo diversas relaciones de comprensión para el uso de las habilidades básicas de pensamiento.

Cuando en una mente cualquiera toma cuerpo el sentimiento de una autentica perplejidad independientemente de cómo surjan los sentimientos, la mente se vuelve alerta e inquisidora, porque es estimulada desde adentro. La conmoción, el acicate de una pregunta, será para la mente un impulso de sus potencialidades más eficaz que cualquier artificio pedagógico, por ingenioso que sea, a no ser que venga acompañado de aquel fervor mental. Es el sentido de un problema que hay que dominar, de una finalidad que hay que realizar, lo que fuerza a la mente a revisar el pasado y a recordarlo para descubrir qué significa la pregunta y cómo tratarla. Es invitar al niño y la niña a percibir todas las posibles relaciones que se pueden realizar a través de preguntas, de forma lúdica, que generan el uso de habilidades de pensamiento, atención y autonomía en el aprendizaje⁶.

Objetivos

- Desarrollar el aprendizaje autónomo y manejo del error.
- Aplicar el uso de las habilidades de pensamiento básicas para comprender y aprender.

Actividades

Juego de seguir instrucciones de forma autónoma. Se entregan a los estudiantes instrucciones escritas a partir de preguntas o indicaciones para establecer relaciones de igualdad, diferencia, clasificación, parte al todo, inclusión, etc.

Manejo del tiempo. El estudiante propone cuánto tiempo (en minutos) cree que utilizará para realizar el ejercicio propuesto, aplicando las habilidades de pensamiento: observar, comparar, clasificar, relacionar, etc. Se registra la propuesta del tiempo con el realmente utilizado y lo compara con el cronómetro que utiliza para cada vez ser más ágil en el seguimiento autónomo de instrucciones y manejo del tiempo. Existe un mecanismo previo de respuesta correcta que anterior al juego tiene para que pueda realizar la corrección del error.

Ambiente lúdico de aprendizaje: juegos con las palabras

El énfasis principal de este ambiente es fortalecer la conciencia fonológica de la lengua materna, el castellano, para comprender la estructura silábica-alfabética a través del juego. Ya no son las planas de sílabas, son juegos con diversas intencionalidades, desde contextos significativos y palabras con sentido completo.

La conciencia explícita de la estructura del lenguaje oral es el mejor predictor del logro en rendimiento lector, y la identificación temprana de aquellos alumnos con bajo nivel en conciencia fonológica es una tarea fundamental [...] es necesario desarrollar en él habilidades que estén relacionadas estrechamente con

6 Dewey, J (1989). *Desarrollo del pensamiento en la escuela*. Paidós. Barcelona. p. 225.

la lectura. Y, si algo tiene relación con la lectura es la competencia lingüística y metalingüística del alumno. El que el niño adquiriera un nivel de desarrollo del lenguaje oral y que, antes de empezar a leer [...] Todo aquello que implique que el niño construya sus cogniciones sobre el lenguaje oral”⁷.

Esta es la intención didáctica de dicho ambiente de aprendizaje, que los niños desarrollen la conciencia fonológica de la lengua materna, mediante juegos significativos y contextualizados que el docente propone para apoyar esta habilidad necesaria en la comprensión de la estructura silábico-alfabética del castellano.

Ya no necesitamos de la actividad tradicional de recortar papel para rellenar la vocal o la letra. Estas acciones son mecánicas y no invitan a los estudiantes a pensar en el lenguaje como objeto de estudio y como medio para aprender a leer y escribir. Uno de mis autores preferidos de la didáctica clásica enfatiza en cómo estar copiando no desarrolla el pensamiento, porque perfectamente un estudiante podría copiar párrafos o frases en idiomas como mandarín o ruso, porque es la acción de copia mecánica, sin sentido y sin significado, copiar para copiar, o erróneamente, copiar para escribir, pero escribir no es copiar.

[...] a los alumnos se les enseña a repetir (o copiar de un libro al cuaderno), de tal suerte que se establecen tan solo asociaciones verbales unilaterales en lugar de conexiones variadas y flexibles con las cosas mismas; no se suministran planes ni proyectos que impulsen al estudiante a atisbar y prever el futuro en cuya ejecución, cada paso que se dé plantee nuevas preguntas y sugiera nuevas empresas. El maestro puede inventar ejercicios especiales para la formación directa del pensamiento, pero cuando estas condiciones son desfavorables, los ejercicios especiales están condenados a la inutilidad. La formación del pensamiento solo puede conseguirse mediante la regulación de las causas que lo evocan y orientan.⁸

Objetivos

- Comprender y apropiarse la conciencia fonológica de la lengua materna mediante juegos significativos y contextualizados.
- Establecer y aplicar las relaciones que existen en la estructura silábica-alfabética de la lengua materna en contextos reales de uso: rima, canción, retahíla, etc, mediante ecos significativos.

Actividades

Rompecabezas con rimas. El estudiante comprende, aprende y juega con las palabras de la rima, de máximo cuatro versos, para reescribir jugando con los carteles de las palabras la secuencia de la frase de cada verso. El maestro pregunta ¿dónde dice?, ¿por qué riman las palabras?, ¿en qué se parece tal palabra con tal otra?, ¿en qué se diferencia tal palabra de otra?, ¿cómo inicia esta palabra en relación con esta?, ¿cuál es la diferencia?, ¿en dónde se parecen?, ¿qué otros usos damos a la palabra?, entre otros.

7 Cabeza Pereiro, E (2006). “Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica”. En, *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. “Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica”. Vol. 2: “Lingüística y evaluación del lenguaje”, coordinado por C. Hernández y M. Veyrat. Universidad de Vigo, España.

8 Dewey, J. Op. Cit. p. 225.

Loterías por campos semánticos. Se elaboran loterías por campos semánticos: animales, útiles escolares, medios de transporte, etc., con sus respectivas palabras, para apoyar la relación palabra-objeto. Se invita al estudiante a realizar autodictados colocando las palabras al lado del objeto y luego a poner a la vista la palabra para que el niño o niña escriban la grafía significativa del objeto.

Ambiente lúdico de aprendizaje: la alegría de escribir

La escritura se concibe como un proceso en el que el estudiante toma conciencia de los momentos claves del mismo y de las habilidades que necesita para escribir. El maestro enseña el proceso y las habilidades, teniendo en cuenta el error como fuente de aprendizaje. El resumen del proceso de la escritura, a partir de la propuesta de Clemencia Cuervo y Rita Flórez, es:⁹

Planeación	Transcripción o escribir	Revisión	Edición
Decisiones de la planeación Qué: decidir el tema y la situación de escritura. Para qué: finalidad, intención de la escritura. Para quién: destinatario. Con qué: fuentes de información disponibles. Cómo: longitud y diseño del documento, instrumentos, tipo de texto. Pensar la estructura de las ideas de cada frase, párrafo y de todo el texto.	Elaboración del pre-texto o primera versión del futuro texto: contenido y guión. Otras versiones (segunda, tercera...): ajustes. Del pensamiento al papel y del papel al pensamiento: • Traducción de ideas en palabras y estructuras oracionales. • Elaboración de párrafos. • Elaboración del texto global. • Estrategias de seguimiento. Son las anotaciones que se sugieren para correcciones ortográficas o gramaticales.	Texto total, párrafos, oraciones y palabras. Releer, evaluar y corregir la última versión con: • Léxico. • Lógica: secuencia de las ideas. • Claridad: precisión de significados. • Audiencia: eficacia en los lectores principales. • Energía: entusiasmo que despierta el texto cuando se lee. • Elaboración: desarrollo de los temas. • Compartir el texto con otros lectores. • Verificación del propósito.	Pasar a limpio. De acuerdo con convenciones formales como ortografía, signos de puntuación, gramática, tabla de contenido. Referencias bibliográficas y notas de pie de página.

Objetivos

- Expresar de forma oral lo comprendido, las ideas.
- Apoyar la percepción y la corrección de los errores como parte del proceso de escribir.
- Comprender y aplicar la escritura como proceso, para lo cual se elaboran varias versiones.

Actividades

Recordemos que los niños y niñas que participan en este programa tienen dificultades para escribir. Entonces, inicialmente escriben frases o ideas que el estudiante propone a partir del cuento que escuchó en la lectura en voz alta. Más adelante se proponen intenciones comunicativas con tipología textual de rima, receta, carta, tarjetas o inicio de narración de un suceso.

9 Cuervo, C. y Flórez, R. (2006). *El regalo de la escritura*. Universidad Nacional de Colombia.

Es necesario fortalecer el vínculo afectivo con los estudiantes, mirándolo a los ojos y apoyando la escritura, para brindar seguridad y rescatar la capacidad de escribir. Pueden cometer errores, ello hace parte del escribir. La mayoría de los estudiantes que participan del Programa tienen baja autoestima porque siempre han concebido que escribir es muy difícil y creen que no son capaces de hacerlo porque se equivocan mucho. Entonces, el error se concibe como fuente de aprendizaje a través de las preguntas que el maestro realiza para la interacción con el proceso de escribir y así se convierte en objeto de estudio y no de castigo.

Se realiza un diálogo uno a uno con los tres estudiantes que hacen parte de este ambiente, reconociendo el error como parte del proceso de escritura y así elevar la autoestima del estudiante. ¿Qué quieres escribir de lo escuchado en el cuento? ¿Cómo crees que se escribe? Leamos nuevamente, escuchemos y veamos, ¿qué pasó en la frase que queríamos escribir?

Los demás ambientes se crean para que el estudiante sea autónomo en las actividades, para que el maestro, de forma personal y con dedicación exclusiva, enfatice en este ambiente, porque es donde por primera vez un estudiante es reconocido como persona que puede cometer errores al momento de escribir y que los percibe y corrige para demostrarse a sí mismo que es capaz de escribir.

Ambiente lúdico de aprendizaje: lectura en familia

Este ambiente se realiza una vez al mes con los padres de familia y sus hijos en el aula de clase, explicando la trascendencia de la lectura en voz alta y realizándola conjuntamente con sus hijos. Se les presta un libro de la colección Libro al viento para la lectura en casa, insistiendo en que no es para realizar copias, ni resúmenes, sino para sentir el placer de leer en compañía de un adulto, de compartir en familia la lectura.

La vinculación de los padres, madres de familia, abuelos, tíos o adultos que acompañen a los niños y niñas en el hogar, permitirá que la lectura trascienda para la vida. No es únicamente la escuela, es el hábito que se crea con la constancia y afecto, del vínculo de la voz del adulto que con su calidez posibilitará que la lectura haga parte de la familia. “Compartir la lectura en familia devuelve a la lectura su doble dimensión: íntima y relacional. Íntima, porque crea entre quienes la viven relaciones plenas y profundas. Y relacional, porque el placer de los encuentros profundos o alegres puede invadir la familia en cualquier momento; es una experiencia única porque los lectores se convierten en atentos y sutiles intérpretes de una lengua a otra, de lo escrito a lo oral. En músicos que descifran las notas para producir ritmos y melodías con sensibilidad, es una experiencia única”¹⁰. Esta feliz experiencia se consolida con constancia, mínimo 10 minutos diarios, en condiciones de tranquilidad, por ejemplo, en la cama, antes de dormir.

Se busca concientizar a los padres para apoyar a sus hijos en la inclusión real en la cultura escrita, y que no queden reducidos a la alfabetización funcional; de que accedan a la universidad o a la formación técnica; que comprendan y analicen lo que leen, para que puedan participar como ciudadanos, porque existen “Dos modelos de cultura escrita disponibles en nuestras escuelas: uno utilitario, cuyo fin es dotar a la gente de la capacidad de escribir su nombre, direcciones y de llenar formularios. Y otro más potente, que permite a quien lo posee elegir y controlar todo lo que lee y escribe. Esta cultura escrita poderosa incluye la capacidad, incluso el hábito de tener postura crítica, de emitir juicios, especialmente tratándose de los escritos de otros”¹¹.

10 Patte, G. (2006). *La lectura, un asunto de familia*. Fundalectura.

11 Meek, Margaret. *Op. Cit.* p. 21.

Una vez que el entorno familiar comprende la trascendencia para la vida de aprender a leer y a escribir, con la inclusión real en la cultura, porque lee críticamente, reflexiona, por ejemplo, sobre los mensajes negativos y positivos que tienen los medios masivos de comunicación, de tal forma que analiza su cotidianidad, serán jóvenes que transformarán la sociedad en la que viven desde el oficio o profesión que ejerzan.

Objetivo

- Comprender que compartir la lectura en familia es fundamental para la vida futura de los hijos.

Actividades

Talleres mensuales de lectura en voz alta, con préstamo domiciliario de libros, de la colección Libro al viento, con preguntas que inviten a la relación y comprensión de los hechos de la lectura, como por ejemplo, situaciones de la cotidianidad.

Invitar a la afiliación a las bibliotecas públicas para que seleccionen y compartan con sus hijos e hijas, por ejemplo, libros-álbum y libros temáticos de animales, plantas, construcción de edificios, ballenas, etc.

Proceso metacognitivo para aprender a leer y escribir

Cada uno de los ambientes lúdicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura se transversalizan didácticamente con procesos metacognitivos para que los estudiantes tomen conciencia de las habilidades básicas que necesitan para leer y escribir en la adquisición del código convencional de la lengua materna, en el cual se presentan muchas interferencias, y así fortalecer el deseo y el gusto por leer y escribir con calidad.

En la didáctica de la lectura y la escritura es necesario que desde el preescolar se inicie, con los estudiantes, la concientización acerca de los procesos y acciones inmersas en el aprender. Quien realiza esta invitación a reflexionar sobre cómo se aprende es el maestro(a) en el aula, de forma grupal o individual. Ese momento es necesario incluirlo diariamente en el horario escolar, como parte del cierre a cada sesión de lectura y escritura, en el momento en que se está escribiendo la idea o cuando se está leyendo para expresar, sentir, comprender o analizar.

Cuando el aprendizaje se realiza como un proceso metacognitivo tiene etapas en la apropiación del conocimiento: “Primera. La de su adquisición inconsciente y automática. Aprendemos cosas o cómo hacerlas pero no sabemos que lo sabemos; y la segunda etapa, un incremento gradual sobre el control consciente sobre este conocimiento, empezamos a saber qué es lo que sabemos y cómo hacerlo” (Vigotsky: 1962); y “[...] La metacognición es el control consciente y deliberado de las propias acciones cognitivas de una persona (Brown 1980)”¹².

Una vez que el estudiante es consciente de cómo aprende y que necesita aprender, gracias a las preguntas que el profesor le propone para reflexionar y preguntarse a sí mismo, adquiere el poder consciente de leer por placer, leer para comprender, escribir por placer o escribir para aprender; o las diversas relaciones que existen entre leer y escribir para la vida. Las siguientes preguntas se deben realizar mínimo mensualmente y en ocasiones a diario, al momento de terminar el proceso de corrección de la escritura.

12 Lewis, M. (1997). Citados en *Aprender a leer y escribir textos informativos*. España, Morata. p. 33.

¿Cuál es mi dificultad para escribir? ¿Qué tengo que mejorar? ¿Qué sé? (conocimiento previo), ¿Qué logré? ¿Qué aprendí? ¿Qué fue más difícil? ¿Cómo lo aprendí? ¿Cuáles alternativas de solución propuse? ¿Qué debo practicar más? ¿Cómo demuestro a mi profesora lo aprendido? ¿Cómo ayudo a mi memoria? ¿Qué solicito a mis padres o con quien comparto mi sitio de vivienda, para escribir mejor? El profesor registra la respuesta en palabras del niño y juntos dialogan sobre las respuestas para realizar la reflexión metacognitiva a través del lenguaje oral y retroalimentación con la verbalización y explicación del profesor de cuál habilidad está aprendiendo y para qué sirve en la escritura.

En conclusión, es necesario proponer esta clase de programas en cada secretaría de Educación, en tiempo extraescolar, para apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es conocido por todos los pedagogos, que existen diversos ritmos en el aprendizaje y que se necesita apoyar a los estudiantes que tienen un ritmo demasiado lento, porque este bajo ritmo interferirá a futuro en su adecuado rendimiento escolar. Legalmente este Programa se sustenta desde la necesidad en el SIE (Sistema Integrado de Evaluación) en cada colegio y en la Ley de Infancia y Juventud.

Además, es necesario realizar la actualización pedagógica con los docentes en la didáctica de la lectura y la escritura de forma innovadora, significativa y con sentido que permita cualificar los aprendizajes de los estudiantes. No podemos seguir promoviendo jóvenes analfabetas funcionales, que leen solo de manera literal. Esta actualización docente requiere de apoyo en el aula para que las estrategias didácticas se incorporen al currículo y hagan parte de la didáctica diaria en el aula y el colegio.

Paralelamente, se deben realizar acuerdos interinstitucionales entre las bibliotecas públicas, las bibliotecas escolares y las entidades privadas, a fin de articular acciones y recursos para que en todo hogar exista, como mínimo, un libro significativo y de calidad para leer, a través del préstamo domiciliario, y de este modo vincular a la familia al proceso lector.

Bibliografía

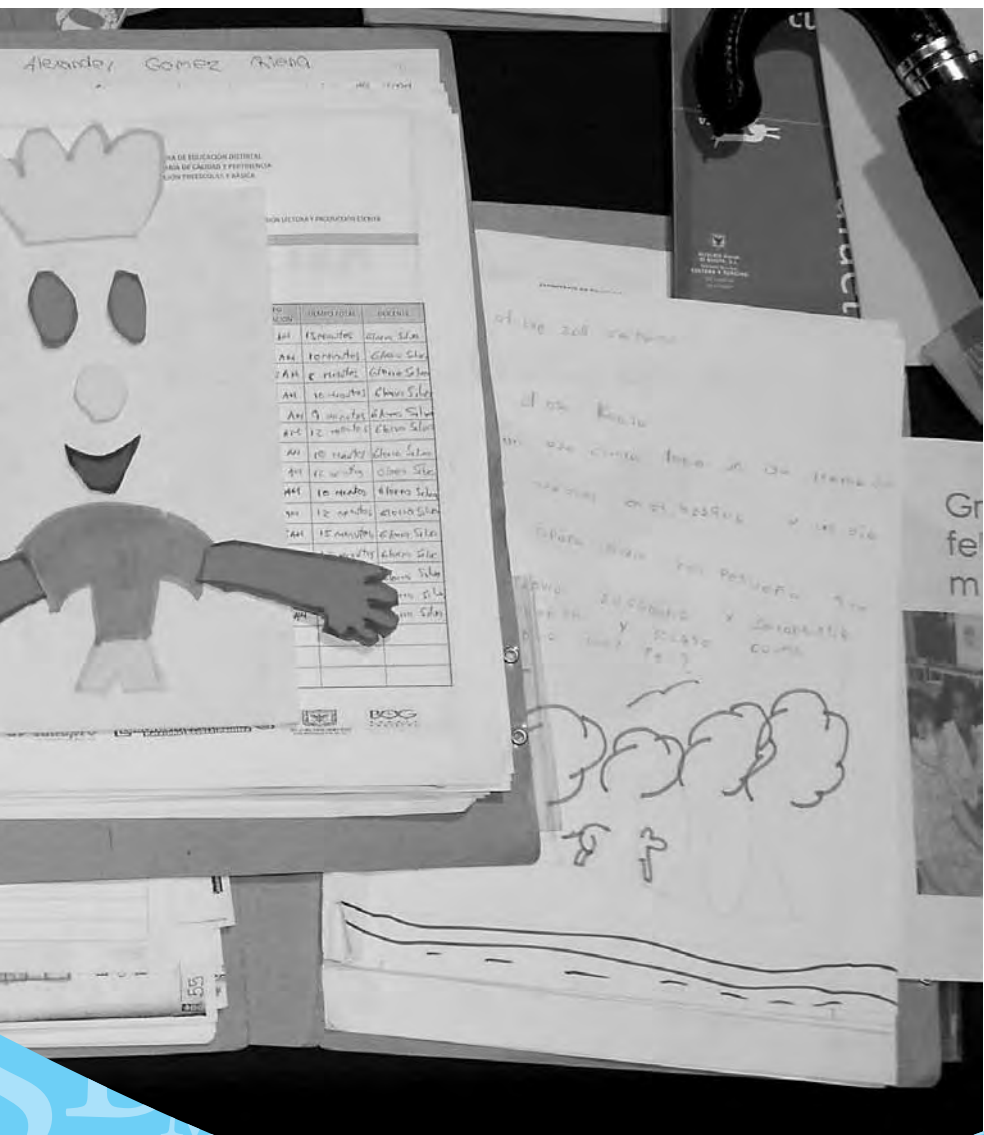
- CABEZA PEREIRO, E. (2006). "Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica". En, *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol. 2: "Lingüística y evaluación del lenguaje", coordinado por C. Hernández y M. Veyrat. Universidad de Vigo, España.
- CASTRO Rodolfo, (2004). En, "Habitar el sonido". Fundalectura. *Nuevas Hojas de Lectura*. Agosto.
- CUERVO, C. y Flórez, R. (2006). *El regalo de la escritura*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- DEWEY, J. (1989). *Desarrollo del pensamiento en la escuela*. Paidós. Barcelona.
- KABALEN, D. (1998). Citado en Garza, R., *Aprender cómo aprender*. Trillas, México.
- LEWIS, M. (1997). Citados en *Aprender a leer y escribir textos informativos*. España, Morata.
- MEEK, Margaret (1991). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica, México.
- NIETO. L. (2011). *Didáctica de la lectura y la escritura en el primer ciclo escolar*. Autores editores. Bogotá.
- PATTE, G. (2006). *La lectura, un asunto de familia*. Fundalectura.
- TORRES E. (1999). *Palabras que acunan. ¿Cómo favorecer la disposición lectora en bebés?* Ediciones Ekaré. Caracas.

PARTE II

Punto de encuentro

26





Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, reto pedagógico

Edinson Rafael Castro Alvarado. Gerente Casa Nacional del Profesor, CANAPRO

28



...Que las personas aprendan a leer y escribir, no es solo el requisito mínimo para el crecimiento académico de niños y jóvenes, sino que justamente por ser una necesidad tan urgente, es tarea esencial de aquella escuela grande que citaba el maestro Nicolás Buenaventura, integrada por la casa y la escuela, un escenario más allá de las fronteras de la palabra, sino que la sociedad en su conjunto tendrá que asumirla como ha orientado la Unesco a gobiernos e instituciones del mundo, una aldea global alfabetizada y abierta a los múltiples lenguajes universales.

Fue en ese marco que, invitada por la Secretaría de Educación del Distrito, nuestra organización cooperativa –que cuenta en sus principios y fines con la educación como pilar fundacional– aceptó aportar su concurso al proyecto “Incorporación de la herramienta ‘Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo’ en todos los ciclos y áreas del conocimiento”.

Hablar, leer y escribir son las competencias básicas en el ejercicio de una plena ciudadanía, procesos que más se adelantan en las aulas de clase y cuyo contexto reafirma el dominio del lenguaje como un aprendizaje esencial; por tanto, no podemos olvidar que si leemos y escribimos comprensivamente, la escuela estará contribuyendo de manera transversal con el aprendizaje de otras áreas del conocimiento y construyendo asertivamente tejido cultural. Cualquier docente que enseñe con cierto propósito de indagación sobre lo que ocurre en las aulas, sabe que a menudo las dificultades de aprendizaje del estudiante tienen su origen en una inadecuada expresión lingüística de los contenidos escolares; esta realidad es competencia y compromiso de todos los saberes puestos en la escuela para la comunicación y la aprehensión del mundo.

Alguna vez, un grupo de profesores de la localidad 4ª, en su afán de desmentir la creencia generalizada entre los docentes, que los chicos son apáticos a la escritura, hicieron una investigación y lograron demostrar que, por el contrario, escribían bastante; basta, decían en sus conclusiones, mirar las tapas de los pupitres y algunas paredes... También se dice que los estudiantes poco leen. ¿Qué creemos entonces que hacen durante horas y horas frente al computador? La discusión en-

tonces podría abordarse alrededor de la pertinencia de lo que escriben y lo que leen, eso sería más válido y aun mejor, abocarnos a la tarea de propiciar escrituras y lecturas que permitan durante la infancia y la juventud el uso de un lenguaje escrito que sea herramienta de comunicación entre personas y culturas, y al aprender a leer, entender y escribir, ellos puedan orientar su pensamiento y construir en ese proceso un conocimiento que se pueda compartir con el mundo a través de la comunicación.

Orientados en esta dirección hemos estado comprometidos durante todo este tiempo. Animados por el interés de docentes, directivos, niños, jóvenes y padres en el proceso, evaluamos su pertinencia con la expectativa con la que ellos esperaban cada sesión a nuestros profesionales acompañantes, tutores(as) y luego, en términos de efectividad de la labor académica, mediante el impacto que ha tenido el proyecto en el aumento del nivel de comprensión lectora y la capacidad comunicativa oral que han alcanzado nuestros estudiantes, de igual manera, la incorporación e integración curricular de la comprensión lectora, la argumentación oral y la producción escrita en la reorganización curricular por ciclos y su aporte a la BCAE.

Destacamos, de igual manera, la cobertura que tuvimos en el sector rural –Sumapaz– población beneficiada con el proyecto. En estos espacios donde el sol cae más perpendicular sin impedir que el viento helado hiera, donde huelen mezcladas las frutas y los potreros, donde los cantos silbados no distraen, allí donde la memoria y la acción gubernamental son poca cosa; hasta allí nos envió la Secretaría de Educación del Distrito para extender su acción, y allí redescubrimos que el acto de comunicarnos en hablar, leer y escribir es un acto de amor y ciencia que llevan adelante seres de carne y hueso en cuyos adentros palpita un corazón dispuesto a entender múltiples voces y silencios.

Aquí, consignamos entonces nuestras expresiones de gratitud hacia los padres de familia, hacia los profesores y directivos docentes, los directores locales de educación, los equipos de calidad y, por supuesto, a los integrantes del equipo de educación preescolar y básica de la SED, quienes fueron en este proceso facilitadores y dinamizadores de nuestro aporte y entusiasmo.

Acaso sobra decir aquí, que la Casa Nacional del Profesor, CANAPRO, mantiene su disposición para continuar respaldando con trabajo académico y pedagógico de calidad los planes y proyectos de la educación en Bogotá, ya que nuestro compromiso en esta área es con unos sueños que apenas hemos comenzado a concretar.

Quisiera finalizar con un comentario de Paulo Freire sobre la lectura, extractado de un texto escrito por dicho autor en los años ochenta:

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquél. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo siempre está presente. Movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino también por cierta forma de escribirlo o de reescribirlo, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Una oportunidad para transformar las prácticas del lenguaje en la escuela

Alix Judith Hernández Velásquez. Jefe Departamento de Educación, CANAPRO



Contaba con 6 años cuando, sin consultarme, mi madre decidió matricularme en una escuela de Bogotá y, con gran sentido de responsabilidad, buscó a la profesora Lucrecia, de quien se decía era la mejor docente para los niños de primero y que tenía un método acertadísimo para enseñar a leer y a escribir. Efectivamente, más adelante estaría yo entre sus estudiantes, repitiendo frases, coloreando formas, enredándome entre la letra *script* y la cursiva, cargando la cartilla de lectura, que a veces me hacía equivocar porque después de leer con mucho orgullo y seguridad “mon – ta – ña”, guiada obviamente por la imagen que mis ojos leían, escuchaba la voz pausada de mi profesora diciendo, “lo – ma”.

De ella aprendí muchas cosas; aprendí, por ejemplo, que el tiempo de los estudiantes es para los estudiantes y a veces el de los profesores también; con mucha paciencia dedicaba las horas de descanso a repasar con los alumnos –entre ellos yo– que no lograban aprender a leer y a escribir. Recuerdo las largas frases que garabateaba en el tablero y cómo la tiza se desmoronaba entre mis dedos mientras miraba por la ventana que daba al patio a mis compañeros, que por juiciosos se “ganaban” el “recreo”.

Tengo muy bellos recuerdos de mi profesora, sobre todo de su empeño para que sus estudiantes de primer grado aprendieran a leer y a escribir unos meses antes de finalizar el año escolar; ella se dedicaba por completo a sus niños y niñas, uno a uno desfilábamos por su escritorio, con la cartilla, el cuaderno y el lápiz, la gran mayoría se retiraba de su lado con una sonrisa que afirmaba la promoción al siguiente grado; yo no lo logré y, por supuesto, al siguiente año otra vez al tablero, otra vez a repetir frases, otra vez sin “recreo”... Finalmente, mi hermano, quizá el mejor docente que he tenido, me enseñó a soñar con la lectura.

Fue mi bella profesora, tal vez la primera persona que me motivó a seguir mi profesión docente; he sido docente de segundo a quinto de primaria, de todos los grados de bachillerato, de educación superior, de especializaciones. Comprenderán por qué nunca, en mis 25 años como docente, trabajé con niños de primer grado, eso de enseñar a leer y a escribir me parecía tan difícil como aprenderlo.

Fuimos muchos los que aprendimos a partir de un ejercicio pedagógico poco lúdico, conductista y repetitivo, pero tal vez con un alto nivel de compromiso docente. Hoy, las prácticas educativas se han ido rediseñando, se han ido transformando, retomando la escuela como un espacio de participación, que apunta al inminente derecho de la educación, desde la democracia social y hacia un proyecto de vida más humano y multicultural, en donde el ejercicio de la comunicación y el arraigo de la sociedad se fortalece a partir del aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad; propuesta pedagógica y social que nace con las políticas educativas: En el Plan de Desarrollo 2008-2012 y en el marco de “Bogotá: Ciudad de Derechos”, nace una preocupación hacia la Escuela y para la formación ciudadana: Pensar la lectura como una prioridad en las políticas públicas de la educación. Así mismo, el Plan Sectorial 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá Positiva” en el desarrollo del programa de Calidad y pertinencia de la Educación” plantea como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de vida ofreciendo a los estudiantes de las escuelas públicas la posibilidad de incorporar dentro de las Herramientas para la vida la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” inscritas en la educación por ciclos, cuyo componente en el sistema de calidad educativa prioriza la enseñanza de la lectura y la escritura.

Por supuesto, para que estas intenciones efectivamente apunten a la transformación educativa y se conviertan en realidad, se requiere de líderes comprometidos, que desde diversos roles y funciones asuman estos retos y los hagan tangibles en el aula; la Casa Nacional del Profesor, CANAPRO, fue convocada por la Secretaría de Educación del Distrito, a través de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia y de la Dirección de Educación Preescolar y Básica, a hacer parte de un gran sueño pedagógico: “Incorporación de la herramienta: ‘Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo’”, en sus dos componentes: Incorporación y Comprensión.

El reto no era fácil; se conjugaba en él todo un ejercicio académico, administrativo, logístico y social que abrazaba a la comunidad educativa distrital en conjunto: 350 colegios del sector oficial, 12.500 niños de ciclo 1 y 2, 22.500 docentes de todos los ciclos y áreas del conocimiento, 9.000 padres de familia, todo un colectivo de ciudad a la espera de los mejores resultados.

Comprometidos y convencidos de alcanzar con éxito los logros propuestos, CANAPRO da inicio a las acciones que garantizarán cada una de las obligaciones contractuales.

En compañía de los equipos de calidad –a quienes manifestamos sentimientos de agradecimiento– llegamos a cada uno de los 250 colegios que participaron inicialmente en el proyecto, con el ánimo de establecer el cronograma, revisar espacios y los horarios para incorporar la herramienta, pero sobretodo, para realizar un diagnóstico del estado de la herramienta; a partir de este ejercicio, los profesionales de acompañamiento se dieron a la tarea de hacer realidad en cada institución las fases del proyecto propuestas desde la Dirección de Educación Preescolar y Básica para el componente de Incorporación que tenía como población directa a los docentes de todos los ciclos y áreas del conocimiento y como población indirecta a los estudiantes y comunidad educativa en general.

Desde la Dirección de Educación Preescolar y Básica, la SED solicitó a CANAPRO realizar el acompañamiento respectivo en el mismo componente a los 108 colegios que no estaban participando en el programa; con el mismo compromiso, aun cuando estas instituciones no se presentaban en las responsabilidades contractuales, el equipo de la cooperativa asumió el favor encomendado.

Es importante destacar la labor que desempeñaron los profesionales de incorporación, quienes en representación del equipo LEO-CANAPRO, luego de significativos encuentros de formación y



acompañamiento por parte de la asesora académica del componente y de los coordinadores académicos de zonas, llegaron a todos los colegios y localidades de Bogotá, más aún a aquellos compañeros que realizaron el acompañamiento a los colegios rurales de las diferentes localidades, incluyendo Sumapaz, en donde inicialmente se consideró imposible llevar el proyecto a la totalidad de su población, pero que gracias al empeño de nuestros coordinadores de zona y del profesional que decidió asumir este hermoso reto, este sueño se hizo realidad, con el reconocimiento de la comunidad educativa de la zona.

Un segundo componente fue el de comprensión, dirigido a estudiantes de ciclos 1 y 2 que presentaran dificultades en el proceso de lectura y escritura; para cumplir con éxito este propósito, se realizó una convocatoria de docentes de colegios participantes, que fueron elegidos por la comunidad educativa a través de los rectores y que asumieron dos grandes objetivos: uno, participar de un proceso de formación y actualización en jornada contraria y con una intensidad horaria de cuatro horas cada 15 días con el fin de reconocer y trabajar la metodología de ambientes de aprendizaje: habilidades de pensamiento, producción escrita, comprensión lectora y juego de palabras; y dos, llevar al aula la metodología desarrollada en los procesos de formación a partir del contexto poblacional e institucional.

Los estudiantes asistieron los sábados, orientados por los docentes, quienes organizaron sus planeaciones semanales a partir del proceso de formación al que asistieron. Un valor agregado que aportó CANAPRO a este componente es el desarrollo de habilidades de lectura y escritura con estudiantes a partir de la incorporación de las TIC, proceso pedagógico orientado por los docentes de informática del colegio.

Por supuesto, destacamos el enorme compromiso y dedicación de los 502 docentes que hicieron parte del proceso, los docentes de informática que apoyaron el trabajo con la articulación de las

TIC; y hacemos un reconocimiento sentido por los resultados obtenidos, resultados que se evidencian en este libro que, de alguna manera, son la memoria escrita de lo que fue y significó en la educación distrital este sueño pedagógico. Presentamos, también, nuestro sentido agradecimiento a los rectores y equipo directivo de los colegios, por su infinita colaboración y sentido de compromiso con sus estudiantes; a los padres de familia que comprendieron el valor de la familia a través de la participación y encuentro con sus hijos.

Fueron muchas las personas que participaron desde diferentes roles y funciones en el alcance de todos los logros propuestos. A todas ellas, desde CANAPRO, un abrazo fraterno y solidario, con infinitos sentimientos de agradecimiento.

Cerramos este proyecto seguros de haber cumplido a nuestro colectivo educativo distrital, de haber aportado en el mejoramiento de la calidad de la educación y convencidos plenamente que desde nuestra organización estamos comprometidos con la calidad de vida de nuestros niños, niñas y jóvenes, para ofrecerles un futuro más humano y social.

Inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, TIC, en la vida de la Herramienta

Sandra Patricia Cuervo. Coordinadora Convenio SED-CANAPRO, 2011

Formación en TIC y otras formas de expresión en el componente de comprensión lectora y producción escrita

34



Las TIC como eje articulador de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” se implementaron como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora y producción escrita en los niños con dificultades en lectura y escritura de los ciclos 1 y 2.

Los docentes de informática de cada institución, en diálogo y perfecta coordinación con los docentes encargados de la transposición didáctica, se dieron a la tarea los días sábados de implementar con los niños diversas actividades apoyadas con Tecnologías de Información y Comunicación que permitieran superar dificultades de comprensión lectora y de producción escrita de los estudiantes de ciclos 1 y 2 que en el aula regular presentan dificultades en lectura y escritura. El equipo LEO TIC se propuso motivar a los niños y niñas a crear sus propios textos apoyados en la hipermedia, la imagen, el audio, el video y la interactividad.

Los docentes propusieron objetivos con los estudiantes de ciclo 1 y 2, tales como:

- Enriquecer la producción escrita apoyada en la imagen, el audio, el vídeo, la interactividad y la navegación.
- Promover el aprendizaje placentero y significativo a través de proyectos apoyados con TIC.
- Revelar el papel que cumplen las TIC en la incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”.

Para conseguir los anteriores objetivos, los docentes implementaron diversas herramientas en cada sesión como:

- *Software* de refuerzo de la lectura y/o escritura.

Uso de la multimedia para afianzar la lectura y/o la escritura.

- Websites para crear cuentos *online*.

- *Software* de ejercitación de la lectura y/o escritura.
- Juegos de palabras a través de las TIC.
- Recursos audiovisuales: vídeo, imagen digital, audio.
- *Software* para crear hipertexto.

A continuación se relacionan los enlaces más utilizados por los docentes en el desarrollo del proyecto con los niños de ciclo 1 y 2:

<http://edyd.com/>: Vínculos para las 393 fábulas de Esopo, en línea.

<http://www.elhuevodechocolate.com>: Canciones, fábulas, cuentos, adivinanzas y cuentos para niños.

<http://personales.mundivia.es/llera/cuentos/cuentos.htm>: Cuenta cuentos clásicos.

www.leemeuncuento.com.ar: Cuentos clásicos.

<http://pacomova.eresmas.net>: Cuentos en pictogramas.

<http://cvc.cervantes.es>: Promueve la composición escrita.

<http://www.supersaber.com>: Diversas actividades académicas *on line* para niños de ciclo 1 y 2.

<http://www.aplicaciones.info>: Construye palabras.

<http://www.tudiscoverykids.com/juegos/leer-es-un-juego/>: Leer un cuento y completar.

<http://www.tudiscoverykids.com/juegos/abc/>: Encontrar las letras y construir palabras.

<http://www.tudiscoverykids.com/juegos/doki-y-el-arbol/>: Palabra mágica.

<http://www.tudiscoverykids.com/juegos/como-se-llama/>: Vocales y consonantes, completar palabras.

<http://www.tudiscoverykids.com/juegos/el-cuento-del-camello/>: Creando una historia.

<http://www.tudiscoverykids.com/juegos/jugando-a-las-profesiones/>: Palabra e imagen.

<http://catedu.es/chuegos/control/pasa.swf>: Pasa-palabra.

<http://baseduas.blogspot.com/2011/09/ordenar-oraciones-1-2.html>: Ordenar oraciones.

http://www.edu.xunta.es/centros/ceipchanopinheiro/aulavirtual/file.php/3/rsagra/LIM_LEN-GUA_TEMA_11/leng11.html: Palabra e imagen.

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/fondolector/>: Fondo lector.

<http://www.leesred.com/>: *Software* libre para lectoescritura.

<http://www.cuentacuentos.es/>: Crea tus propios cuentos *on line*.

http://i-elamor.typepad.com/casadelarbol/2006/03/pancho_y_su_mqu.html: Máquina de hacer cuentos.

<http://www.eduteka.org/Hipertexto1.php>: Hipertexto: Qué es y cómo utilizarlo para escribir en medios electrónicos.

<http://www.genmagic.org/lengua2/comprends2.swf>: Juegos de comprensión lectora.

CANAPRO logró impactar a 15 localidades de Bogotá implementando el uso de las TIC como eje articulador de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora y producción escrita en los niños y niñas con dificultades en lectura y escritura de los ciclos 1 y 2.

No.	Localidad	No. de colegios por Localidad
1	Usaquén	3
2	Santa Fe	2
3	San Cristóbal	13
4	Usme	6
5	Tunjuelito	4
6	Bosa	5
7	Kennedy	14
8	Fontibón	3
9	Engativá	7
10	Suba	5
11	Los Mártires	3
12	Antonio Nariño	2
13	Puente Aranda	8
14	Rafael Uribe Uribe	11
15	Ciudad Bolívar	12

A continuación se relacionan los 98 colegios que implementaron las TIC como una estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora y producción escrita en los niños y niñas con dificultades en lectura y escritura de los ciclos 1 y 2.

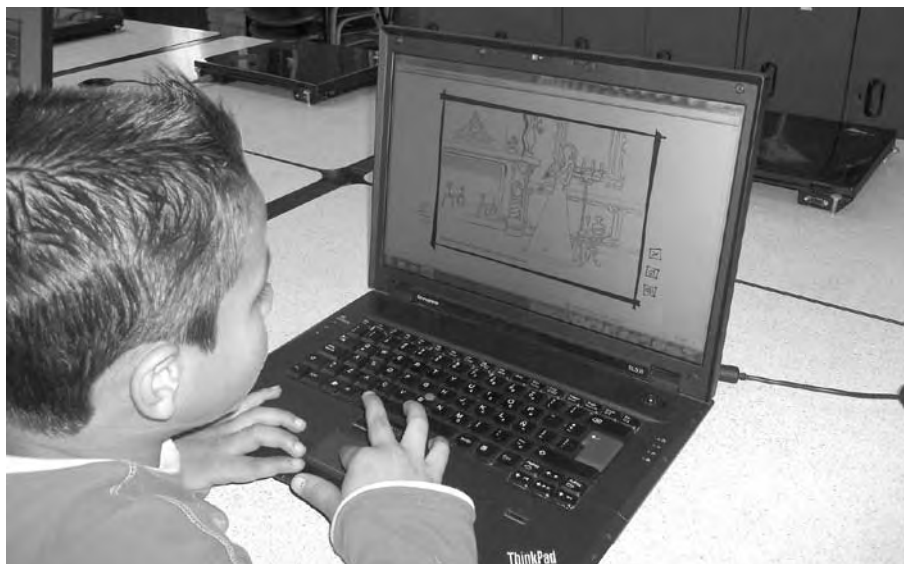
No.	COLEGIO	LOCALIDAD
1	Acacia II	Ciudad Bolívar
2	Alberto Lleras Camargo	Suba
3	Alexander Fleming	Rafael Uribe Uribe
4	Alquería de La Fragua	Kennedy
5	Antonio Villavicencio	Engativá
6	Arborizadora Alta	Ciudad Bolívar
7	Arborizadora Baja	Ciudad Bolívar
8	Atahualpa	Fontibón
9	Atanasio Girardot	Antonio Nariño
10	Brasilía-Usme	Usme
11	Bravo Páez	Rafael Uribe Uribe
12	Britalia	Kennedy
13	Carlos Arturo Torres	Kennedy
14	Ciudad de Bogotá	Tunjuelito
15	Codema	Kennedy
16	Confederación Brisas del Diamante	Ciudad Bolívar
17	El Destino	Usme
18	El Jazmín	Puente Aranda
19	El Paraíso, Manuela Beltrán	Ciudad Bolívar
20	El Porvenir	Bosa

21	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y Anexa	Antonio Nariño
22	España	Puente Aranda
23	Francisco Antonio Zea	Usme
24	Gran Yomasa	Usme
25	Gustavo Restrepo	Rafael Uribe Uribe
26	Hunza	Suba
27	Ismael Perdomo	Ciudad Bolívar
28	Jorge Soto del Corral	Santa Fe
29	José Asunción Silva	Engativá
30	José Félix Restrepo	San Cristóbal
31	José Joaquín Casas	Puente Aranda
32	José Joaquín Castro Martínez	San Cristóbal
33	José María Carbonell	San Cristóbal
34	Juan Rey	San Cristóbal
35	Juana Escobar	San Cristóbal
36	Kimi Pernía Domico	Bosa
37	La Aurora	Usme
38	La Chucúa	Kennedy
39	La Merced	Puente Aranda
40	La Merced	Puente Aranda
41	La OEA	Kennedy
42	La Paz	Rafael Uribe Uribe
43	León de Greiff	Ciudad Bolívar
44	Luis Ángel Arango	Fontibón
45	Magdalena Ortega de Nariño	Engativá
46	Manuel Elkin Patarroyo	Santa Fe
47	Manuelita Sáenz	San Cristóbal
48	Marco Antonio Carreño Silva	Puente Aranda
49	María Mercedes Carranza	Ciudad Bolívar
50	Marruecos y Molinos	Rafael Uribe Uribe
51	Miguel de Cervantes Saavedra	Usme
52	Mochuelo Bajo	Ciudad Bolívar
53	Montebello	San Cristóbal
54	Morisco	Engativá
55	Néstor Forero Alcalá	Engativá
56	Nueva Delhi	San Cristóbal
57	Nuevo Horizonte	Usaquén
58	Palermo Sur	Rafael Uribe Uribe
59	Pantaleón Gaitán Pérez	San Cristóbal
60	Rafael Delgado Salguero	Rafael Uribe Uribe
61	Rafael Núñez	San Cristóbal
62	Rafael Uribe Uribe	Ciudad Bolívar

63	República de Colombia	Engativá
64	República del Ecuador	San Cristóbal
65	Restrepo Millán	Rafael Uribe Uribe
66	Ricaurte	Los Mártires
67	Saludcoop Norte	Usaquén
68	Saludcoop Sur	Kennedy
69	San Benito Abad	Tunjuelito
70	San Francisco	Ciudad Bolívar
71	San Isidro Sur Oriental	San Cristóbal
72	Simón Bolívar	Suba
73	Sotavento	Ciudad Bolívar
74	Tomás Rueda Vargas	San Cristóbal
75	Unión Colombia	Usaquén
76	Venecia	Tunjuelito
77	Villa Dindalito	Kennedy
78	Virginia Gutiérrez de Pineda	Suba
79	Alejandro Obregón	Rafael Uribe Uribe
80	Alfonso López Pumarejo	Kennedy
81	Antonio Baraya	Rafael Uribe Uribe
82	Antonio José de Sucre	Puente Aranda
83	Fernando Mazuera Villegas	Bosa
84	Francisco de Miranda	Kennedy
85	Francisco de Paula Santander	Bosa
86	Gabriel Betancourt Mejía	Kennedy
87	Gerardo Molina Ramírez	Suba
88	Instituto Técnico Industrial Piloto	Tunjuelito
89	Instituto Técnico Juan del Corral	Engativá
90	José Martí	Rafael Uribe Uribe
91	Julio Garavito Armero	Puente Aranda
92	Kennedy	Kennedy
93	Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero	Los Mártires
94	Liceo Nacional Antonia Santos	Los Mártires
95	Porfirio Barba Jacob	Bosa
96	San Rafael	Kennedy
97	San Rafael	Kennedy
98	Villemar El Carmen	Fontibón

Un reto de CANAPRO con excelentes resultados en el uso de las TIC como otras formas de expresión de los estudiantes de ciclo 1 y 2

Uno de los retos del proyecto fue promover el aprendizaje placentero y significativo a través de estrategias didácticas lúdicas; para ello se seleccionaron variadas herramientas de la Red, a fin de promover el análisis inferencial, en donde el estudiante buscó relaciones más allá de lo leído,



agregó información, relacionó lo leído con su entorno, formuló hipótesis, creó nuevas ideas y, lo más importante, dio rienda suelta a su imaginación y creatividad para producir textos animados que fueron socializados a sus compañeros y docentes. Este producto elaborado por él, con ese toque de diseño y abundante creatividad estimuló a los niños y niñas participantes en el proyecto LEO a seguir creando, aumentó su autoestima y los motivó a seguir construyendo palabras, frases, párrafos, cuentos hilados e historias fantásticas. Afortunadamente, los docentes orientadores, comprometidos y muy creativos capturaron cada una de estas experiencias con vídeos y fotografías, y apoyados con las TIC crearon sitios Web, blogs y wikis que dan cuenta de esta maravillosa experiencia con los niños y niñas de Bogotá.

Se logró consolidar esta experiencia en el aula virtual de la herramienta LEO [www.teleo.co] y revelar el papel que cumplen las TIC en la incorporación de la herramienta para que sirva como punto de partida a los docentes de Bogotá, que están articulando sus prácticas educativas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, buscando nuevas formas de enseñar, teniendo en cuenta que hoy los niños encuentran nuevos medios para aprender. A partir de esta experiencia, La Casa Nacional del Profesor –CANAPRO– apoya la idea de crear la red de profesionales LEO que trabajen por la sostenibilidad de un proyecto que busca generar más y mejores estrategias que fomenten la acción educativa desde la herramienta, esencial para el desarrollo humano y el progreso social de un mundo globalizado y sin fronteras, de una sociedad de educadores migrantes digitales y de estudiantes nativos digitales.

Aulas virtuales para hacer el seguimiento y acompañamiento académico a los docentes participantes

Para desarrollar el proyecto LEO con la comunidad educativa bogotana durante el año 2011, la Casa Nacional del Profesor –CANAPRO– implementó aulas virtuales para facilitar el acompañamiento al trabajo académico desarrollado por los docentes en los dos componentes: Incorporación de la Herramienta al currículo y Desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita en niños y niñas con dificultades en lectura y escritura.



CANAPRO implementó el sitio virtual <http://www.teleo.co/> y se crearon aulas virtuales en un *hosting* exclusivo para el proyecto, el cual permitió hacer la asesoría virtual académica a los docentes participantes de cada institución. Este espacio virtual se estableció como medio de comunicación y articulación de saberes y experiencias entre los tutores y docentes que trabajaron con grupos de 15 niños y niñas, en tiempo extraescolar –los días sábado– para mejorar las dificultades en lectura y escritura y entre los profesionales encargados de hacer el acompañamiento a los docentes de cada ciclo en cada colegio distrital de Bogotá para incorporar la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” al currículo de cada institución.

Se diseñó un espacio para cada componente con claves de acceso y usuarios independientes, en cada uno se publicaron documentos de apoyo como planeaciones, estrategias didácticas, referentes conceptuales, enlaces de interés, sitios recomendados, foros de cada temática, talleres, presentaciones académicas, bibliografía y webgrafía recomendada, cronogramas y comunicaciones. También se usó para aplicar instrumentos de seguimiento académico, socializar la producción de los maestros y estudiantes y los resultados de evaluación a tutores y profesionales acompañantes, entre otros.

Aplicativo implementado para hacer el seguimiento administrativo y obtener datos estadísticos

Por otra parte, se creó el sitio <http://www.plataformaleo.com/> para facilitar el seguimiento administrativo y obtención de estadísticas en tiempo real de los avances del proyecto como: resultados estadísticos sobre el estado inicial de la herramienta a nivel Bogotá, local e institucional en comprensión lectora y producción escrita en cada ciclo; avance de la ruta metodológica en cada fase: divulgación, caracterización, implementación de la base común de aprendizajes esenciales,

implementación al currículo, sostenibilidad y socialización de resultados; evaluación cualitativa del proceso de incorporación de la herramienta al currículo; impacto de la herramienta en el aula y en la labor del docente; visión del docente frente a la Herramienta para el año 2012; avance de los estudiantes con dificultades en comprensión lectora ciclo 1 y 2; avance de los estudiantes con dificultades en producción escrita ciclo 1 y 2; avance cualitativo del aprendizaje de los estudiantes en los ambientes lúdicos; percepción de los padres de familia en el avance del aprendizaje de los estudiantes; registro de la asistencia de los 15.000 estudiantes inscritos; registro de asistencia y control de más de 600 docentes que implementaron la estrategia con los estudiantes los días sábado; seguimiento de la valoración de la trasposición didáctica; registro y evaluación del ejercicio inicial y final aplicado a los estudiantes participantes en el proceso; registro y retroalimentación de planeaciones de los docentes; registro de la evaluación de los docentes; registro de novedades en los colegios los días sábado; base de datos de los estudiantes participantes; estadísticas de asistencia de estudiantes y evaluación cualitativa de los mismos.

CANAPRO logró hacer visible el proyecto LEO en las redes sociales y Web 2.0

El proyecto tuvo presencia en las redes sociales y en la Web 2.0 a través de FACEBOOK, permitiendo una fluida y continua comunicación con los docentes y coordinadores. <http://www.facebook.com/profile.php?id=100002610460798>.

Se habilitó en GMail la cuenta teleoco@gmail.com para efectos de acceder a los servicios virtuales de la Web 2.0 para el Proyecto.

Se suscribió un canal en el servicio Google Picasa, en el cual se publicaron las evidencias fotográficas del desarrollo del proyecto.

<https://picasaweb.google.com/104346111272520675775>.

Para publicar y socializar los vídeos del proyecto se suscribió un canal en YouTube, www.youtube.com/user/teleocol?feature=mhee.

Por la magnitud de la población atendida en el proyecto y el papel que juegan la lectura y la escritura en la era digital, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se convirtieron en una herramienta vital de comunicación sincrónica y asincrónica que promovió el aprendizaje, facilitó el seguimiento y el acompañamiento académico y administrativo virtual, promovió el intercambio y socialización de experiencias, permitió optimizar el uso de medios multimediales y fortaleció los vínculos pedagógicos y de saberes entre los agentes educativos participantes en el proyecto LEO (Lectura, Escritura y Oralidad) 2011, un fabuloso reto de la Secretaría de Educación del Distrito con el apoyo de la Casa Nacional del Profesor –CANAPRO–.



42 El horizonte del Componente de Incorporación

Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”

Ruta metodológica: una mirada desde la práctica

Licenciada Carolina Rodríguez Arévalo¹

 **Emprender un camino** significa transitar en una dirección que permita construirnos como sujetos; al escuchar expresiones como: “herramienta para la vida”, “lenguaje como práctica social”, entramos al universo del Lenguaje y de allí al contexto de la Educación. Esta primera mirada permite entender al sujeto de aprendizaje en el marco de lo socio-político, en el marco de las políticas públicas y privilegiar al aprendizaje como un asunto para la vida. La ruta que se dispone en un metaplán, como es la incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, invita a recrear un mapa representativo que involucra aprendizajes esenciales, objetivos en la educación, agentes transformadores y sujetos constructores de escuela y ciudad. Este panorama, denominado reto pedagógico, inicia desde 2004, pero, llega a nuestras manos en marzo de 2011, en un convenio de asociación entre la SED y CANAPRO, cuya mirada desde distintas perspectivas representa el interés común de transformar las prácticas pedagógicas, resignificar las interrelaciones entre el maestro, el saber y el estudiante y, por tanto, desarrollar una base común de aprendizajes orientados a la democratización de los saberes y a la humanización de la escuela, a la formación de seres humanos para la vida y la competencia ciudadana.

La construcción de ciudadanía en el campo del lenguaje es tan antigua como el mismo lenguaje en la práctica escolar, y es un reto político que avanza hacia la construcción de una Bogotá para la multiculturalidad, la diversidad de lenguajes y la diferencia. En este sentido, la contribución del proyecto en la construcción de ciudad es probablemente el avance más significativo que pueda ofrecer la Escuela en su papel de constructora de mundos posibles. Iconografías, palabras, estados y emociones transitan en una ruta de seis fases; desde una convocatoria hasta la reflexión pedagógica en integración curricular marcan el escenario de la herramienta en 289 instituciones del Distrito.

Desde el punto de vista legal, las herramientas para la vida surgen como resultado del Plan Sectorial 2008-2012, “Educación de calidad para una Bogotá Positiva”, la reorganización curricular por ciclos y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Esta perspectiva de lo humano implica

¹ Asesora Académica, componente de Incorporación.

afectar positivamente el sistema educativo desde prácticas que evidencien a la lectura, escritura y oralidad como constructoras de sujetos, una presencia significativa del lenguaje en el contexto de la Escuela. Así, pues, en un trabajo por binas con Equipos de Calidad se llega a los territorios locales. Para cumplir con este propósito, el proyecto establece orientaciones tanto pedagógicas como metodológicas que señalan la interrelación entre el escenario de la escuela, lo local y lo pedagógico. Los aspectos señalados anteriormente orientan el norte del proyecto y a través de un equipo de profesionales acompañantes se emprende la ruta metodológica al tiempo que se generan procesos pedagógicos orientados al reconocimiento del lenguaje en cada uno de los ciclos del aprendizaje desde la mirada de la comprensión lectora, la argumentación oral y la producción escrita. El desarrollo conceptual y metodológico del proceso es el resultado de un colectivo pedagógico entre la SED y CANAPRO y actores externos que viabilizan y orientan la llegada al territorio de la escuela, allí se enriquece y ambienta la incorporación de la herramienta con cada uno de los maestros, directivos y líderes de ciclo que acompañan los procesos de aprendizaje y quienes impactan directamente a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.

La implementación de la Herramienta: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” se sumerge en el ámbito de la escuela como un innegable e imperioso Derecho a la Educación y reconfigura su carácter comunicativo y de impacto social cuando se transforma en una práctica pedagógica que privilegia al lenguaje como constructor de ciudad. En este sentido el proyecto marca una diferencia fundamental al transformar pedagógicamente el inventario lingüístico y las prácticas de aprendizaje en torno de la lectura, la escritura y la oralidad. Una de las discusiones educativas más importantes que se han mediado en la escuela, ha sido desde luego el lugar del lenguaje, la lectura y la escritura y la manera como se aprenden; indudablemente, las políticas públicas en Educación marcan una diferencia en la manera de entender a ese sujeto que habla, lee y escribe en la escuela.

Con esta óptica, la RCC tiene como fundamento pedagógico el desarrollo humano centrado en el conocimiento de los sujetos como habitantes de la ciudad, constructores de un proyecto de vida tanto individual como social, una perspectiva que impacta todas las formas para acceder al conocimiento, entre ellas la lectura, la escritura y la oralidad. ¿Pero, cómo entender estos aspectos y llegar a las instituciones con una ruta para su incorporación?

En primer lugar, se parte del concepto de proyecto de vida desde la RCC, entendiendo al sujeto desde las dimensiones propias del aprendizaje, las cuales constituyen aspectos fundamentales para el ejercicio pleno de la identidad, el sentido de vida y la ciudadanía. El “poder ser” puede entenderse desde la mirada que brinda la RCC, cuyo enfoque principal privilegia las demandas sociales a partir del reconocimiento del sujeto en su contexto y realidad cultural. En este espacio es donde se siembra la necesidad de ofrecer herramientas para la vida; en este sentido el lenguaje mediado por la lectura, la escritura y la oralidad se convierte en una herramienta necesaria y privilegiada desde la BCAA, como primer eje: El dominio del lenguaje.

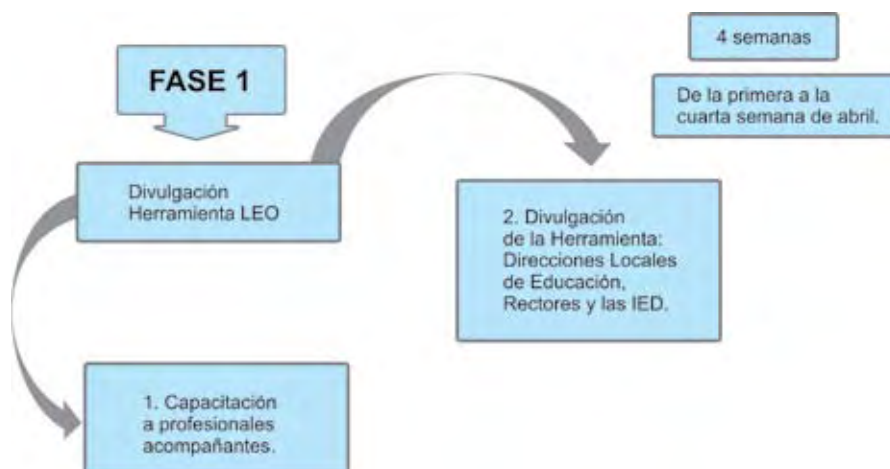
Hablar de lectura, escritura y oralidad es definir el objetivo de la ruta metodológica en la incorporación de la herramienta e implica directamente el rediseño de un currículo que establezca los vértices de encuentro entre los múltiples lenguajes de la escuela, sus múltiples lecturas y las mil y una formas de escribir. Desde esta perspectiva se le apunta a un ejercicio pedagógico, político y socio-cultural con la llegada de la herramienta a las instituciones. Se trata, entonces, de materializar los imaginarios, discursos y referentes conceptuales en los procesos de aula, en el currículo y

en el contexto de la palabra en la escuela, sin desconocer que cada escuela es un territorio propio, un escenario particular y, sobre todo, un espacio único de otredades y diferencias.

A propósito de la Ruta metodológica

La anterior consideración abre las puertas de una ruta pensada para y por la transformación curricular desde la RCC y la BCAE, por tanto, se apoya en un proceso pedagógico que permite respetar los aprendizajes mediados en la escuela y enlazar las necesidades sociales que demanda la Bogotá multicultural y diversa. Esta cultura escolar es impactada por seis fases que contribuyen a la transformación pedagógica y legitiman el sentido de humanización de la escuela desde el ejercicio de nuevos roles en el ámbito del aprendizaje, un proceso que respeta autonomías y descubre visiones, imaginarios, identidades y voces en relación con la lectura, la escritura y la oralidad. Esta negociación se enruta en el escenario de la escuela como se describe a continuación:

FASE 1. De la planeación a la divulgación de la Herramienta



Esta primera fase plantea la necesidad de crear un vínculo entre los actores de la escuela y la herramienta, lo que implica asumir un plan de acción cuyos objetivos principales se encaminan hacia la verificación del equipo de profesionales que realizarán las actividades académicas, administrativas y logísticas durante el desarrollo del proyecto, el desarrollo del proceso de contratación del personal seleccionado para trabajar en el proyecto, la capacitación a los profesionales acompañantes hacia una ruta metodológica donde se proyecten todas las actividades, metodología, plan de acción y recursos que se requieran en las diversas fases del proyecto, precisando los recursos técnicos y físicos, cronograma de actividades, informe de seguimiento, distribución de funciones y contratación. Así mismo, se adelantó el proceso de divulgación y promoción del proyecto a la comunidad educativa de los colegios oficiales de Bogotá, se apoyó el proceso de convocatoria que desarrollará la Secretaría de Educación a través de la dirección de Educación Preescolar y Básica y se realizaron reuniones informativas con los directores locales de educación, los rectores y/o coordinadores de los colegios participantes en el proyecto para divulgar la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” en todos los ciclos y áreas del currículo.

Se solicitó a las direcciones locales de educación un espacio en la reunión mensual de rectores para presentar a los directivos docentes el proyecto, sus objetivos y el plan de acción; se invitó a la participación en el proyecto a los Equipos de Calidad de cada localidad para generar espacios de

trabajo con la comunidad educativa que conlleven a fortalecer el vínculo afectivo y pedagógico de los docentes de la localidad y a través de las binas y pares académicos llegar a acuerdos y criterios en la construcción de estrategias didácticas hacia la incorporación de la herramienta al Currículo.

Concibiendo al docente como fortaleza para alcanzar el éxito en este proyecto, se programó una agenda de acompañamiento a los colegios de cada localidad con el fin de realizar un proceso de sensibilización sobre la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad en docentes de todas las áreas y saberes, y su impacto en el desarrollo de herramientas para la vida y el mejoramiento de la calidad en la educación pública.

Acciones que se llevaron a cabo:

- Desayuno de apertura con gerentes locales y coordinadores de Equipos de Calidad (marzo 29).
- Presentación a rectores (6 de abril). El equipo pedagógico se desplazó por cada una de las localidades hacia las direcciones locales y realizó la presentación de la Herramienta.
- Reuniones con Equipos de Calidad del 25 de abril al 13 de mayo. (Primer encuentro oficial y segundo encuentro después de plan de mejoramiento).

Como producto final se alcanzó:

- Acuerdos con Equipos de calidad, trabajo por binas y pares académicos.
- Conocimiento, promoción y divulgación de la Herramienta en las instituciones impactadas.
- Acompañamiento *in situ* a 252 instituciones educativas del Distrito.
- Formación y capacitación a profesionales acompañantes desde el 4 de abril y cada lunes hasta finalizar el proyecto (los ejercicios pedagógicos se realizaron los días miércoles y viernes).

FASE 2. CARACTERIZACIÓN

Reconocimiento inicial a las instituciones educativas



El objetivo fundamental de esta fase es el acompañamiento a instituciones educativas distritales. Para ello, se desarrollaron acompañamientos a las instituciones educativas del Distrito con el fin de

conocer los antecedentes sobre la Herramienta, de manera que estos permitieran visualizar la ruta metodológica para la incorporación de la herramienta en todos los ciclos y áreas del currículo.

Se realizó un ejercicio de acercamiento diagnóstico con los estudiantes del último grado de cada ciclo (2.º, 4.º, 7.º, 9.º y 11.º) para enlazar el programa al nivel de comprensión de los procesos de aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad y un ejercicio de evaluación sobre el estado inicial de los estudiantes en el uso de la herramienta. A través de una rejilla diagnóstica se avanzó en la caracterización, necesidades y proyección del programa en cada una de las instituciones educativas del Distrito.

Se elaboró un informe con los resultados obtenidos en el ejercicio de evaluación por cada ciclo de la IED y un taller con docentes para el análisis del mismo.

Se desarrolló a partir de la primera semana de mayo acompañamiento a las instituciones educativas del Distrito, teniendo en cuenta un primer encuentro con los Equipos de calidad de la semana del 25 al 30 de abril con el fin de formar pares académicos para la llegada a las instituciones educativas; después de algunas sugerencias y un plan de mejoramiento se entablan nuevos encuentros con los Equipos de calidad en la semana del 1º al 10 de junio y se inicia la llegada a las instituciones para hacer un ejercicio de exploración y antecedentes sobre la Herramienta, de manera que estos nos permitan visualizar la ruta metodológica para la incorporación en todos los ciclos y áreas del currículo desde las particularidades de cada una de las instituciones y su paisaje tanto cultural como pedagógico.

- Aplicación del Ejercicio diagnóstico, taller para maestros análisis del Ejercicio inicial.
- Aportes a la evaluación formativa, dialógica e integral.
- Elaboración de Informe descriptivo.

Igualmente, para el ejercicio de caracterización de la herramienta se trabajó sobre el taller de historia lectora LEO:

El taller abre con una publicación en el *vídeo beam* (para quienes puedan sacar impresiones, puede ser del texto para cada uno o por grupos). La canción que usaremos es *Como la cigarra*, de María Elena Walsh, interpretada por Mercedes Sosa; se lee la letra sin advertirles que se trata de una canción y luego ponemos el audio. Cerramos definitivamente el taller proponiéndoles un ejercicio de escritura en el que cada uno elija algunas de las preguntas que surgieron en el ejercicio y con ellas hagan una carta. Si el tiempo alcanza, empezaremos la carta allí con la planeación. El destinatario de la carta es elegido por ellos. Este mismo ejercicio puede plantearse en el taller de historia lectora con los docentes.

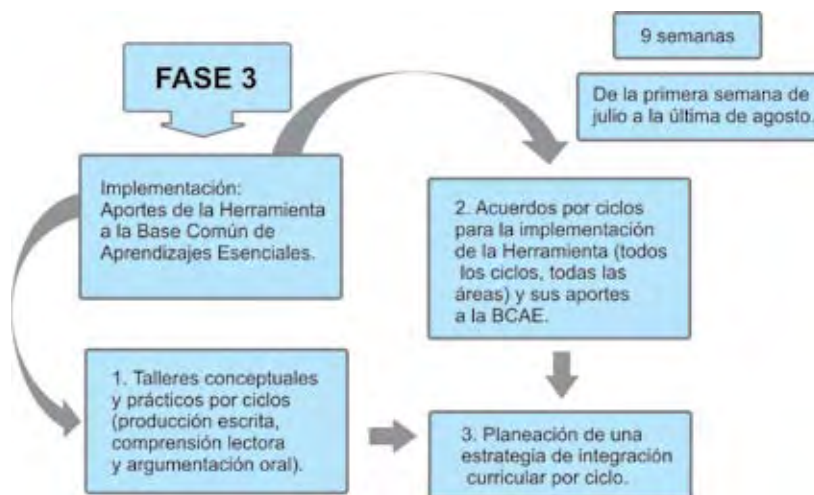
La escritura de la carta permite abordar los pasos propuestos en el proceso de lectura, en principio, la planeación de lo que se va a escribir, qué preguntas se responderán, en qué tono, a quién va dirigida, etc.

La idea es que este ejercicio sirva de insumo para el trabajo que los profesionales acompañantes harán con los docentes (por acordar) y que de allí surjan ideas que les permitan hacer lo mismo con sus estudiantes.

Para cerrar, abrimos el espacio para realizar los comentarios suscitados a partir del taller, de las posibilidades que un ejercicio como este tiene para el trabajo con los docentes de los colegios y, a su vez, cómo este también puede ser trabajado por los docentes con sus estudiantes.

FASE 3. IMPLEMENTACIÓN. Aportes de la herramienta a la base común de Aprendizajes esenciales

OBJETIVO



Desarrollo de los talleres conceptuales y prácticos con docentes de cada ciclo proporcionando herramientas didácticas para la adquisición de la Herramienta en procesos como la producción escrita, la argumentación oral y la comprensión lectora.

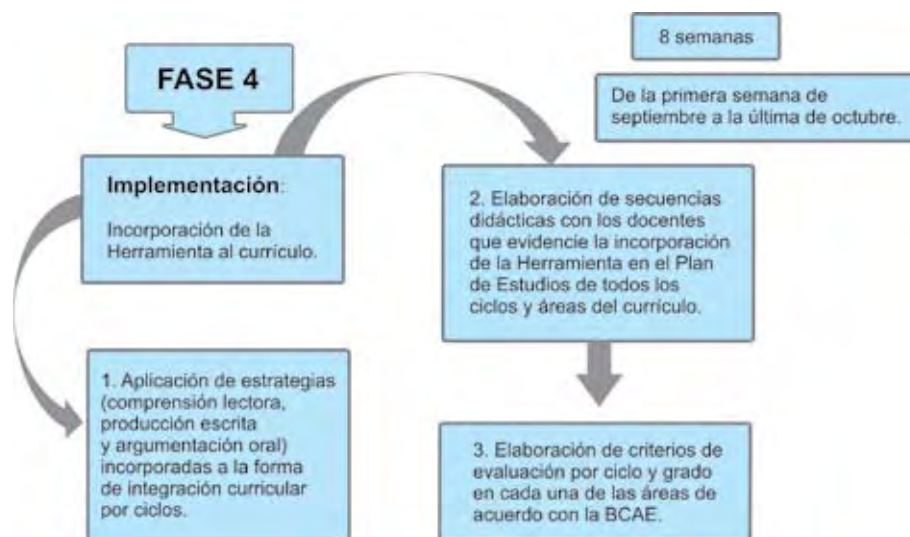
A partir de la propuesta de la Secretaría de Educación se establecerán los acuerdos por ciclos para la implementación de la Herramienta por ciclos y áreas del currículo.

Planeación de una estrategia de integración curricular por ciclo, con el fin de hacer visible la propuesta pedagógica institucional a partir de las necesidades de los niños, niñas y jóvenes.

Se inició planeación y capacitación sobre BCAE, estudios de casos, estrategias didácticas y construcción de los talleres conceptuales y prácticos con docentes de cada ciclo proporcionando herramientas didácticas para la adquisición de la Herramienta en procesos como la producción escrita, la argumentación oral y la comprensión lectora. A partir de la propuesta de la Secretaría de Educación se establecerán los acuerdos por ciclos para la implementación de la Herramienta por ciclos y áreas del currículo, al igual que la planeación de una estrategia de integración curricular por ciclo, con el fin de hacer visible la propuesta pedagógica institucional a partir de las necesidades de los niños, niñas y jóvenes.

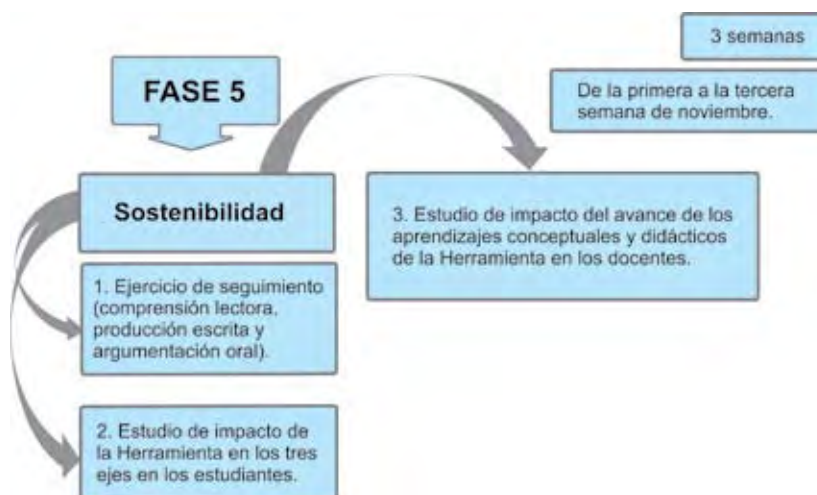
FASE 4. Implementación. Incorporación de la Herramienta al currículo

La implementación de la herramienta parte de la aplicación de estrategias para la comprensión en procesos de lectura, producción escrita y argumentación oral hasta el desarrollo de estrategias de integración curricular por ciclo que lleven a la asimilación y ruta metodológica de la herramienta en todos los ejes dinamizadores de la escuela. Como instrumento articulador se propone el diseño de secuencias didácticas (estrategias didácticas ciclo a ciclo más presentación de los referentes conceptuales del lenguaje por ciclos) con los docentes que evidencien la incorporación de estrategias para el desarrollo de la herramienta en el plan de estudios de todas las áreas y ciclos del currículo.



Finalmente, se elaboraron criterios de evaluación, seguimiento y sostenibilidad de acuerdo con la base común de aprendizajes esenciales por ciclos y grados.

FASE 5. Sostenibilidad del Proyecto



Estudio de Impacto a través de las TIC. Al finalizar el proceso de implementación es necesario diseñar un ejercicio de evaluación en cuanto a los alcances de las didácticas y de las estrategias en los procesos de lectura, escritura y oralidad. Por otro lado, se realizó un estudio estadístico cuantitativo y cualitativo de los alcances y el impacto logrado en el proyecto: incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” en todos los ciclos y áreas del currículo. Se apoyó el estudio del impacto en un instrumento como la encuesta investigativa *on line* para enfocar los saberes pedagógicos y quehacer de los docentes en el uso práctico de la herramienta y determinar cualitativamente el impacto y los alcances de la misma en la incorporación del Currículo en Bogotá, Distrito Capital.

FASE 6. Socialización



Los resultados del proyecto se presentaron a nivel institucional, local y distrital; actividad realizada en cada una de las instituciones, con acta de cierre y la entrega de un cuadernillo resumen de la Herramienta, a nivel local en reunión de rectores el segundo miércoles de noviembre, y el gran cierre del 15 de noviembre de 2011.

Finalmente, se propone lanzar un concurso con Experiencias significativas a través del Seminario-taller que se ejecutó en octubre con la invitación a instituciones con experiencias en la incorporación de la Herramienta. Para 2012 se proyecta el Encuentro y semillero de sostenibilidad del proyecto.

Orientaciones didácticas de la Herramienta

Yezid Cepeda B.¹



Dentro de los diferentes escenarios en los que se suscitan discusiones pedagógicas, aparece de manera recurrente la necesidad de una solución definitiva, puntual y generalizadora sobre los modos y las maneras de enseñar. Un secreto a gritos que dentro del campo educativo adquiere en ocasiones diferentes interpretaciones: por ejemplo, cuando un docente es admirado porque logra manejar un grupo de estudiantes difíciles, gracias a su didáctica, o en otros casos en donde se le otorga un carácter cualificado o de prestigio al docente que maneja diversas didácticas de aprendizaje. Tanto así que hasta en los planos oficiales y privados se otorgan menciones y premios a las actividades de didácticas exitosas. Pero luego, ¿no son estos aspectos presupuestos esenciales con los que debe contar un maestro para el ejercicio de su labor?

Piedra angular para el maestro, para sus necesidades de primera mano en su oficio: más allá de las políticas gubernamentales, de los avances disciplinares, de las condiciones de contexto de sus estudiantes está el poder contar con claras orientaciones sobre la manera en que pueden abordarse determinados aprendizajes. Lo paradójico es que detrás de una orientación sobre la didáctica de un aprendizaje, para que esta tenga un sentido puntual y funcione dentro de un panorama más amplio y enriquecedor, aspectos como los presupuestos teóricos, las normativas gubernamentales, los planes educativos de gobierno, los modelos y enfoques pedagógicos institucionales, la caracterización de los estudiantes, las prácticas educativas, hasta la actitud y toma de posición del maestro frente al aprendizaje, son factores relevantes que conforman, definen y dan sentido a una estrategia didáctica.

Dentro del proceso de incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” en las diferentes instituciones educativas del distrito que participaron del proyecto, se planteó la necesidad de orientar las acciones didácticas dentro del marco de la propuesta. Esto puso sobre la mesa la discusión sobre la manera en que deberían generarse las indicaciones u orientaciones didácticas que el proyecto de incorporación propondría para la implementación de

1 Coordinador de zona, Proyecto LEO.



la Herramienta y que apoyaría el fortalecimiento de aspectos referidos a la lectura, la escritura y la oralidad. Esta discusión se fundamentó desde el documento de la SED “Referentes para la didáctica del lenguaje”, en el que se presentan claras orientaciones sobre las didácticas más pertinentes para cada uno de los ciclos. Desde allí se tomaron como base ideas como las prácticas de lenguaje particulares, que se distancia de contenidos específicos, etapas de desarrollo o habilidades particulares, proponiendo una alternativa integral que aborde los saberes específicos, los procesos de lenguaje y los contenidos en función de la práctica de lenguaje determinada.²

Lo anterior presupone que se deben reconocer diferentes aspectos institucionales para que el diseño de dicha práctica en realidad sea una alternativa integradora. Para lograr configurar mejor estas prácticas del lenguaje se abordó la necesidad de determinar muy bien los aspectos particulares de los procesos de lectura, escritura y oralidad que deberían incluir dichas prácticas en las diferentes instituciones. Para esto, se trabajó a través de instrumentos de diagnóstico, talleres y reflexiones constantes con los docentes orientados por el profesional de incorporación del proyecto en los encuentros por ciclos sobre las dificultades, aspectos a mejorar y acciones pertinentes para fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad. Esto, con el fin de que a partir del reconocimiento, por parte del equipo docente del ciclo, de las diferentes situaciones que articulan los aprendizajes en el contexto de su institución, notaran la dimensión e importancia que adquiriera el diseño y construcción de prácticas de lenguaje como acuerdo de ciclo.

2 SED, Pérez Abril Mauricio, Roa Casa Catalina. “Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo”. Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2010. p. 58.

De ahí la distinción entre un método: que estipula condiciones, parámetros y generalizaciones para el aprendizaje de un tema puntual de una sola manera específica (piénsese en las técnicas de lectura rápida, en el método fonético-silábico, etcétera), y una estrategia didáctica que reconoce su contexto, que es claramente intencionada e integradora de saberes y saberes hacer. Esta distinción es vital para la herramienta y para el proyecto, porque es a partir de estas claridades: pensar las orientaciones didácticas como una práctica particular sobre el lenguaje que reconoce características específicas de cada contexto y situación, que las diferentes acciones –bien sean talleres, unidades didácticas o secuencias didácticas–, serán entendidas como acción pedagógica y didáctica para la vida.

Para el diseño de estas acciones, pensando en “La complejidad del trabajo didáctico estará dada por las características específicas de las prácticas de lenguaje [...] Aspectos como las condiciones de la situación de enunciación, las características de los textos que se leerán o escribirán, la complejidad de los temas tratados, son elementos que permiten construir criterios para asignar complejidad entre una situación y otra, entre un grado y otro”³; fue necesario orientar recomendaciones que permitieran encausar la construcción de material didáctico en las instituciones que tuvieran en cuenta aspectos necesarios para que talleres o acciones de aula fueran dirigidas a complementar la estrategia didáctica definida por el ciclo. Así que, por un lado, se acercó a los docentes al reconocimiento de los referentes para la didáctica del lenguaje para cada uno de los ciclos; luego se construyeron estrategias-talleres por ciclo como muestra para el diseño de unas propias para cada institución y finalmente se definieron algunos aspectos necesarios que deben componer estas actividades. Es así que por medio del acompañamiento en el proceso de incorporación de la herramienta en las instituciones se acercó a los docentes de los diferentes ciclos a reconocer lo necesarios que son unos presupuestos previos para poder construir un taller o secuencia didáctica. Acciones como integrar aspectos institucionales que orienten la acción didáctica como el PEI, la impronta del ciclo, el modelo y enfoque pedagógico, la misión y los valores, etcétera, tanto aspectos pedagógicos como la elección de textos apropiados, determinar requerimientos puntuales como el formato y tipo de texto, su vigencia, el lenguaje que presenta, su finalidad, diseño y confiabilidad, entre otros, permitieron reflexionar al docente sobre la necesidad de considerar cuan integradora debe ser una estrategia de práctica de lenguaje que pretenda cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fue difícil generar esta conciencia. Porque se tiene el mal hábito de creer que las soluciones están ya hechas y que solo de manera instrumentalista se deben tomar y aplicar. Pero así como uno de los propósitos del proyecto fue incorporar la herramienta al currículo de las instituciones en todas las áreas y ciclos, también de manera implícita el proyecto trabajó sobre el análisis y cuestionamiento de prácticas didácticas anquilosadas que desconocían las diversas realidades institucionales, generando espacios de debate y construcción entre los docentes del ciclo, propiciando una actualización docente autónoma y efectiva y permitiendo que a través de la reflexión sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad se pensara en fortalecer todo el proceso de aprendizaje en la institución.

3 Op. cit. SED, Pérez Abril. p. 58.

Lenguaje e impronta: Un camino tomado de la mano

Ciclo 1. Juego de letras, un acercamiento inicial para construir sujetos

Lesli Carolina Fajardo Gómez¹



Nuestros niños al ingresar al ambiente escolar comienzan un proceso donde es responsabilidad de los docentes enamorarlos de manera lúdica; así motivados, podrán iniciar el camino sobre el dominio de la lengua, en lo que respecta a la lectura y la escritura.

Por lo anterior, es necesario que los docentes reflexionen las diferentes estrategias pedagógicas con las que van a propiciar que sus estudiantes se descubran lectores, productores de textos, constructores de su propia voz y respetuosos de la voz del otro.

Estos son procesos iniciales que se desarrollan de manera fluida y natural, respetando los procesos cognitivos individuales, pero jalonándolos hacia la consecución de los objetivos que nos hemos propuesto.

Para esta delicada labor, se sugiere revisar algunos enfoques pedagógicos, como por ejemplo: “el histórico cultural”, de Vigotzky; “las situaciones significativas y las ideas previas”, de Ausubel; “la psicogénesis”, de Emilia Ferreiro; “la semiótica”, de la que habla Charles Sanders Pierce; y la “teoría semiótica de la recuperación”, de Umberto Eco. Estos autores rescatan la capacidad que tienen nuestros niños de hacer conjeturas y de plantear hipótesis sobre el contenido de los textos a partir de sus saberes previos.

El dominio del lenguaje en el contexto antes mencionado trasciende dejando de ser un conjunto de reglas que hay que aprender y se concibe entonces como una experiencia cotidiana social y cultural que les permite a nuestros pequeños aprehender el conocimiento lúdicamente.

De manera simultánea, se propone ofrecer literatura de muy buena calidad, con diferentes modalidades de lectura, privilegiando la lectura en voz alta por parte del docente, para así asegurar el desarrollo del sentido estético de nuestros estudiantes.

Finalmente, se debe propiciar permanentemente el encuentro con las TIC como una nueva forma de escribir y de leer, para que así accedan a la actual “sociedad del conocimiento”.

1 Licenciada en Artes Plásticas. Coordinadora de zona, Proyecto LEO.

Jugando con las palabras

Nohora Liliana Niño Villegas¹

[...] buscar juegos donde el aprendizaje se convirtiera en una forma distinta de resolver problemas. Esta iniciativa le hizo comprender a los docentes que cualquiera de las áreas puede facilitarse usando el juego como estrategia. Carmen Minerva Torres.



La Herramienta para la vida “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”

convoca a los docentes a considerar las estrategias didácticas que aplican en los espacios educativos, en tanto que ellas proporcionan diversidad de herramientas a las disciplinas, que en su conjunto encaminan las situaciones que provocan transformaciones pedagógicas manifestadas por el alcance cognitivo adquirido por el estudiante desde el saber aportado por las disciplinas que atraviesan el currículo escolar.

En consecuencia, el lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades, toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina y la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones.

Los estudiantes en el segundo ciclo, en el que se encuentran los niños y niñas cuyas edades oscilan entre los ocho y diez años de edad, empoderan sus actividades para relacionarse con el otro, dan más valor a la amistad, los procesos de enseñanza-aprendizaje están centrados en la exploración, en el descubrimiento, en la experimentación; se caracterizan por ser dinámicos, imaginativos, propositivos, argumentativos y muestran cierto nivel de independencia.

Dadas las características del desarrollo cognitivo y social, aún se conserva en ellos la lúdica que por excelencia está inmersa en los estudiantes desde el nacimiento y difícilmente se abandona en esta edad; por el contrario, el juego se convierte en el garante que canaliza el potencial que conduce a descubrir el mundo que lo rodea, la relación entre objetos y los fenómenos que surgen mediante su interacción, y la experimentación, mediante la cual se realizan modificaciones en sus nociones y conceptos previos, especialmente de cantidad, espacio y tiempo.

¹ Coordinadora de zona, Proyecto LEO.

Desde luego, esta interacción con el medio, con el otro y consigo mismo es el reto al que nos enfrentamos en todo contexto, para lograr la comprensión lectora, producción escrita y argumentación oral, de los hechos o sucesos que emergen del espacio educativo, nuevas preguntas e inquietudes para enrutarlos, a nuevas búsquedas para encontrar respuestas y soluciones a los planteamientos allí presentes, para luego armonizarlos de tal manera que toquen en los estudiantes el encanto por leer para descubrir, de escribir para organizar sus ideas en el texto y de hablar para expresarlas.

En este sentido, la lúdica se convierte en el eje dinamizador del conjunto de palabras que afloran con coherencia y significados propios del contexto académico, social, familiar y cultural, para ir estimulando la creatividad en los estudiantes, quienes están comprometidos con el proceso de aprendizaje de manera sencilla y permanente.

Los ejes de la lectura, escritura y oralidad para los estudiantes en el segundo ciclo se deben movilizar en torno a estrategias lúdicas para hacer de este encuentro algo placentero y dinámico, acto que da cuenta de esta triada cuando el niño o la niña en sus primeros años tiene acercamiento al lenguaje nativo por el contacto con el medio en que se desarrolla, toma las palabras, las incorpora dentro de su estructura cognitiva para luego organizarlas y, finalmente, evocar sus pensamientos a través de preguntas y deducciones, entre otras.

Así es como se da el primer juego de las palabras en los estudiantes. Más tarde viene una ruptura de la espontaneidad al hablar para convertir este acto en función de la significación y la producción del sentido. Esto tiene que ver con el reconocimiento de la intención del hablante, del contexto social, cultural e ideológico desde el cual se habla.

De igual manera, el juego de las palabras se va dando progresivamente en el acto de escribir, empieza en los primeros años con los garabatos, después estos van tomando formas asociadas a las letras, palabras y frases. Hasta este momento se trata solamente de una decodificación de significados, más adelante se tratará de un proceso en el que se pone en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural que condiciona el acto de escribir: escribir es producir el mundo².

El juego de las palabras también cobra su importancia en el proceso para leer a medida que va complejizando el conocimiento; las habilidades comunicativas permiten exponer las ideas *fuerzas* sobre el aprendizaje, donde el estudiante logre interactuar con un texto tratando de construir significado, esto implica que el estudiante lance hipótesis, interrelaciones y asociaciones.

El acto de hablar, leer y escribir debe ser placentero, donde el estudiante a través de la lúdica continúe el proceso de aprendizaje mediante estrategias innovadoras a partir de los intereses para cautivarlos en el camino que conduce al proceso de hablar, leer y escribir, de tal manera que los discursos elaborados por los estudiantes estén estructurados y sustentados por los agentes promotores de la interdisciplinariedad, haciendo de los espacios educativos escenarios de atracción para el diálogo de saberes promovidos por el acercamiento a los textos para proveerlos de nuevas formas para explorar la realidad, descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en numerosas alternativas para un problema y desarrollar diferentes modos y estilos de pensamiento.

Las tres reinas magas

Carmen Angola Rossi¹



Hace tiempo, pero muchísimo tiempo, salieron de una hermosa región andina llamada Bogotá, en el corazón de un no menos hermoso país, llamado Colombia, tres reinas magas quienes quisieron esparcir su sabiduría por el mundo y así ayudar a alcanzar la paz que tanto necesitaba la tierra en esos momentos. Sus nombres eran Lectura, Escritura y Oralidad.

Las comunidades sostenían duras guerras porque cuando querían comunicarse no podían hacerlo, pues no alcanzaban la comprensión de todo lo dicho, escrito o leído. Además, todos estaban en busca de alguna herramienta que les permitiera trabajar de manera alegre y productiva para poder comprender el mundo y así alcanzar el éxito en sus vidas. La mayoría quería ayudar al cambio social que tanto estaban necesitando los pueblos.

Oralidad, quien era la maga más antigua, había descubierto que muchos de los problemas de las comarcas partían de la incomunicación total, así hablaran el mismo idioma. El caos era general, pues las enseñanzas que se heredaban de abuelos a padres y de padres a hijos, muchas veces eran alteradas para así obtener algunos beneficios individuales y era muy difícil en un momento dado saber quién tenía la verdad. Ante tantas dificultades muchos tomaron la actitud de mantenerse en silencio y otros la de olvidarlo todo.

En estos difíciles momentos las tres reinas magas decidieron analizar, estudiar y poner en práctica estrategias que dieran prontas soluciones.

Entonces, la reina maga Escritura puso al servicio su sabiduría y presentó un invento en el que venía trabajando hacía muchos siglos: un sistema de signos y símbolos que representaran las ideas y las palabras de todos los saberes antiguos que abuelos y padres querían compartir con sus hijos y nietos. La idea era que se pudieran plasmar en piedra, papiro o papel dichos signos y símbolos. Así desaparecerían los malos entendidos y las interpretaciones equivocadas que favorecieran los intereses personales. Tampoco se olvidaría lo dicho, y si llegara a suceder, inmediatamente se

¹ Carmen Angola Rossi, Licenciada en Educación, Español y Literatura. Coordinadora del Componente de Incorporación.

remitirían a lo que había quedado escrito. Desde ese entonces la reina maga Escritura sentenció: “Lo escrito, escrito está”, y así ha sido a través de los tiempos.

Entre las reinas magas Oralidad y Escritura habían solucionado en gran parte los problemas de incomprensión y de incomunicación entre los seres de la tierra. Pero aún persistían algunos brotes de inconformidad, pues muchos no podían comprender los símbolos y signos que la reina maga Escritura había inventado.

Nuevamente se reunieron y en esta ocasión invitaron a la reina maga Lectura, quien inmediatamente les mostró una estrategia que acabaría con este descontento. Era necesario enseñar a los habitantes de todas las comarcas la manera de entender estos símbolos y signos, de pronunciarlos, de entrelazarlos, de comprenderlos, de crear unos nuevos partiendo de los ya conocidos; de adornarlos, si querían.

Se empezó a notar un cambio significativo en el orden de las cosas de los pueblos. Las personas se veían más alegres y con ánimo de compartir los unos con los otros.

Sin embargo, y a pesar de todos sus esfuerzos, las reinas magas Lectura, Escritura y Oralidad se dieron cuenta que aún faltaba mucha gente por adquirir este valioso conocimiento, pues a veces era muy costoso y personalizado. Además, solo llegaba a quienes tenían el dinero para poder disfrutarlo. Tampoco existía un lugar al que pudieran acercarse muchas personas sin dinero, para aprovechar estos conocimientos y saberes.

No en vano las tres reinas magas, Lectura, Escritura y Oralidad eran las más sabias, así que nuevamente pensaron en una solución mágica para los pobladores de estas comarcas.

Crearían un lugar amplio, con mucha luz, hermosa decoración, rodeado de mucha naturaleza y con un cómodo mobiliario, al que pudieran asistir los pobladores que quisieran, sin pago alguno y así conocer de cerca la Sabiduría que las tres reinas magas querían compartir con la humanidad. A este lugar lo llamarían Colegio Distrital.

Quedaba pendiente lo más importante y era desarrollar la más poderosa herramienta en la que confluyeran los tres saberes de las magas. Ellas consideraban que sería la más importante para la vida y para comprender el mundo y decidieron llamarla así: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”.

Para lograr el éxito en su plan, convocaron a un equipo de sabios y expertos en los diferentes conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos. Por fortuna, a este llamado acudieron muchos interesados y expertos que dominaban campos del conocimiento en Matemática, Geometría, Biología, Química, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes Plásticas, Ética y Valores, Educación Física, Deportes, diversos idiomas, Literatura y las últimas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Las tres reinas magas Lectura, Escritura y Oralidad no salían de su asombro al ver reunidos a tantos humanistas, científicos y tecnólogos, muy interesados en trabajar en la mejor Herramienta para la vida: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”.

El secreto de esta poderosa herramienta, sería mejorar significativamente las relaciones de todos los habitantes de las comarcas y por ende apuntaría al desarrollo y mejoramiento de la sociedad.

Además, las tres reinas magas notaron en ese equipo de trabajo cualidades especiales: conocimiento profundo de sus saberes y manejo de destrezas y estrategias diferentes para compartir

sus conocimientos, ya que lo hacían a través de múltiples juegos y dinámicas que despertaban la alegría y la motivación a los que acudían al Colegio Distrital. Por último, su actitud, que mostraba alegría y amor por lo que estaban haciendo, contagiaba a todos los presentes, invitándolos a dar lo mejor de cada uno. A este equipo de trabajo lo llamarían Docentes distritales. Todos ellos se comprometerían a trabajar arduamente en esta importante Herramienta para la vida: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”.

Cuando las tres reinas magas Lectura, Escritura y Oralidad vieron a los colegios distritales con muchos estudiantes interesados en aprender y a muchos docentes comprometidos a compartir sus saberes con alegría y amor, sintieron que su trabajo no había sido en vano y decidieron descansar por un tiempo, no sin antes recordar que deberían continuar con su labor en otras comarcas, con la consigna de dar a conocer en todo el planeta la más poderosa herramienta para la vida, “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”.

Contribuyendo en la formación de lectores y escritores

Ángela Rocío Blanco Dávila¹

La lectura es el puerto por el cual ingresan la mayor parte de conocimientos, la puerta cognitiva privilegiada. Miguel de Zubiría Samper.

60



La necesidad de que el alumno lea parece estar muy presente en el ámbito educativo, incluyendo todos los niveles, entendiendo por lectura la comprensión de textos y dejando un poco en segundo término la escritura, pues me parece que se entiende –por algunas personas– que la pura lectura es suficiente; sin embargo, creo que hemos descuidado peligrosamente esta área como una parte muy importante en la formación de los niños.

Leí alguna vez que quien escribe más de lo que lee es muy simple; no es mi intención comentar más a fondo esa frase; sin embargo, creo que aplicarla en el nivel básico de la educación es un gran error. Insistimos como profesores en que los alumnos lean y, en el mejor de los casos, que analicen los textos, y olvidamos que ellos también tienen cosas importantes que decir, incluso ajenas a la escuela, pero importantes al fin.

Hacer que el niño relacione directamente a la lectura con las tareas escolares me parece que podría ser el camino equivocado hacia un país lector. Sin embargo, si logramos que el niño entienda la lectura como parte de su vida y que halle en ella incluso una posibilidad de ayuda personal, estaremos cumpliendo con nuestra tarea, pues ese niño no necesitará motivación extra cuando su propio ser le exige aprender nuevas cosas.

Lograr que el niño escriba es lograr que el niño empatice con otro autor, pues sabrá que es alguien como él, otra persona queriendo comunicar algo, y que el texto no es solo un montón de “hojas entintadas” motivo de cansadas tareas.

Propongo actividades sencillas como la escritura de un diario escolar al finalizar el día, en el que el niño ¡tenga la libertad! de escribir sus experiencias diarias, tanto de aprendizaje como de

1 Licenciada. Coordinadora de zona, Proyecto LEO.



interacción social y situaciones en general que le hayan ocurrido, este ejercicio servirá además al profesor para evaluar muchas otras cosas y ver por un momento lo que ven sus alumnos y que por distintas situaciones puede escapársele a un profesor.

Alrededor de esta actividad pueden existir más estrategias producto de la creatividad del profesor, como pueden ser las cartas a sus compañeros o familiares o sus propuestas para solucionar algún tema específico.

De esta manera podremos trabajar no solo en la construcción de un país de lectores sino también de escritores que tanta falta hace; pues recordemos que en los niveles superiores una de la problemáticas más fuertes con el alumnado es su imposibilidad para escribir ante la facilidad de poder copiar todo de internet.

Dejo, pues, este comentario y esta propuesta en espera de que alguien pueda enriquecerla y, en el mejor de los casos, ponerla en práctica.

Representaciones del mundo, dominio del lenguaje y ciudadanía

María del Pilar García¹



El ser humano es un sujeto social por naturaleza; continuamente está en la búsqueda de herramientas comunicativas que le permitan comprender el mundo que lo rodea, aprender, entablar relaciones con los otros y, como lo denomina Rogoff (1993), apropiarse de los instrumentos socioculturalmente definidos, cuyo empleo le exige destrezas específicas dependiendo de la naturaleza de la tarea.

Comprender el mundo, otorgarle sentido a la realidad circundante, es una de las tareas que desde los más tempranos años se emprenden, pues el niño, desde su nacimiento, es inscrito en el club de usuarios del lenguaje, donde las pistas sociales, los referentes comunicativos proporcionados por sus familiares y otras personas, le permiten participar en situaciones comunicativas aun cuando todavía no sea un usuario activo del lenguaje oral. Un gesto, una mirada, un balbuceo en esos primeros “pinitos” comunicativos, se constituyen en armas poderosas para acceder a los procesos de construcción intersubjetiva de la realidad y comprensión del mundo.

En términos piagetianos, la construcción de la idea de mundo y de las representaciones que se hace de este, se da en procesos paulatinos que progresivamente se van complejizando de acuerdo con la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño; es así, como desde esa perspectiva, los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio entran a mediar en dicha edificación de “la idea de mundo” que se va moldeando en la mente de este, la misma que se transforma a medida que el sujeto circula por las diferentes etapas de su vida y en donde las experiencias y vivencias producto de la interacción con los otros, dejan una huella importante.

Podría decirse que en la asimilación, los sujetos reciben esa nueva información a partir de las experiencias que obtienen en un evento comunicativo, la acomodan en el proceso de traducción de sus representaciones previas, lo cual les genera un desequilibrio frente a eso que tenían ya conformado y constituido –por ejemplo, un concepto– y posteriormente logran establecer un equilibrio a partir de la simbiosis establecida entre “lo que había antes” y “lo nuevo”, generando una representación más enriquecida, consistente y elaborada.

1 Coordinadora de zona, Proyecto LEO.

Puede verse entonces, cómo desde los primeros años y, por supuesto, a lo largo de la vida, el lenguaje juega un papel indispensable para el sujeto, ya que es el insumo más poderoso que le permite apropiarse de la cultura, participar en la mediación de significados de su realidad inmediata y disponer de los recursos suficientes para desempeñarse de manera efectiva en las circunstancias presentes en las diferentes dimensiones de su vida, sean académicas, personales, afectivas o laborales, entre otras.

Hasta aquí se ha hecho un recorrido por el alto impacto del lenguaje en la construcción de las representaciones de mundo del sujeto a partir de su realidad y de la interacción con los otros, y se ha abordado una explicación en términos cognitivos del camino que este emprende con sus primeras “puntadas” en la construcción del tejido que encadena las ideas, imaginarios, representaciones de mundo y de realidad que estructura desde el momento de su nacimiento.

Ahora bien, es preciso anotar lo que sucede con dicho tejido más adelante, el cual es trabajado de manera laboriosa, pero un tanto inexperta, en la infancia, en familia y en sus primeros años de escuela y poco a poco, en la medida en la que avanza en su desarrollo, las puntadas se dan de manera más sofisticada, más elaborada. El individuo, en su condición de usuario del lenguaje, lo hace cada vez con mayor destreza.

Lo anterior muestra entonces una relación estrecha entre desarrollo, lenguaje, pensamiento y aprendizaje y pone en evidencia lo dicho por Halliday, citado en Smith (1986), en donde afirma que “[...] los niños no aprenden la lengua como un sistema abstracto que luego aplican a diversos usos: aprenden simultáneamente la lengua y sus usos en todas las esferas de su vida de manera efectiva”.

Así pues, trasladando lo hasta aquí dicho al contexto escolar, surgen interrogantes como:

¿Cuál debe ser el camino abordado desde la escuela para enriquecer y aportar de manera efectiva insumos importantes al proceso de construcción de representaciones de los estudiantes?

¿La manera de representarse el mundo influye en la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento, con sus compañeros? En estas circunstancias, ¿cuál es el papel del maestro?

¿Puede la escuela potenciar habilidades que le permitan al sujeto hacer un uso efectivo, pertinente y significativo del lenguaje para desenvolverse en todas las áreas de su vida?

Para responder a estos interrogantes, se hará especial énfasis en el rol de estudiantes, docentes y de la escuela en los últimos grados de escolaridad, es decir, en el ciclo quinto.

Recientemente, la concepción que se tenía de la exclusiva responsabilidad de la escuela en la formación académica de los estudiantes ha permitido reflexionar sobre la complementariedad que debe ejercer la familia en este proceso. De igual manera, se ha visto en la escuela un espacio importante en el que los estudiantes se forman para la vida; de hecho, las recientes modificaciones en el sistema escolar (reorganización curricular por ciclos) pretenden atender a esas necesidades particulares de los estudiantes en la etapa de desarrollo específica en la que se encuentran.

Por tanto, hoy en día puede pensarse en la escuela como un escenario que le aporte a los estudiantes para comprender el mundo, para saber cómo actuar en este y transformarlo. Bien lo enuncian Dimate y Correa (2010:39) cuando insisten en la necesidad de acercar a los estudiantes a las prácticas vernáculas y formales desde la lectura y la escritura con el fin de procurarles condiciones para comprender, inferir y asumir posturas frente a los textos que leen en los diferentes contextos. La orientación del maestro es vital en este proceso, ya que es él quien entabla el puente entre el



saber específico de la disciplina y la realidad del estudiante; es el maestro quien pone en evidencia las lianas que acercan a los dos mundos, el académico y el cotidiano, para que los estudiantes partan de allí para nutrir esas representaciones que ha venido moldeando en su proceso de desarrollo.

Responder la segunda pregunta remite a pensar qué es lo que se privilegia a la hora de aprender y de relacionarse con otros. En el primer aspecto, el aprendizaje, es preciso anotar que desafortunadamente hace unos años se pensaba que el éxito académico dependía únicamente de la precisión con la que se respondía a hechos, fechas exactas, procedimientos matemáticos, etc., esas acepciones forjaron una idea-representación de aprendizaje y construcción del mismo, la cual quedó arraigada y aún continúa latente en la mente de la sociedad y, por supuesto, de los estudiantes, quienes perciben el conocimiento como algo complejo, distante de su realidad, poco práctico para su vida cotidiana y exclusivo para aquellos que han sido privilegiados con “memorias prodigiosas”. Es allí donde la labor del maestro reviste notoria importancia, al ejercer como puente entre el saber disciplinar y la vida, como alentador, orientador y guía, ayudando a los estudiantes a encontrar el sentido de lo que se aprende y a descubrir el uso pertinente del mismo en todas las esferas de su vida; en palabras de Vygostky, el par experto que acompaña a los estudiantes en lo que hoy no pueden hacer solos pero que mañana lograrán hacer sin ayuda.

En el segundo aspecto, la interacción efectiva con los otros, las representaciones que el niño o el joven tienen del mundo orientan su actuar, su manera de verse en este y de entrar en sintonía

con la realidad que tiene en frente; si el sujeto está inmerso en un ambiente hostil, carente de respeto y de manifestaciones con un complejo contenido en habilidades sociales (asertividad, conductas socialmente aceptadas que no afectan los otros), muy seguramente sus interacciones estén matizadas por estos rasgos, ya que no se puede dar de lo que no se conoce, de lo que no se recibe, de lo que no se tiene. Puede verse cómo el papel de la escuela y del maestro son de vital importancia, ya que al encontrarse en ambientes donde se les tiene en cuenta, donde se hace énfasis en la importancia de lo dicho por el otro, se destina espacios para el diálogo, para la concertación, para identificar el sentido de lo que se aprende y brinda los referentes sociales necesarios para que los estudiantes asuman actitudes coherentes, de respeto y tolerancia ante las situaciones que se les presentan.

Lo enunciado hasta aquí permite dar respuesta al tercer interrogante, ya que el lenguaje es el insumo principal con que cuenta el ser humano para desempeñarse de manera efectiva en los ámbitos en que se desarrolla a lo largo de su vida, pues como se mencionó al inicio, desde muy pequeños los sujetos emprenden el camino de apropiación cultural para interactuar con los otros; por lo tanto, es virtud de la escuela, del maestro, brindar referentes claros, pistas sociales adecuadas que permitan a los estudiantes saber a qué elementos comunicativos acudir y cómo emplearlos en determinadas situaciones; está en manos del maestro propiciar espacios que permitan al estudiante dar a conocer su voz, exponer su punto de vista, contemplar el de otros, presentar alternativas ante situaciones complejas, hacer un uso práctico del saber en la cotidianidad del aula, en la realidad inmediata de los estudiantes de manera particular. En lo relacionado con los estudiantes de ciclo quinto, estar expuestos a situaciones como estas, les permite tener elementos destacados para encontrar de manera oportuna la pertinencia de lo que se aprende aplicado a la vida diaria, ser críticos frente a la realidad que los contiene, emprender acciones para transformarla y por ende proyectarse profesional y laboralmente frente a ese ideario. Representación de mundo que han venido consolidando y que continuarán perfilando, pues es aquí en donde puede verse cómo el paso por la escuela deja una impronta importante en los sujetos y los prepara para ser ciudadanos del mundo.

Bibliografía

- SMITH Frank. *El club de los que leen y escriben*. Capítulo 1. “De cómo la educación apostó al caballo equivocado”. Editorial Aique, Buenos Aires, 1986.
- GOOD, Thomas. Brophy, Jere. *Psicología educativa contemporánea*. Quinta edición. México, Mc. Graw Hill/Interamericana Editores, S. A., 1997, p. 575.
- DIMATE, Cecilia. Correa, José I. *Herramienta para la vida: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”*. Referentes para la didáctica del lenguaje del quinto ciclo. Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, 2010.

Ejemplos de estrategias didácticas.
Talleres para los ciclos 1, 2, 3 y 5, Incorporación de la herramienta
“Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Ciclo 1

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

HERRAMIENTA: HABLAR LEER Y ESCRIBIR PARA COMPRENDER EL MUNDO
ESTRATEGIA DIDÁCTICA PRIMER CICLO

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
CICLO E IMPRONTA.	PRIMER CICLO. IMPRONTA: Infancia y Construcción de sujetos. PROPÓSITO DE LA HERRAMIENTA EN EL CICLO: Desarrollar en las y los niños el gusto por hablar, leer y escribir de forma autónoma, que les permita descubrir lo maravilloso de los libros, desde el acercamiento real a la cultura escrita, con la apropiación inicial de la lengua materna, al ser niños y niñas que se construyen como sujetos.
DENOMINACIÓN.	PINOCHANDO: OBSERVANDO Y DESCRIBIENDO CON PINOCHO.
ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR.	Integración en torno a un tema. LA DESCRIPCIÓN: Pinocho, sujeto en construcción.
EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES.	Comprensión lectora. Producción escrita. Argumentación oral.
OBJETIVO.	General: Acercar a niños y niñas a la lectura, la escritura y la oralidad inicial, desde un aprendizaje lúdico y creativo.
TIEMPO.	Dos (2) horas. Ejecución con el docente, en aula, varias sesiones, una unidad didáctica.
PRODUCTO.	Construcción de un texto descriptivo sobre el Pinocho creado. Exposición oral de su creación artística. (Figura de Pinocho).



Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

(ANTES, AHORA Y DESPUES DE...)

ANTES DE:

El docente muestra la imagen de Pinocho, haciendo preguntas que involucren y motiven a los niños a conocer la historia, como por ejemplo:

¿Lo han visto?, ¿Quién es?, ¿Cómo es?, ¿Qué hace?, ¿Cómo se viste?, ¿Lo han escuchado?



Incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Puede hacer uso de los siguientes medios para ubicar la lectura:
Texto guía.

1º MOMENTO: Invite a los niños que se organicen cómodamente.

2º MOMENTO: Presente la portada desde todos los ángulos a través de preguntas acerca de:

- El color de la portada.
- Las imágenes.
- El título.
- ¿Quién cree que es el autor? ¿Hombre o mujer?
- ¿Para quién habrán realizado este libro? ¿Por qué?
- ¿De qué creen que tratará este libro? ¿Será un cuento? ¿Una canción? ¿Una poesía?, etc.
- ¿Qué les gusta más de la carátula?

3º MOMENTO: Leer el cuento en voz alta haciendo pausa en cada párrafo y hacer preguntas de comprensión lectora alusivas al mismo:

Ejemplo:

- Nombre de los personajes.
- Tiempo: noche, día...
- Lugares.
- Nombre de animales.
- Objetos.
- Valores.
- Partes del cuerpo.
- ¿Qué creen que? Permita a los niños y niñas a realizar preguntas y comentarios espontáneos.

EL ANTES... Finalizada la lectura del cuento se realizan preguntas literales, generando un ambiente de dialogo entre los niños, en el que se tenga en cuenta las pautas de una conversación asertiva:

- ¿Quién era Gepeto?
- ¿Gepeto tenía hijos?
- ¿Qué construyó Gepeto?
- ¿A dónde fue Pinocho en lugar de ir a la escuela?
- ¿Qué le regaló Come Fuegos a Pinocho?
- ¿Qué le pasó a Pinocho cuando salió del teatro de títeres?
- ¿Por qué le crecía la nariz a Pinocho?
- ¿Qué le prometió Pinocho al hada Turquesa?
- ¿Por qué Pinocho se convirtió en un niño de verdad?
- ¿Para dónde se fue Pinocho en lugar de irse a su casa?
- ¿Por qué le crecieron orejas de asno a Pinocho?
- ¿Quién se comió a Pinocho?
- ¿Cómo salieron de la ballena Gepeto y Pinocho?

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Se sugiere al docente tomar el libro o la canción y trabajar una de las dos actividades, si es por sesiones, se toman las dos.

EL AHORA: Se invita a manera de ronda a escuchar y cantar la canción de Pinocho.

PINOCHO (Canción)

Hasta el viejo Hospital de los muñecos,
llegó el pobre Pinocho mal herido,
un cruel espantapájaros bandido,
lo sorprendió dormido y lo atacó.

Llegó con su nariz hecha pedazos
una pierna en 3 partes astillada
y una lesión interna y delicada,
y el médico de guardia lo atendió.

Al viejo cirujano llamaron con urgencia
y con su vieja ciencia, pronto lo remendó,
pero dijo a los otros muñecos internados,
todo esto será en vano le falta un corazón.

El caso es que Pinocho estaba grave
y en sí de su desmayo no volvía
y el viejo cirujano no sabía,
a quién pedir prestado un corazón.

Entonces llegó el Hada protectora
y viendo que Pinocho se moría,
le puso un corazón de fantasía
y Pinocho sonriendo despertó
Y Pinocho sonriendo despertó.

Pinocho, Pinocho, ¡ay! pobre Pinocho.



Incorporación de la Herramienta "Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo"
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Teniendo en cuenta la letra de la canción de Pinocho, responder:

A Pinocho le arreglaron su nariz, su pierna y su lesión interna, pero el médico dijo que le faltaba el corazón.

¿Para qué lo necesita?

¿Para qué crees que el hada le regaló un corazón a Pinocho?

¿Por qué crees que la gente da regalos?

¿Por qué crees que el espantapájaros actuó mal?

DESPUÉS DE...

Una vez realizadas las actividades anteriores, inicie un conversatorio en el que los niños respondan las siguientes preguntas:

¿Qué es una mentira?

¿Por qué se dicen mentiras?

¿Consideras importante decir siempre la verdad?

¿Por qué?

Si el espantapájaros estaba enojado con Pinocho:

¿Cómo debió reaccionar y por qué?





Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Al finalizar la actividad anterior, se presenta al docente
un instrumento con el cual va a realizar un seguimiento de lectura en los niños.

Procesos básicos de comprensión lectora para evaluar en el primer ciclo

La comprensión lectora de los niños y niñas se refleja de diferentes maneras. En la siguiente rejilla encontrará algunos elementos que le permitirán acompañar el proceso en este aspecto.

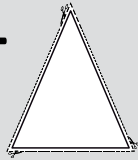
Procesos	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	Sugerencias
Comprende e interpreta los textos que otro lee en voz alta (la docente, un compañero etc.).					
Identifica elementos y características de los textos que lee: el tipo de texto, la función comunicativa que cumple, el tema que trata.					
Participa en diversos tipos de prácticas de lectura, según diversos propósitos y modalidades.					

Tipología textual: Texto continuo - Descriptivo.
Materiales. Guía de formas para armar, tijeras, pegante, colores, lápices.
☒ Entregar a cada niño la guía que contiene formas para colorear; recortar; formar una figura y pegarla en un octavo de cartulina. (VER PLANTILLA IMPRESA ANEXA).

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Pinocheando

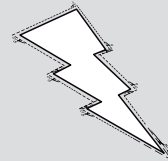
1



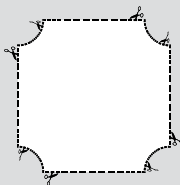
2



3



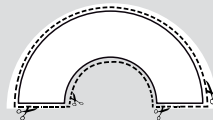
4



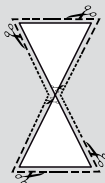
5



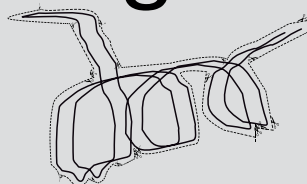
6



7



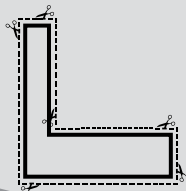
8



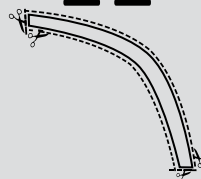
9



10



11



12



Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Procesos básicos de producción escrita para evaluar en el primer ciclo

La producción escrita de los niños y niñas se refleja de diferentes maneras. En la siguiente rejilla encontrará algunos elementos que le permitirán acompañar el proceso en este aspecto.

Categorías	COHERENCIA LOCAL				
	COHERENCIA LINEAL				
	COHERENCIA GLOBAL Y COHESIÓN				
	1	2	3	4	5
Sub categorías	Concordancia.	Segmentación.	Progresión temática.	Conectores con función.	Signos de puntuación con función.
Condiciones	Producir al menos una oración y establecer concordancia entre el sujeto/verbo al interior de la misma.	Segmentar oraciones mediante algún recurso explicativo: un espacio, el cambio de renglón, una muletilla, un guión; signo de puntuación.	Producir más de una oración y seguir el hilo temático a lo largo del texto.	Establecer relación explícita entre oraciones o proposiciones a través del uso de algún conector o frase conectiva.	Evidenciar relaciones entre oraciones o proposiciones mediante el uso de signos de puntuación con función lógica y clara.

EXPOSICIÓN DE CREACIONES ARTÍSTICAS. Galería de Arte de Pinocho

Organizar una galería de arte con los pinochos y el texto descriptivo al lado.
Los niños expondrán en el salón las creaciones artísticas de los pinochos construidos.
Se invitará a compañeros de otras aulas, padres de familia y docentes a observar y escuchar las exposiciones orales.
Al finalizar la actividad anterior, se le presenta al docente un instrumento con el cual va a realizar un seguimiento de argumentación oral en los niños.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”.
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Algunos procesos básicos de la argumentación oral

Procesos	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	Sugerencias	
Construye con seguridad su propia voz: (participa en diálogos en parejas, en grupos pequeños).						
Para construir las reglas y pautas de la interacción: aprende a tomar la palabra, respetar el turno de la conversación, guardar silencio activo.						
Escuchar para comprender: formula preguntas, pide aclaraciones, responde preguntas.						
Participa en situaciones de habla pública, una exposición, un conversatorio...						
En esas situaciones, habla de manera clara, segura, controlando el tema, regulando el lenguaje no verbal (gestos, posturas, mirada) de tal modo que haya un control del auditorio.						
Se prepara para intervenir, y lo hace de manera autónoma individual, controlada, en diversos tipos de prácticas formales del habla que involucran el lenguaje oral: narración, descripción y explicación.						
Tiene presente los procesos orales, analizando aspectos como: ¿Cómo hablamos? ¿Por qué hablamos de tal forma? ¿Cómo es el seguimiento de las pautas de la interacción?						

Talleres para los ciclos 1, 2, 3 y 5, Incorporación de la Herramienta
“Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”

Ciclo 2



Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

HERRAMIENTA PARA LA VIDA HABLAR, LEER Y ESCRIBIR PARA COMPRENDER EL MUNDO

ESTRATEGIA DIDÁCTICA SEGUNDO CICLO

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
IMPRONTA DE CICLO	Cuerpo, creatividad y cultura Propósito de Ciclo: Proveer a los niños y niñas de las herramientas necesarias que les permitan confirmar el lenguaje como un acto placentero, útil, pertinente e interesante, como lectores y productores de textos para su desarrollo corporal, d.e la creatividad y la inserción real en la cultura.
DENOMINACIÓN	HABLEMOS... DEL MAÍZ
ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	Integración por Relato
OBJETIVO	Reconocer en la tradición oral elementos culturales que definen comportamientos y formas de entender el mundo. Identificar en el Diario de Campo una posibilidad de construcción de argumentación oral y producción escrita.
TIEMPO	Dos (2) horas. De ejecución con el docente; en el aula se amplía a varias sesiones, un proyecto de aula, una unidad didáctica.
EJES	Comprensión lectora. Producción escrita. Argumentación oral.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

¿Cuántas veces nos hemos preguntado de dónde vienen las cosas? Probablemente muchas, siempre queremos saber el origen de lo que nos rodea y para ello acudimos a diferentes fuentes, libros, textos en internet, otros de naturaleza impresa y, por supuesto, a lo que nos cuentan nuestros padres y abuelos. Efectivamente, la tradición oral permite que la palabra sea la radiografía de la memoria que constituye nuestra cosmovisión.

A continuación, se trabajará en torno al Mito del Maíz, iniciando con una sensibilización que permita a los niños expresar el proceso de la germinación a través de los movimientos de su cuerpo. Para ello, se invita a realizar el juego corporal de La Semilla, teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

- ☒ Organice a los estudiantes en círculo.
- ☒ Pídeles que se agachen en cuclillas con la cabeza dentro de las piernas y los ojos cerrados
- ☒ Póngales música ambiental e invítelos a moverse como una planta que empieza a salir de la semilla.
- ☒ Luego, y cada vez con movimientos fuertes, los niños adquieren la posición de árbol, sin mover los pies del punto donde están ubicados, ese lugar es su raíz; las manos son las hojas que se ondean al viento.
- ☒ Para finalizar, indague sobre las nociones que tienen los niños con respecto al crecimiento de las plantas:

¿Has visto una semilla?
 ¿Cuál conoces?
 ¿Conoces la semilla del maíz?
 ¿Cómo es?
 ¿Sabes cómo se cultiva el maíz?
 ¿Qué cuidados necesita?
 ¿Cómo es el proceso de crecimiento del maíz?
 ¿En qué lugar se cultiva el maíz?

Teniendo en cuenta lo comentado por los niños, invítelos a escuchar una interesante lectura que recrea el origen del maíz:

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

EL REGALO DEL MAÍZ

Los chibchas vivían en una región donde el frío de la tarde se confunde con el sol, el verde de los cerros andinos brilla como si las hojas de los árboles y la hierba fueran espejos y el cielo sin nubes es de un azul profundo. A pesar de la belleza del territorio, hubo un tiempo en que sus habitantes padecían de gran miseria.

Por las tardes, después del trabajo, todos regresaban cansados a sus hogares, donde escaseaban los alimentos.

Uno de ellos, Piraca, preocupado por la difícil situación que atravesaba su familia, decidió comerciar las últimas mantas de algodón que tenía.

Su mujer estuvo de acuerdo. Se decían: –Cambiamos las mantas por oro; con el oro podremos hacer algunas figuras de nuestros dioses y luego las cambiaremos por alimentos.

A la mañana siguiente, Piraca fue al mercado y, como era un hábil tejedor, cambió fácilmente sus mantas por granos de oro. Pensó, contento: –Ya tengo suficientes granos de oro para trabajar.

Y tomó el camino de regreso. De pronto una gigantesca ave negra cayó del cielo y lo empujó al barranco. En la caída se le escaparon a Piraca las pepitas de oro. El pobre hombre, pensando que era su única riqueza, se dispuso a recogerlas, cuando apareció Bochica, quien le habló así:

– Espera, Piraca, no recojas ese oro. Te daré un regalo mejor si entierras las pepitas.

Pero, ¿qué haré para alimentar a mi familia, Bochica?. Exclamó Piraca. ¡De nada me sirve el oro si está enterrado!.

Ten confianza, Piraca –respondió Bochica– no te enojas. Escucha: regresa en quince días a este mismo sitio y encontrarás una sorpresa – y diciendo esto, enterró los granos de oro.

–Mientras tanto, moriremos de hambre mi familia y yo – replicó Piraca – como muchas otras familias que no tienen con qué abrigarse ni qué comer, Bochica.

–Te lo repito, Piraca, regresa en quince días – respondió Bochica y respondió entre las nubes.

Piraca continuó el camino a casa, esperanzado en la promesa de Bochica. Explicó a su familia lo ocurrido y les recomendó tener confianza. Cuando llegó el día convenido, tan pronto salió el sol, Piraca tomó el camino hacia el lugar en que Bochica había sembrado los granos de oro.

En lo alto, un penacho caía sobre el tallo erguido de las plantas, que al moverse sonaban como la lluvia.

El chibcha, asombrado, apresuró el paso y se acercó a las extrañas plantas. Entre algunas hojas y el tallo observó una envoltura. La abrió y descubrió que escondía un fruto, con pepitas doradas. Era su oro, convertido en alimento. Era el maíz.

Piraca quedó muy contento. Comprendió entonces, que el regalo de Bochica era una nueva enseñanza.

Desde entonces su familia y muchas más cultivaron el maíz. Los chibchas y sus descendientes no padecerían hambre, si sabían aprovechar el regalo de Bochica.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

“El regalo del maíz”, mito Muisca. Tomado de *Mitos y leyendas latinoamericanas*. Grupo Educar. Bogotá, Colombia, 1990.

Después de la lectura del mito, se organizan a los niños en 5 grupos y se presentan los tres canastos de las preguntas (un canasto con preguntas literales, otro inferenciales y el tercero intertextuales); cada grupo toma una pregunta de cada canasto, para que sea resuelta en el grupo, y se nombra un relator para que socialice las respuestas.

CANASTO DE PREGUNTAS LITERALES

1. ¿Quiénes son los personajes principales del cuento?
2. ¿En dónde vivían los chibchas?
3. ¿En qué estuvo de acuerdo la mujer de Piraca?
4. ¿Qué le ocurrió a Piraca cuando regresaba del mercado?
5. ¿Cuál fue el regalo de Bochica?

CANASTO DE PREGUNTAS INFERENCIALES

1. ¿Qué hubiera ocurrido si Piraca no siembra los granos de oro como le había prometido a Bochica?
2. ¿Por qué se convirtió el maíz en algo importante para los chibchas?
3. ¿Qué representa el oro en esta historia?
4. En la época de los chibchas no existía el dinero corriente; entonces, ¿de qué manera adquirirían las cosas?
5. ¿Por qué crees que el maíz simboliza “el oro”?

CANASTO DE PREGUNTAS INTERTEXTUALES

1. ¿En la región donde vivo, puede pensarse que vivieron los chibchas?
2. Los chibchas fueron sembradores de maíz, ¿sus descendientes acogieron esa práctica?
3. ¿Qué pasó en la región donde habitaban los chibchas para que padecieran miseria?
4. ¿Crees que el maíz debe ser patrimonio inmaterial de nuestra cultura?
5. ¿Por qué consideras importante la tradición oral?

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Después de realizar el Canasto de las preguntas, la socialización y la Relatoría escrita, se propone al docente revisar los procesos de escritura de los niños a través de la siguiente rejilla:

Algunos procesos básicos para evaluar Comprensión Lectora

INDICADORES	SÍ	NO	SUGERENCIAS
Comprende e interpreta los textos que otro lee en voz alta (docente, compañero).			
Lee convencionalmente textos en silencio y da cuenta de lo leído a través del ejercicio <i>El canasto de las preguntas</i> .			
Lee en voz alta las respuestas frente a la clase, controlando el tono de voz, el contacto visual con el auditorio, la fluidez y la articulación.			
Identifica elementos y características de los textos que lee: el tipo de texto (género), la función comunicativa.			
Participa en diversos tipos de práctica de lectura, según diversos propósitos y modalidades.			

Después del ejercicio de socialización, se propone a los niños que en su casa, o varias sesiones en el colegio, inicien el proceso de germinación de una semilla y hagan un registro escrito. Para ese registro es necesario de la observación, cuidado diario de la semilla y el registro semanal escrito, que lo llamaremos Diario de Campo.



Se explica a los niños qué pasos se deben seguir en el proceso, teniendo en cuenta los siguientes materiales:

- ☒ **Un vaso plástico transparente.**
- ☒ **Algodón o gasa.**
- ☒ **Agua.**
- ☒ **Semilla.**

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Para el Diario de Campo, orientamos la escritura haciendo uso de los siguientes elementos:

- ☒ **Fecha y hora de la observación (una observación semanal).**
- ☒ **Descripción de lo observado (lo que se ve).**
- ☒ **Dibujo.**
- ☒ **Comentario (lo que sienten).**

Invitamos a los niños a realizar este Diario de manera creativa, utilizando diversos materiales y recursos de decoración.

Este diario de campo semanal se socializa en una relatoría para compartir con sus compañeros; se organiza un cronograma semanal de intervenciones de los niños realizando la relatoría de su Diario de Campo, allí el docente tiene la oportunidad de orientar algunos procesos y avances en la escritura y en el mismo ejercicio de la oralidad.

Algunos procesos básicos para evaluar la producción escrita en el ciclo

Categorías	COHERENCIA LOCAL COHERENCIA LINEAL COHERENCIA GLOBAL Y COHESIÓN				
	1 Concordancia	2 Segmentación	3 Progresión temática	Conectores con función	5 Signos de puntuación con función
Condiciones	Producir al menos una oración y establecer concordancia entre el sujeto/verbo al interior de la misma.	Segmentar oraciones mediante algún recurso explicativo: un espacio, el cambio de renglón, una muletilla, un guión; signo de puntuación.	Producir más de una oración y seguir el hilo temático a lo largo del texto.	Establecer relación explícita entre oraciones o proposiciones a través del uso de algún conector o frase conectiva.	Evidenciar relaciones entre oraciones o proposiciones mediante el uso de signos de puntuación con función lógica y clara.

Cada semana la relatoría será expuesta por grupos de niños, quienes darán a conocer sus avances e inquietudes alrededor de la germinación y la importancia de la Semilla, ya desde la visión mítica, cultural, económica o biológica. Para ello, el docente tendrá en cuenta el siguiente instrumento para orientar el proceso de oralidad.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Algunos procesos básicos del lenguaje oral

INDICADOR	SÍ	NO	SUGERENCIAS
Participa en diálogo en parejas, en grupos pequeños.			
Construye las reglas y pautas de interacción: aprende a tomar la palabra, respetar el turno de la conversación, guardar silencio.			
Formula preguntas, pide aclaraciones, responde preguntas.			
Participa en situaciones de habla pública: presenta una exposición, habla de manera clara, segura, controlando el tema, regulando el lenguaje no verbal (gestos, posturas, mirada) de tal modo que haya un control del auditorio.			
Se prepara para intervenir y hacerlo de manera autónoma, individual, controlada, en diversos tipos de prácticas formales del habla que involucren el lenguaje oral: narración, descripción, argumentación y explicación.			
Reflexiona y conceptualiza sobre los procesos orales propios y los de otros, analizando aspectos como, ¿cómo hablamos?, ¿por qué hablamos de tal forma?, ¿qué aspectos debemos transformar y controlar cuando hablamos?, ¿cómo es el seguimiento de las pautas de interacción? Todo esto para construir saberes sobre las prácticas que permitan mejorar los modos de habla.			

Talleres para los ciclos 1, 2, 3 y 5, Incorporación de la Herramienta
“Hablar, leer y Escribir para comprender el mundo”

Ciclo 3

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación de Bogotá – Casa Nacional del Profesor CANAPRO

DENOMINACIÓN	MÚSICA E IMAGINARIOS JUVENILES. DESCRIBIR, INTERPRETAR Y CREAR.
ASPECTO	DESCRIPCIÓN
	CICLO 3 IMPRONTA DEL CICLO: Interacción Social y construcción de mundos posibles. PROPÓSITO DE LA HERRAMIENTA EN EL CICLO: Proveer a los niños y niñas de las herramientas necesarias que les permitan confirmar el lenguaje como un acto placentero, útil, pertinente e interesante, como lectores y productores de textos; para su desarrollo corporal, de la creatividad y la inserción real en la cultura.
ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	Modalidad de integración curricular: proyecto de Aula. Pregunta orientadora: ¿De qué manera la música permite construir la interacción de mundos posibles y enriquecer la cultura?
EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES	COMPRESION LECTORA. PRODUCCION ESCRITA. ARGUMENTACION ORAL.
TIEMPO	Dos (2) horas. De ejecución con el docente; en el aula se amplía a varias sesiones, un proyecto de aula, una unidad didáctica.
OBJETIVO	Específicos: ORALIDAD: Favorecer la argumentación a partir de la discusión de las estructuras ideológicas y las representaciones étnicas y culturales que se ponen de manifiesto en el video. LECTURA: Promover la lectura crítica de la cultura para estimular procesos de pensamiento que favorezcan aprendizajes significativos. ESCRITURA. Construir un texto lirico (canción) que evidencie los imaginarios de Paisaje Cultural que tienen los jóvenes.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Para iniciar la estrategia didáctica desde la oralidad es necesario entender lo oral desde las prácticas sociales, entender la importancia de la conversación como instrumento para descubrir imaginarios y nociones sobre otras culturas en los niños y niñas. En un primer momento, se detectarán las nociones previas, emociones y sentimientos alrededor de un video musical. Para ello, se pregunta sobre el grupo Chocquibtown:

- ¿Quiénes son?
- ¿De dónde son?
- ¿A qué género musical pertenecen?
- ¿Han escuchado la letra de sus canciones? ¿Cuáles?

Luego iniciamos la actividad, observando el video de la canción “De dónde vengo yo”, sin escuchar la letra, se invita a describir las imágenes que observan (una lista de lo que perciben teniendo en cuenta actores o sujetos, características, espacios físicos y geográficos, acciones, etc.), Luego, los participantes dicen palabras claves para llevarlos a la construcción de imaginarios que se tienen sobre la cultura afrodescendiente y las diferencias con nuestra cultura urbana y se colocan en una bolsa de palabras como la siguiente:



Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Con la figura anterior, se invita a los jóvenes a manifestar sus nociones frente al significado de: ¿Qué es un paisaje cultural? Con las palabras de la bolsa de valores se elaboran definiciones individuales y puntos de vista para encauzar luego el ejercicio de escritura, también nos podemos apoyar en las siguientes preguntas:

Según las imágenes del video, ¿qué cualidades presentan los espacios geográficos?

¿Qué hace diferente el espacio presente en el video y nuestro espacio geográfico –lo urbano– (ciudad)?

El video presenta ciertos actores que representan a un grupo cultural, ¿qué los identifica o diferencia de nosotros?

Ahora van a ver el video y a escuchar la letra de la canción; se entrega la letra para seguirla.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

DE DÓNDE VENGO YO...

De dónde vengo yo
La cosa no es fácil pero siempre igual sobrevivimos
Vengo yo
De tanto luchar siempre con la nuestra nos salimos
Vengo yo
Y aquí se habla mal pero todo está mucho mejor
Vengo yo
Tenemos la lluvia, el frío, el calor.

De la zona de los rapi mami papi
Tenemos problemas pero andamos happy
Comparsa también bailamos salsa
Y bajamos el río en balsa
El calor se siente eeeh...
Y no hay problema pa’ tomase su botella de aguardiente
Hace días que soliao te la pasas enguayabado.

Todo el mundo toma whisky... ajá
Todo el mundo anda en moto... ajá
Todo el mundo tiene carro... ajá
Menos nosotros... ajá
Todo el mundo come pollo... ajá
Todo el mundo está embambado... ajá
Todo mundo quiere irse de aquí
Pero ninguno lo ha logrado.

De dónde vengo yo
Sí, mi señor
Se baila en verbena con gorra y con sol
Con raros peinados o con extensión
Crítiquenme a mí o lo critico yo
Si tomo cerveza no tengo el botín.

Y si tomo whisky hay chaglo y blin blin
Y si tengo oro en el cuello colgado
Hay ia iay... es porque estoy montado.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Y si tomo whisky hay chaglo y blin blin
Y si tengo oro en el cuello colgado
Hay ia iay... es porque estoy montado.

Acá tomamos agua de coco
Lavamos moto
Todo el que no quiere andar en rapi moto
Carretera destapada pa' viajar
No plata pa' comer hey... pero si pa' chupar
Característica general alegría total
Invisibilidad nacional e internacional
Auto-discriminación sin razón
Racismo inminente mucha corrupción
Monte culebra
Máquina de guerra
Desplazamientos por intereses en la tierra
Su tienda de pescado
Agua por todo lado
Se represa
Que ni el Discovery ha explotado.

Hay minas llenas de oro y platino
Reyes en la biodiversidad
Bochinche entre todos los vecinos
Y en deporte ni hablar.

(CORO)
Chaio Condoto, Istmita... ajá
La Quinta San Pedro, yesquita el disfraz (bis).

(CORO)
Estrofa 1
(CORO)
Estrofa 2
(CORO)
Estrofa 3
(CORO)
Estrofa 5
Chaio Condoto, Istmita... ajá
La Quinta San Pedro, yesquita el disfraz (bis).

(CORO)
Estrofa 5

Fuente: musicá.com

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

A continuación se invita a los estudiantes a escribir en la siguiente tabla lo que observaron en el video y lo que encontraron tras realizar el contraste con la letra de la canción.

¿Qué observé en las imágenes?	¿Qué me dice la letra de la canción?

Posteriormente se invita a los estudiantes a presentar de manera oral sus imaginarios sobre la etnia afrodescendiente, las nociones de ciudad y cultura urbana. Esta primera sesión cierra con algunos procesos básicos de evaluación de la oralidad y la lectura, se propone la co-evaluación, un ejercicio de pares que reflexionan sobre los siguientes elementos:

Al acercarse a la lectura e interpretación del video se tuvo en cuenta:

	SÍ	NO	Sugerencias
La comprensión de imágenes sin letra. Se entendían o relacionaban los paisajes, actores, intención de la imagen.			
Da cuenta a través de la descripción de lo visto en las imágenes: comentario oral, escrito, o un registro que represente las ideas del video.			
Puede contrastar la imagen con la letra y así mismo relacionarla con la cultura urbana. Identifica elementos y características del video, género, la función comunicativa que cumple, el tema que trata, el autor, ilustrador, editor.			
Participa en diversos tipos de prácticas de lectura relacionadas con la música.			

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Ahora proponga algunos elementos básicos en la evaluación de la oralidad:

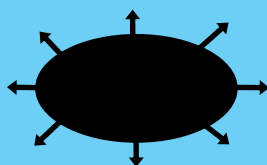
	SÍ	NO	Sugerencias
Construye con seguridad en su propia voz: (participa en diálogos en parejas, en grupo pequeño, en mesa redonda de toda la clase), para construir las reglas y pautas de la interacción: aprende a tomar la palabra, respetar el turno de la conversación, guardar silencio activo (escuchar para comprender), formula preguntas, pide aclaraciones, responder preguntas.			
Participa en situaciones de habla pública extracurricular: presenta su canción en eventos institucionales como debates, mesas redondas, exposiciones fuera del aula, o fuera de la escuela, etcétera. En esas situaciones, habla de manera clara, segura, controlando el tema, regulando el lenguaje no verbal (gestos, posturas, mirada...) de tal modo que haya un control del auditorio.			
Se prepara para intervenir, y hacerlo autónoma, individual, controlada, en diversos tipos de prácticas formales del habla que involucren el lenguaje oral: narración, descripción, argumentación, explicación.			
Reflexiona y conceptualiza sobre los procesos orales propios y los de otros, analizando aspectos como ¿Cómo hablamos? ¿Por qué hablamos de tal forma? ¿Qué aspectos debemos transformar y controlar cuando hablamos? ¿Cómo es el seguimiento de las pautas de la interacción? Todo esto para construir saberes sobre las prácticas orales que permitan mejorar los modos de habla.			
Analiza prácticas orales de lenguaje en las que se identifique, reflexione y se conceptualice sobre aspectos como: ¿Quién (o quiénes) hablan? ¿Para qué hablan los que hablan? ¿Qué pretenden con lo que dicen? ¿De qué modo hablan? ¿De qué temas hablan? ¿Qué léxico utilizan? ¿Cuáles son las condiciones de la situación de habla? Esto para reconocer los elementos que constituyen las prácticas de lenguaje y para reflexionar sistemáticamente sobre ellas.			

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para Comprender el Mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

PLANEACIÓN

Paso 1. Después de escuchar y ver el video “De dónde vengo yo”, se proponen a niños y niñas temas como los siguientes: Quién soy yo, mi familia y mis ancestros, árbol genealógico, diario de vida, yo y el otro, mi identidad e identidades, la diferencia, la diversidad, la inclusión, mi cultura, dialecto, formas de hablar, de vestirse, etc.

Paso 2. Después de elegir el tema para escribir la canción, se realiza un torbellino o lluvia de ideas para que los y las estudiantes puedan opinar libremente acerca de los imaginarios sobre el tema a escribir para iniciar el ejercicio de escritura.



No olvidar algunas preguntas que pueden orientar la escritura de la canción como:

- ☒ El tema de la canción.
- ☒ Las ideas sobre ese tema.
- ☒ La intención comunicativa de mi canción.
- ☒ A quién o para quienes escribo mi canción.
- ☒ El género que propongo.
- ☒ El espacio o contexto de la acción.
- ☒ Los roles o actores presentes en la canción
- ☒ El mensaje.

Para apoyar la creación de la canción es importante que el docente consulte a cerca de Las Culturas Urbanas previamente y que también se invite a los estudiantes a hacerlo y luego reflexionen sobre estas preguntas:

¿Por qué surgen las culturas urbanas?

¿Cuáles culturas urbanas conoce?

¿Qué aspectos considera son positivos o negativos en la conformación de culturas urbanas?

¿Tiene afinidad con alguna cultura urbana? Si la respuesta es afirmativa ¿por qué sí? Si la respuesta es negativa ¿por qué no?

Si estuviera en sus manos crear una “cultura urbana” ¿qué la caracterizaría y por qué?

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

PASO 3. Para realizar el primer borrador y estructurar el texto, tenga en cuenta el siguiente cuadro:

Planificación	Organización	Forma	Ajuste
<i>Qué se va a decir.</i>	<i>Cómo se va a decir.</i>	<i>Adecuar la forma de lo que se va a decir.</i>	<i>Dar belleza y recursos gestuales.</i>
Aquí organice las nociones, conocimientos previos relaciones y nuevos conocimientos adquiridos a lo largo del taller sobre paisaje cultural y cultura urbana, y escoja el tema para su canción.	Construya el orden en el que va a presentar las ideas en las estrofas de la canción, para esto se puede apoyar en modelos de otras canciones, géneros musicales existentes, rap, reggae, reguetón, salsa, etcétera.	Revise los siguientes aspectos. Campos semánticos. Identifique si se están utilizando palabras adecuadas para el propósito del discurso: conceptos, referencias, adjetivos, nombres, etcétera.	Es importante determinar aspectos gestuales, ritmo, entonación, ajuste de vestuario, que marquen sentidos dentro del género escogido, para atraer la atención del público.

Finalmente, se propone un encuentro musical, cada composición es presentada por los estudiantes, se les invita a traer vestuario, fondo musical y crear un ambiente propicio para su presentación y luego, a través de una técnica de discusión grupal como el debate, se entra a compartir los gustos, mensajes y estructuras ideológicas presentes en la música.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LA

CANCIÓN

Coherencia y cohesión local		SÍ	NO	RECOMENDACIONES
1	Produce al menos una proposición.			
2	Concordancia entre sujeto y verbo.			
3	Segmenta y delimita cada proposición.			
4	Evidencia la segmentación a partir de algún recurso.			
Coherencia y cohesión lineal				
1	Produce más de una proposición de manera coherente desde las nociones de ciudad y género musical escogido.			
2	Sigue un hilo temático alrededor de la canción y enlaza las proposiciones a través del uso de conectores.			
Coherencia global				
3	Establece relaciones entre conectores y frases conectivas.			
4	El orden gramatical de todas las frases expresa un significado apropiado y coherente con el tema tratado.			
5	La relación de significado entre frases construye un sentido específico en cada estrofa.			
6	Evita repetir palabras y conectores			
Pragmática				
	Su canción atiende a una intención determinada.			
	Utiliza un lenguaje pertinente con respecto al contexto comunicativo.			
Ortografía y caligrafía				
	Usa signos de puntuación con función lógica.			

Talleres para los ciclos 1, 2, 3 y 5, Incorporación de la herramienta
“Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”

Ciclo 5

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

DENOMINACIÓN	Construyendo un texto argumentativo tras las huellas de un delito.
ASPECTO	Argumentación – Estructura de ensayo.
CICLO E IMPRONTA DEL CICLO	CICLO 5 IMPRONTA DEL CICLO: Proyección laboral y profesional PROPÓSITO DE LA HERRAMIENTA EN EL CICLO. Fortalecer en los y las estudiantes el uso del lenguaje como un elemento creador de expectativas, enriquecedor de los alcances significativos de cada área del saber, potenciador de razones y argumentos y capaz de suscitar comprensiones estéticas para alcanzar el proyecto profesional y laboral.
ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	Modalidad integración por tema.
EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES	Comprensión lectora. Producción escrita. Argumentación oral.
OBJETIVO	Propiciar un ambiente de aprendizaje alrededor de la argumentación –oral y escrito– y la estructura ensayística. Fortalecer la comprensión lectora de textos informativos y los procesos de argumentación oral y producción escrita de los estudiantes.
TIEMPO	Se desarrollará en cuatro sesiones.
NOMBRE DEL TALLER	¿Quién fue?

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Encendiendo motores para esclarecer un crimen...

Escucha con atención y si sabes de qué se trata no dudes en contestar.

Escena 1: Hay un hombre compartiendo un juego de cartas con otros.

Escena 2: El hombre que jugaba cartas aparece sin vida en un paraje distante del lugar en el que se vio por última vez.

Escena 3: Sonido de patrullas de policía, cinta que acordona el sector en el que se encontró el cadáver y un grupo de investigadores que:

- Inspeccionan el cadáver.
- Recorren el sector y recogen evidencias.
- Interrogan a las personas que se acercan al lugar.

¿Recuerdas en qué programa suceden situaciones similares? ¿De qué se trata ese programa? ¿Te gusta? ¿Por qué?

Si no lo recuerdas es CSI o uno de su mismo género (Bones, NCIS), en el que siempre hay un caso extraño y confuso por resolver y en donde finalmente lo resuelven, en el caso de los homicidios, apoyándose en las pruebas forenses.

Para que pruebes tus habilidades de investigador, te invitamos a que te sumerjas en el siguiente caso que, así como en los más entretenidos de CSI, Bones o NCIS, hay una víctima, algunos testimonios dudosos e indicios que te abrirán el camino para encontrar al culpable.

El caso

En el boletín de últimas noticias de las 7:00 p. m. se anunció que en la cárcel La Picota fue hallado muerto el guardia del pabellón de psiquiatría que se encontraba haciendo la última ronda de la tarde; según la información suministrada por los forenses que acudieron al lugar, el cuerpo fue encontrado en el pabellón contiguo, en el tanque de almacenamiento de agua; presentaba heridas en la cabeza, el abdomen, en las extremidades superiores y ya manifestaba rigidez corporal. Tras escuchar la noticia, la comunidad del sector se encontraba alarmada, ya que en la persecución, el individuo se escabulló en la conglomeración de habitantes del sector que en ese momento participaban de un acto cultural que se desarrollaba en la plaza central del barrio aledaño al penal. Al día siguiente, un detective del CTI se acercó a la plaza e interrogó a tres personas que están continuamente en ese lugar, el vendedor de algodón de azúcar, el fotógrafo y el vigilante del banco que está ubicado en ese sector. Al recordar paso a paso lo sucedido el día anterior, los tres testigos describieron a tres hombres “sospechosos” que se encontraban, entre las 5:00 y las 7:00 p. m. en la plaza.

Incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

PRIMER HOMBRE	SEGUNDO HOMBRE	TERCER HOMBRE
Se veía cansado.	Medía aproximadamente 1.82 cm y su apariencia musculosa sugería fuerza.	Vestía un traje de paño de muy buena calidad, pero que evidentemente no era de su talla porque le quedaba corto.
Lucía unas estropeadas gafas oscuras.	Vestía un traje completo similar a un uniforme.	Era un hombre alto y de contextura delgada.
Tenía el cabello muy corto.	Tenía un ojo ligeramente más pequeño que el otro.	Sus ojos estaban enrojecidos.
Llevaba consigo una caja de cartón mediana.	Cabello ondulado y largo.	Preguntó a varias personas la hora.
Lo vieron como a las 5:30 p.m.	Debajo de la chaqueta se alcanzaba a ver que portaba una pistola Colt 1911.	Lo vieron como a las 7 p.m.
	Lo vieron como a las 6 p.m.	

El investigador le relató los hechos al fiscal y le explicó la razón por la cual pensaba que solo una de estas tres personas podía haber asesinado al guardia y por qué creía que los demás eran inocentes.

Eje de escritura

1. Escriba el informe que debió presentar el investigador y el relato de los hechos en mínimo una cuartilla. Tenga en cuenta que su informe servirá como prueba en el juicio, así que sustente muy bien su acusación. Para ello, le sugerimos que construya un plan de escritura que considere la siguiente información:

**Incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.**

Algunos elementos del texto argumentativo

1. Delimitación de un campo temático. Dado que el texto argumentativo se sitúa en un campo semántico específico debe delimitarlo y mostrar la pertinencia, alcances y límites del mismo.
2. Toma de posición. Esta es la característica central del texto argumentativo; quien escribe el texto plantea un punto de vista sobre la temática en discusión, de lo contrario sería otro tipo de texto. Con base en la toma de posición, y teniendo en cuenta el auditorio al que se dirige el texto, se selecciona el tipo de argumentos. De otro lado, la toma de posición (o tesis) puede estar conformada por una opinión, un juicio frente a una situación X, una valoración, una teoría que se quiere defender, un procedimiento que se quiere evaluar...
3. Argumentos. Para apoyar la tesis, o las tesis, planteadas se deben presentar argumentos. Un argumento puede estar compuesto por una afirmación, una opinión, una teoría... y por unas razones que la apoyan. Las razones que apoyan los argumentos pueden estar conformadas por ejemplos, comparaciones, definiciones...
4. Contraargumentos. Dado que el texto argumentativo soporta una tesis o toma de posición, resulta importante evaluar los posibles contraargumentos asociados a la tesis que se desarrolla. De este modo se contará con un mejor nivel de consistencia argumentativa.

5. Plan argumentativo. Es necesario que los diferentes elementos del texto argumentativo se organicen siguiendo un plan o eje argumental. La existencia de un plan argumental define el tipo de secuencia (estructura / superestructura) argumentativa.

Ejemplos:

- Delimitación del campo temático – toma de posición – argumentos – ejemplos – conclusión.
- Conclusión – delimitación del campo temático – toma de posición – argumentos – comparaciones.
- Toma de posición – conclusión – delimitación del campo temático – argumentos – ejemplos – apoyo en una teoría.
- Argumentos – apoyo en una teoría – argumentos – ejemplos – delimitación del campo temático – toma de posición – conclusión.

Si no existe un plan argumental se podrá estar frente a un listado de argumentos inconexos; o se podrá estar frente a un texto en el que la conclusión no se deriva de los argumentos y la tesis planteados. De este modo, el tipo de nexos, semántico y lógico, existente entre uno y otro componente define el nivel de coherencia del texto.

6. Conclusiones / implicaciones. En el texto argumentativo el desarrollo de la toma de posición y el planteamiento de argumentos, generalmente, conducen a una conclusión (o conclusiones) o a unas implicaciones. La conclusión debe derivarse lógicamente de la tesis y los argumentos. Sin embargo, es posible que en algunos casos no se planteen de manera explícita las conclusiones, hay textos que dejan en manos del lector la elaboración de las conclusiones e implicaciones.

Plan de escritura

Categoría	Descripción
Delimitación del campo temático	
Toma de posición	
Argumentos	
Contraargumentos	
Plan argumentativo	
Conclusiones	

Incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

2. Revisa tu informe teniendo en cuenta los siguientes aspectos. Corrige los que no hayas realizado.

	Coherencia global	SÍ	NO	¿Qué debemos corregir?
1	¿Se delimitó claramente el campo temático?			
2	¿Presenta una toma de posición evidente?			
3	¿Se enuncian y desarrollan argumentos adecuados que justifican la toma de posición?			
4	¿Se usan contraargumentos pertinentes y relacionados que fortalecen los argumentos principales?			
5	¿Se eligió un plan argumentativo pensando en que su estructura ayudaría a fortalecer la posición planteada?			
6	¿Se presentan conclusiones acertadas y relacionadas con el campo temático y la toma de posición elegida?			
	Cohesión			
	Vocabulario			
1	¿Evita repetir palabras?			
2	¿Utiliza las palabras precisas para exponer, explicar y justificar los argumentos?			
3	¿Las oraciones son claras, se entienden y tienen la información suficiente que requiere el lector?			
4	¿El orden gramatical de todas las frases expresa un significado apropiado y coherente con el tema tratado?			
5	¿La relación de significado entre frases permite dar sentido a cada párrafo?			
6	¿Evita repetir palabras y conectores (como, y, entonces, además, etcétera)?			
	Ortografía y caligrafía			
7	¿Las palabras están bien escritas y completas?			
8	¿Las palabras que la requieren llevan la tilde?			
9	¿Usa los signos de puntuación correctamente?			

Ahora, atendiendo a las correcciones que realizaste de tu escrito inicial, realiza una nueva versión con los ajustes que la información que consignaste en la rejilla te sugieren y con los datos que obtendrás en el siguiente punto.

Eje de lectura

3. Después de redactado el informe se conoce el dictamen de Medicina Legal, en el cual se indica cierta información sobre el estado del cadáver que puede cambiar el rumbo de la investigación. Para determinar con precisión lo que dice el informe de Medicina Legal responda los siguientes cuestionamientos teniendo como base la información adjunta.

La palabra tanatología proviene del griego *tanatos*, muerte, y *logos*, tratado. Es la parte de la medicina legal que estudia los cambios del organismo humano a partir del momento en que se produce la muerte. Presenta distintas ramas como el tanatodiagnóstico (determina los signos biológicos que permiten precisar el estado de muerte), tanatosemiología (estudia los fenómenos de transformación cadavérica, inmediatos o no, en relación con el momento en que ocurrió la muerte), tanatoconservación (rama de la tanatología que se ocupa de los procedimientos utilizados para la conservación del cadáver), tanatolegislación, y otros.

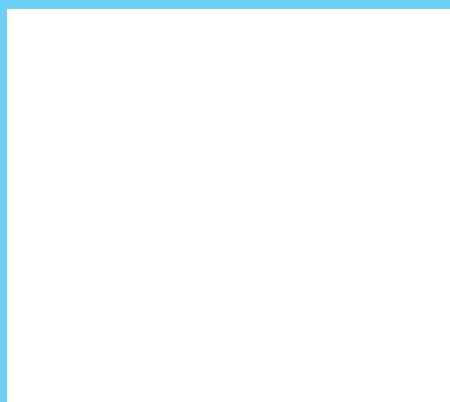
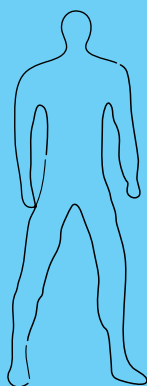
Incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

4. A partir de la explicación anterior, define en tus palabras los términos:

Tanatoconservación	
Tanatodiagnóstico	
Tanatosemiología	

Consulta los significados de estas palabras, complementa y amplía los que propusiste.

5. Indaga cuáles son los signos biológicos que determinan el estado de muerte de un ser humano y señálalos en la silueta.



El crono-tanato-diagnóstico (CTD) incluye el conjunto de observaciones y técnicas que permite señalar los momentos entre los que, con mayor probabilidad, se ha producido la muerte. Este diagnóstico no es del todo exacto, ya que salvo la observación directa del hecho, actualmente no existen métodos que, aislados o en conjunto, permitan determinar con certeza el momento exacto de la muerte. Los tiempos pueden estar influenciados por factores relacionados con el cadáver o ajenos a él.

En criminalística son tres los interrogantes que se plantean: causa de la muerte y circunstancias en las que se produjo, data de la muerte y lugar en el que esta se produce. El CTD puede contestar dos de ellas: la data y el lugar (este último, gracias al aporte indispensable de la entomología forense). Los procedimientos por aplicar en el CDT dependen del tipo de cadáver.

Incorporación de la herramienta "Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo"
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Evolución de fenómenos cadavéricos:

Los fenómenos cadavéricos pueden ser inmediatos, es decir, la extinción de las funciones vitales del sistema nervioso, cardiovascular y respiratorio; los consecutivos, constituidos por procesos y modificaciones físicas, químicas y biológicas y los transformativos que incluyen la putrefacción, producida por acción bacteriana que destruye el cadáver paulatinamente.

Rigidez cadavérica:

Es consecuencia de la coagulación postmortem de la miosina con el consiguiente endurecimiento de las fibras musculares, sean estas lisas o estriadas. Como resultado aparece la "actitud de envaramiento" del cadáver, constituida por la discreta flexión de los brazos sobre los antebrazos; de las piernas sobre los muslos y del pulgar por debajo de los otros dedos.

La rigidez se sucede de manera descendente (céfalo-caudal), a lo largo de los músculos del cuerpo: inicia en los maseteros y termina en los pies.

El tiempo de aparición es variable, de acuerdo con la Ley de Niderkorn:

Rigidez precoz: se presenta antes de 3 horas.

Rigidez normal: entre las 3 y las 6 horas.

Rigidez tardía: entre las 6 y las 9 horas.

Rigidez muy tardía: después de 9 horas.

Existen factores que influyen en el tiempo de aparición de la rigidez:

Espasmo cadavérico:

Es el mantenimiento postmortem de una determinada posición corporal o vital como resultado de una muerte súbita (de etiología encefálica o cardíaca) natural o violenta.

La diferencia entre rigidez y espasmo cadavérico radica en el hecho de que en el primer caso existe relajación muscular previa a la muerte, mientras que en la segunda existe una transición del estado de contracción muscular vital al postmortem, sin etapa intermedia. Más tarde, la rigidez se superpone al espasmo y, finalmente, ambos desaparecen cuando inicia la putrefacción.

Incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito– Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Nivel inferencial

6. Dadas las condiciones del crimen, explica qué condición aplica para el cuerpo que nos ocupa, si la de rigidez o la de espasmo.
7. Si uno de los abogados defensores plantea que su cliente es inocente, de acuerdo con los resultados CTD, y el juez valida su prueba, eso indica que: (expresa lo que permitió que el juez tomara esa decisión).

Livideces cadavéricas:

Son manchas cutáneas de color violáceo (lívido) que aparecen en las zonas más declives producto de la vasodilatación por encharcamiento de la sangre por ausencia de coagulación. Las livideces señalan la posición del cuerpo al producirse el fallecimiento y se van desplazando de acuerdo con los cambios en la postura del sujeto sin vida. Este último fenómeno es llamado transposición de las livideces y solo puede ocurrir dentro de las primeras 12 a 15 horas de ocurrida la muerte y nunca después de las 24 horas de la misma.

El tiempo que tardan en aparecer las livideces cadavéricas es variable: desde casi inmediatamente después del deceso hasta cuatro o cinco horas más tarde. A partir del momento en el que se manifiestan van aumentando lentamente y perdiendo velocidad hasta alcanzar su intensidad máxima entre las 12 y 15 horas, y no se producen más allá de las 30 horas.

Cabe aclarar que las livideces pueden no aparecer, debido a una hemorragia externa severa, o variar en su coloración debido a una intoxicación. Por ejemplo, son más claras cuando existe monóxido de carbono en la sangre.

Datos dependientes de la supervivencia de tejidos orgánicos.

Reacción de los diferentes tejidos orgánicos.	
Reacción de la pupila a la luz.	
Reacción de la pupila a la instilación de gotas de atropina.	
Reacción de la pupila a la instilación de gotas de eserina.	
Excitabilidad eléctrica de la musculatura.	
Movilidad del epitelio respiratorio.	
Movilidad de los espermios.	
Excitabilidad de las glándulas sudoríparas.	

Incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

Nivel inferencial

8. ¿Dadas las condiciones de tiempo del crimen, ¿cuáles de estas pruebas serían adecuadas para aplicar en nuestro caso y por qué?
9. ¿Dadas las condiciones del CTD, ¿consideras que este diagnóstico puede ayudar a determinar quién es el culpable del asesinato?
10. ¿Después de obtener más elementos que puedan aportar al esclarecimiento del crimen, revisa tu escrito, complementalo y, usando la siguiente rejilla, verifica si cumpliste con los aspectos que en ella se enuncian.

Actividad N.º	Aspecto o proceso a evaluar	SÍ	Parcialmente	NO	Sugerencias
4	Determina significados literales y campos semánticos específicos.				
5	Relaciona información del texto con otras fuentes para ampliar su comprensión.				
6-8	Extrae información del texto para utilizarla en otro contexto, relacionándola de manera adecuada.				
7	Comprueba y analiza afirmaciones con la información que el texto presenta.				
9	Plantea una posición con respecto a la información del texto que le permite evaluar su utilidad para casos o sentidos particulares.				

11. Teniendo en cuenta los ajustes que has venido realizando en tu escrito, léelo y realiza una versión final del mismo.

Eje de oralidad

12. Recientemente el Sistema Penal Acusatorio de Colombia presentó algunos cambios sustanciales que han orientado la manera de administrar la justicia en el país en los últimos tres años. Para comprenderlo y saber cómo funciona, es necesario que consultes en qué consiste, a fin de realizar lo que se propone a continuación:

Incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”
Secretaría de Educación del Distrito – Casa Nacional del Profesor, CANAPRO.

• Organiza un debate en el que las preguntas que aparecen a continuación sean el tema en torno al cual todos participen. Para esta actividad es necesario que tengas en cuenta los pasos que se indican en la tabla que aparece abajo, que nombres un moderador que asigne los turnos para hablar e indique la pregunta por abordar y un relator que recoja de manera escrita lo desarrollado en el debate.

a) ¿Consideras que el cambio producido en el Sistema Penal Acusatorio favoreció el curso de la justicia en el país?

b) ¿Qué aspectos del Sistema Penal Acusatorio no encuentras favorables?

c) Después de saber cómo funciona el Sistema Penal Acusatorio ¿le cambiarías algo? Explica tu respuesta.

• Tomando como ejemplo el caso del asesino que se fugó del pabellón psiquiátrico de la cárcel La Picota, recrea en el salón de clases el juicio para determinar cuál de los acusados es el culpable. Para ello, asigna los actores de acuerdo con el modelo (jueces, fiscales, y defensores). Las intervenciones deberán construirse según el siguiente esquema:

Planificación	Organización	Forma	Ajuste
Qué se va a decir.	Cómo se va a decir.	Adecuar la forma de lo que se va a decir.	Dar belleza y recursos gestuales.
Organice los argumentos de defensa o acusación. Utilice los elementos circunstanciales, médicos, etc., que permitan sustentar los argumentos.	Construya el orden en que va a presentar los argumentos. Para esto se puede apoyar en modelos discursivos existentes de otras fuentes como literatura, ponencias de derecho, películas, etcétera.	Revise los campos semánticos e identifique si se están utilizando las palabras adecuadas, según sea el propósito del discurso: conceptos, referencias, adjetivos, nombres, etcétera.	Es importante determinar aspectos gestuales y de entonación que profundicen en la intención del discurso, marquen sentidos predeterminados y persuadan al auditorio.



104

El horizonte del Componente de Comprensión

Lectura y escritura, un camino hacia la construcción de sujetos

Danir Amalia Prieto¹

Escribir es la manera más profunda de leer la vida; leer es abrir la puerta al mundo del conocimiento.



El proceso desarrollado por CANAPRO en Convenio de Asociación 1014 con la SED, “Desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita en niños con dificultades en lectura y escritura de los ciclos 1 y 2”, es un reto pedagógico que se hizo realidad con los docentes de los colegios distritales participantes, reto que se enmarcó en la pregunta, ¿transformando las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura se cualifica la calidad de la Educación?

La respuesta a esta pregunta se fue dando con la implementación de la estrategia, la actualización de los docentes en las nuevas concepciones de la lectura y escritura que fueron desarrolladas en los encuentros que permitieron resignificar sus concepciones y su práctica pedagógica, en la implementación de la metodología “Ambientes de aprendizaje: la alegría de leer”, la producción escrita, el juego con las palabras y las habilidades de pensamiento que permiten orientar la actividad pedagógica hacia el reconocimiento de los niños y niñas en su proceso lector y escritor, punto de partida en el compromiso de construir un nuevo joven, un ciudadano crítico, democrático, locuaz, lector y escriba capaz de leer e interpretar, de interrogar el mundo y su propio mundo.

Acceder a la cultura escrita significa apropiarse los códigos que tiene la lengua materna, interpretar tanto los sociales como los escritos de manera significativa para ser usados en contextos reales; la familia, la escuela y la vida cotidiana son espacios donde se aprende a leer y escribir. Hablar, leer y escribir en contextos significativos deja huellas positivas para el aprendizaje y el acercamiento al conocimiento de las culturas ya establecidas. Leer enseña a pensar, y escribir es dar a conocer la voz propia; entonces, aquel que lee y escribe comprende e interpreta el mundo para elaborar criterios propios de vida. Como dice Ana Teberosky (1999), “El poder de la escritura no reside en sí misma, sino en los usos que las sociedades le otorgan”.

¹ Licenciada en Español y Literatura con Especialización en gerencia de Proyectos Educativos. Coordinadora académica componente de Comprensión.

La lectura y la escritura, como procesos de pensamiento y habilidades básicas en contextos reales de uso, permiten tener el poder de la palabra oral y escrita con las expresiones y sensaciones que ella ejerce sobre los seres humanos. Solo se es usuario de la cultura y transformador de la misma si se hace parte de ella, y el lenguaje es una de los medios para lograrlo.

Es así que el reto de la escuela es concebir la lectura y la escritura como procesos en la singularidad para reconocer al otro y en la pluralidad para la construcción colectiva del saber; desde esta postura los niños y niñas son autónomos, se les reconocen sus propios ritmos de aprendizaje, y en el encuentro en el aula pierden el miedo a la expresión oral y escrita, reconocen que leer y escribir les sirve para comunicarse, para establecer relaciones, para desarrollar su sentir y comprender que la lectura y escritura hacen parte del aprendizaje y del gusto por leer posibilitando perfeccionarse a lo largo de la vida.

En este aspecto el proyecto deja huella en cada uno de los actores:

El maestro se asume como lector autónomo en el aula, propicia la interacción con sus pares académicos, reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas y contribuye a la transformación de la enseñanza al interior de su institución. Una de las estrategias didácticas destacadas es la lectura en voz alta; en palabras de Ana María Kaufman, los niños y las niñas leen a través de la voz del maestro; el disponer del ambiente lector, propiciado por el docente con libros que convocan a los niños y niñas a través de la fantasía, la imagen, la persuasión y a hacer preguntas significativas de tipo literal, inferencial e intertextual permiten elevar los niveles de comprensión lectora y el gusto y el placer por leer.

Con respecto a la escritura el maestro la concibe como un proceso en el que se aprende no por la mecanización al escribir sino por el hacer conciencia del proceso escritor con intención comunicativa y una función social, desde el manejo de las tipologías textuales, el desarrollo de la meta cognición, el orientar la escritura desde lo significativo para el niño, planear y orientar la autoevaluación del proceso escritor con el fin de hacer conciencia del error como fuente de aprendizaje.

El cambio conceptual al enseñar a leer y escribir transformando las prácticas pedagógicas, trasciende cuando los maestros pasan de concebir la lectura y la escritura como un proceso mecánico a entenderlas como el desarrollo de procesos mentales que implican conceptualizar la lectura y la escritura dentro de contextos sociales que permiten a los individuos comunicarse con un objetivo y una intención específica, dentro de su propia cultura haciendo uso de códigos, interpretando otros y pasar de la simple codificación y decodificación de signos a ser críticos de la infinidad de mensajes implícitos que el mundo de consumo actual trae y que deben interpretarse con sentido.

Hablar, leer y escribir, habilidades esenciales para comprender el mundo

Por otra parte, se puede decir que los maestros trascienden en su práctica pedagógica con las estrategias aprendidas; aplicarlas a sus estudiantes en el aula de lunes a viernes conduce a que los niños y niñas beneficiados del programa no solo sean los que asisten los días sábado sino también los grupos a cargo del maestro en su jornada laboral. Por eso, la transformación en las prácticas pedagógicas del puñado de docentes que asumieron el reto permitirá con el tiempo visualizar los avances y resultados en los aprendizajes esenciales de los estudiantes y de esta manera contribuir a una educación de calidad.

Los sábados, los niños asisten a sus colegios para encontrarse con una experiencia pedagógica diferente, donde los maestros que les reciben se dan al reto de remediar procesos no acabados,

pero que al cumplir con el sagrado deber de formar proyectan un futuro más digno para sus estudiantes, que en el juego de los ambientes pretenden conquistar el mundo con palabras.

En la trasposición didáctica los niños y niñas logran mayor apropiación de la lectura en compañía de sus padres, mejoran su autonomía, disfrutan de la lectura, indagan, desarrollan la habilidad de escuchar, interpretar y reflexionar sobre lo que leen o les leen. Muestran deseo de comunicarse a través de la escritura, preguntan sobre lo que escriben, logran mejor manejo de vocabulario y entienden que reescribir no es un castigo, por el contrario, es la posibilidad de crecer y mejorar su propia forma de comunicación.

En este proceso cabe decir que los niños son los más privilegiados, ya que en el aula regular no son reconocidos sino por sus dificultades; este proyecto les ha dado la posibilidad de reconocerse en sus propias potencialidades, ser reconocidos por sus pares, reconocidos por sus padres, reconocidos por los maestros del aula regular; les ha permitido mejorar su autoestima y, lo más importante, reconocen la escuela como el espacio donde aprenden con alegría para la vida.

Muestra de ello son las voces de niños y niñas que resumen su experiencia en el proceso dando respuesta a las siguientes preguntas:

¿Por qué crees que es importante leer y escribir bien?

Porque aprendemos más, para tener un buen rendimiento en el colegio y estar en los mejores puestos de los estudiantes; es bueno para la vida, es mejor escribir bien, cuando grandes nos puedan dar un trabajo; para ser una persona inteligente y ser alguien en la vida. Puedo entender bien y las personas me entienden bien, para tener un futuro y una carrera, cuando uno crezca saber leer y escribir para facilitar leerles a los niños más pequeños y para ser un gran profesional; si nosotros leemos mucho nos ayuda a tener un cerebro más desarrollado y escribir nos ayuda a tener un buen manejo de manos y ser mejores escritores.

Las palabras de los niños y niñas dan cuenta de la semilla del maestro que con amor, paciencia y entrega germinará en la vida y el sueño de cada niño que se verá mañana convertido en un profesional, empresario, trabajador responsable y un ciudadano democrático comprometido con el desarrollo de su propia cultura; este es el verdadero sentido de la educación “Cuando se educa para la vida”. Es decir, se logra que las y los niños sean conscientes de lo que saben y es necesario aprender, de cómo se aprende y para qué se aprende.

¿Te gusta el refuerzo que se realiza los días sábados? ¿Por qué?

Sí, porque jugamos mini arco, lotería y otras actividades con las “profes”. También, porque aprendemos más en el estudio y en la vida. Sí, me gusta porque en el refuerzo nos hacen hacer cosas muy bonitas, nos hacen leer y escribir bien, podemos ser buenos estudiantes en español y gracias al refuerzo estamos muy bien. Sí, porque es muy *chévere*, nos enseñan bien y nos ayudan a ser mejores estudiantes. Sí, porque es divertido, consigo amigos y amigas, y también nos ayuda a entender cosas que jamás nos habían enseñado. Sí, porque es divertido y estamos muy tranquilos y nos dan cuentos para mejorar la lectura. Sí, porque nos ponen a hacer cosas creativas, nos ponen a leer y hacer trabajos.

El gusto de los niños por asistir a una jornada extraescolar es evidente, aprenden en un ambiente de alegría, en sus respuestas se infiere que se sienten reconocidos por su maestro, por su compañero y por sus padres. Un niño reconocido es una persona que se reconoce y reconoce a los demás, en consecuencia, se despiertan todas sus potencialidades, adquieren autonomía para demostrar cuánto saben y cuánto pueden aprender. Con lo anterior se afirma que “Los estudiantes no son botellas vacías a las que hay que llenar, el verdadero aprendizaje significativo se da en el reconocimiento de lo que sabe el otro y de lo que se puede aprender de él”.

¿Qué temas te gustan para leer?

Los libros de la selva, ciencia ficción, *Rin Rin Renacuajo*, algunos cuentos, aviones, cosas de chicas, las actividades y carros, el sistema solar, libros sobre mitos y leyendas, Bogotá para niños, diversión, Cuentos de Rafael Pombo, Alicia en el país de los niños.

¿Cuál es tu libro favorito?

Los de Horacio Quiroga, Ficción, *El gato con botas*, *Alicia en el país de las maravillas*, *El avioncito*, *Ruinas*, *Cosas para chicas*, *Aviador Santiago*, *Blanca Nieves*, mitos y leyendas, *Platero y yo*, *Gato ladrón*, *La pobre viejecita*, *Lo que el viento se llevó*, *Zoro*, los ratones del cine, los amigos del hombre, amigo.

¿Sobre qué temas te gusta escribir?

Sobre el deporte, carros, lo de Alicia, pero en el país de niños, sobre el aviador Santiago, de niñas, fábulas, sobre el sistema solar, lectura de fantasía, sobre la patasola, sobre personas amables, sobre los mitos, sobre aventuras, diversión, sobre el colegio, carros y motos, sobre los amigos del hombre, unos temas de Alicia y animales.

¿Qué tipo de textos te gusta escribir?

Canciones y cartas, cuentos, canciones y cuentos, narraciones, rimas, música y teatro.

Las voces de los niños y niñas dan cuenta del éxito del programa, y la trascendencia para la vida, cuando expresan su deseo de ser alguien la vida, muestran gusto por leer y escribir sobre temas determinados, han perdido su miedo a las dificultades de lectura y escritura, solo les queda el deseo de superación a través de su transcurrir en la escuela, escenario donde se seguirán formando.

Los padres de familia, actores participantes en este proceso, lograron entender por qué leer y escribir es importante para la vida de sus hijos, con la participación en cada uno de los talleres, que a través del uso pedagógico de la colección Libro al Viento motivó a los padres y estudiantes a realizar la lectura en familia. Los padres aprendieron estrategias para leer con sus hijos, como crear una historia con una imagen, leer con armonía, leer en voz alta, leer cuentos en familia, preguntar sobre lo leído, juegos de palabras y planear visitas a las bibliotecas. Involucrar a los padres en el proceso lector y escritor de los niños garantiza que la educación se realiza en doble vía; familia escuela y escuela familia, porque el lenguaje, al ser una condición social del ser humano, se gesta en la casa, se perfecciona en la escuela y se le da uso significativo en las interacciones sociales de cada cultura.

Con lo anterior se puede afirmar que la escuela es un escenario donde todos los actores aprenden. Por eso, antes que formar y orientar a los estudiantes es necesario involucrar a los padres en los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque no se enseña lo que no se sabe, por ende, no se podrá tener una cultura lectora y escritora en la escuela si la misma familia, e incluso los docentes no las practican. Para los estudiantes, en muchas ocasiones, la voz de la cultura escrita la hacen los padres y los maestros, y aprenden de dichos actores.

La experiencia del proceso marca los primeros pasos y cimientos en la didáctica de la lectura y escritura; y los padres deben cumplir las siguientes tareas: leer libros que gusten al niño y comentarlos con él; incorporar en las actividades de casa ayudas visuales; dedicar tiempo para la lectura con paciencia; incentivar a sus hijos para que lleguen al final de la lectura captando ideas que los lleven a conocer el desenlace; y a diario, reforzar pautas para que sean cada vez más independientes; escoger un libro para leer con su hijo y que los dos lo disfruten; llevarlo al programa Bibliovacaciones; regalarle un libro y dedicarle al menos diez minutos a la lectura y comprensión para que no pierda el ritmo. El cumplimiento de estas tareas por parte de los padres garantiza el aumento de la cultura de la lectura y de la escritura en las nuevas generaciones.

Lo más gratificante del proceso es ver las caras de los niños y niñas que expresan la alegría de sentirse protagonistas de sus propias habilidades comunicativas; aquellos pequeños que en actos del colegio solo eran observadores y escuchas se convirtieron en el centro de atracción para sus maestros y padres que les acompañaron en ese reto de mejorar y de cambiar el constante decir: “No puedo” por la frase de aquel que quiere conquistar la cima: “Sí puedo lograrlo”. Los actores del proyecto con seguridad llevan en sus venas el aprendizaje que les marcará sus vidas; los niños el descubrir la pasión por la lectura y escritura; los maestros, una nueva concepción de los procesos en la didáctica de lectura y escritura que guiarán su quehacer desde el cambio en su práctica pedagógica; los padres, entender que la lectura y escritura se enseña en todos los ambientes del niño, no solo en la escuela; los colegios participantes, el conocimiento que comparten los docentes que asumieron el reto de mejorar procesos inacabados y tener en sus instituciones niños que serán los mejores estudiantes; y quienes dirigimos este programa, la convicción de que los verdaderos cambios en la educación se logran con la cualificación docente, el trabajo en equipo, la reflexión diaria de la enseñanza-aprendizaje concebida como un sentimiento de cálido afecto hacia los estudiantes, donde el maestro tenga el legítimo deseo de inculcarles lo que estima de valor para sus vidas.

El afecto, la voz y el juego... mediadores en la construcción de significados para descubrir la sonoridad de la palabra y dejar huella

Luz Marina Acosta H.*

Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; en lo que a mí se refiere, soy incapaz de imaginar un mundo sin libros. Jorge Luis Borges.

110



El proceso realizado en el proyecto “Desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita para niños con dificultades en lectura y escritura de los ciclos 1 y 2” se ha venido dinamizando con la participación de niños y niñas, maestros, padres de familia y un equipo de profesionales expertos en esta temática liderado por CANAPRO¹.

El Desafío. Iniciar este proyecto dirigido a niños y niñas que presentaban dificultad en el proceso de lectura y escritura implicó para los maestros y líderes de la propuesta hacer varias reflexiones y preguntas frente a la problemáticas, entre ellas: ¿cuál es la concepción de leer y escribir de los maestros en los primeros ciclos?, ¿cuáles son las acciones que realizan los maestros para desarrollar la lectura y la escritura dentro y fuera de la escuela?, ¿qué tipo de literatura se ofrecía a los estudiantes para leer?, ¿cómo se construía el ambiente de lectura y escritura en el aula?

Estas preguntas llevaron a reflexionar a los líderes que dinamizaban los encuentros dos veces al mes y que, junto con los maestros participantes, cada miércoles fueron dando respuestas desde las nuevas posturas teóricas y las experiencias compartidas por los docentes sobre los fundamentos teóricos propuestos por autores como María Eugenia Dubois, Isabel Solé, Carlos Lomas y Josette Jolibert, entre otros; además, se presenta un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, que la apuesta es concebir la lectura y la escritura como proceso interactivo, transaccional y en el que la interacción social es un proceso fundamental, pues el que lee busca dar respuesta a los

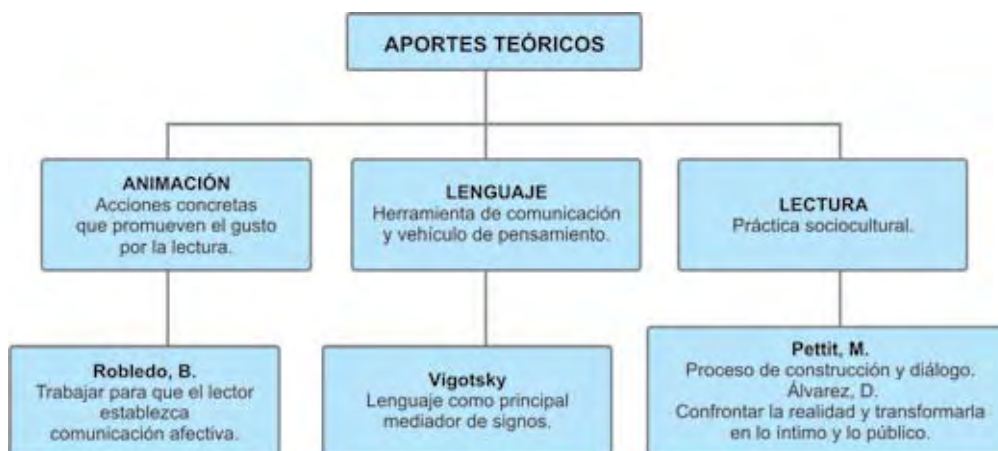
* Docente asesora del equipo académico asignado por CANAPRO para el Proyecto LEO.

1 Casa Nacional del Profesor –CANAPRO– entidad que desarrolla el proyecto en convenio con SED.

objetivos de su lectura, relacionar sus conocimientos previos, compartir con otros para construir significado e indagar y reflexionar para formarse como ser social, crítico y autónomo.

Al aprender a leer y a escribir los niños aprenden también a usar el lenguaje escrito en su calidad de herramienta de comunicación entre las personas y las culturas, “[...] aprenden a orientar el pensamiento, a dominar las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio escrito con los demás y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido del mundo”².

Concepción que los maestros fueron nutriendo con sus experiencias y avalando con la transposición didáctica que hacían en el encuentro con los estudiantes los sábados y en el día a día dentro del aula, pues también trascendió a la cotidianidad de esta; los maestros y maestras posibilitaron en cada encuentro la confianza, el afecto, la voz y permitieron que los niños y las niñas reconocieran la lectura y la escritura como actos placenteros que se conjugaban con el deseo de aprender y de convertirlas en verdaderas prácticas sociales y culturales. Es aquí donde cobra valor la intervención del maestro, en palabras de Ana María Kaufman: “Los niños y las niñas aprenden a leer a través de la voz del maestro”.



Construyendo camino

En cada encuentro, los maestros reflexionaron sobre las nuevas concepciones de lectura y escritura, el quehacer pedagógico y el tipo de lecturas con las que desarrollaban estas acciones. Ellos fueron invitados a la lectura de poesías, rimas, canciones, cuentos y leyendas que permitían el goce y disfrute de la lectura, la escucha y aprendimos en el colectivo, recordamos la poesía romántica de Rafael Pombo, memorizamos *Pastorcita*, leímos *Misterios el mar océano*, de Ana María Machado, disfrutamos de la escritura hecha poesía y canto con María del Sol Peralta y su libro *Concierto animal*; cantamos y leímos a viva voz *Vamos a cazar un oso*, de Michael Rosen. Estas, entre otras acciones, permitieron a los maestros disfrutar, contagiar el deseo de leer e invitar a sus estudiantes al encuentro para descubrir la palabra y dejar huella con su escritura, desde el sentido y el significado.

2 Lomas, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I, Paidós, pág. 319..

Cabe destacar que los maestros planearon y diseñaron secuencias didácticas con diferentes estrategias que posibilitaron el acercamiento a la lectura, la escritura y oralidad; ellos, a partir de su voz, convocaban a niños y niñas a leer en voz alta, lectura que permitía imaginar y crear; la voz del maestro daba seguridad, además de despertar el deseo de conocer la obra. Aquí se destaca la calidad del libro con que se provocaba la lectura. Estos libros eran seleccionados por los tutores que dirigían los espacios de formación, además de la indagación propia e interés de los docentes que bajo los criterios trabajados se los llevaban al aula respondiendo a la calidad del texto, a las ilustraciones y al lenguaje. De este encuentro con el libro, los niños mostraron avances significativos en la oralidad, la argumentación, la inferencia de información y el uso del lenguaje acorde con la situación comunicativa.

FORTALECIENDO Y DEJANDO HUELLA

Los padres de familia... aliados y cómplices

Además de las acciones realizadas por los docentes en el aula con los estudiantes, también se realizaron talleres con padres de familia que se hicieron partícipes y en su mayoría acudieron gustosos al llamado. Estos encuentros fueron sorprendentes, pues desde la oralidad los padres narraban sus historias de lectura y escritura y, los que no sabían leer, hacían sentir su voz con sus historias de vida. Comprendimos que los padres de familia son los mejores aliados y, por lo mismo, decidimos establecer un lazo afectivo con la familia a través de los encuentros. Los libros *volaron* a las casas de niños y niñas; sí, volaron, pues así se titula la colección Libro al Viento, colección que todos los colegios participantes tenían en sus bibliotecas y que hizo posible el encuentro con la lectura y la oralidad en muchas familias; niños y niñas, al llevar un libro a casa, invitaban a sus padres y hermanos a leer, a realizar juegos de palabras, a descubrir el significado y a palabrear.

Los docentes, lectores y escritores

Ellos, como mediadores, se reconocieron desde su quehacer en el aula, donde a manera de tejido todos aportaron en la construcción de nuevas propuestas que se manifestaron en la escucha, el deseo de asistir a las jornadas de actualización, el acompañamiento, el querer cambiar las prácticas pedagógicas, el motivar e indagar sobre la literatura infantil, conocer diversos autores e ilustradores; además, descubrir a través de los talleres realizados un abanico de posibilidades para enamorar y encantar a los niños y las niñas y hacer de la lectura y la producción textual una tarea placentera.

De otra parte, se reconoció y estimuló el potencial de escritura de los maestros, porque creemos que la escritura deja huella. Ellos fueron motivados a escribir artículos personales, experiencias pedagógicas de aula y creaciones literarias que forman parte de esta publicación.

La voz aparece como segundo matizante del proceso, pues a través de los talleres realizados y dirigidos por el maestro que guiaba los espacios de formación se convocaba a la oralidad, a la narración de sus historias y se hacía lectura de cuentos, poesía y noticias; es decir, se aprendió de las diferentes tipologías textuales, la intencionalidad comunicativa y el lenguaje propio de cada uno de ellos. Teniendo en cuenta que la escuela se concibe como el gran espacio para leer, aquí es necesario traer a colación a Graciela Montes³, escritora argentina, cuando afirma: “La escuela es la gran ocasión. ¿Quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en este avivamiento”. De

3 Montes, Graciela. *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*.

la actitud hacia la lectura, que incluye, entre otras cosas, tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo para buscar indicios y construir sentidos.

Algunas voces de maestros

Nuestros niños necesitan del maestro para encontrarse con el libro; si los niños ven a su maestro leer y disfrutar de ese instante, ellos se van a contagiar. *Solangy. Colegio Juan del Corral.*

Lo importante es iniciar el encuentro entre libros y niños todos los días a través de la voz del maestro. Al vivir esta experiencia podrán suscitar emociones únicas, que posibiliten el deseo de soñar e imaginar. *Yanneth, docente del colegio Internacional.*

Estos encuentros han permitido nutrir mi experiencia desde la lectura de los cuentos, La frase mágica es: “voy a contar un cuento”, y los niños rápidamente alertan sus ojos y oídos para escuchar desde el amor y el afecto. En la voz de su maestra ellos van encontrando su lugar en el mundo y en su propio mundo. *Luz Marina, colegio Camilo Torres.*

Encontrar este espacio de formación ha resignificado mi quehacer como docente; nutrir mi experiencia lectora a través del encanto de la palabra de otros maestros e inducir a los niños al asombro ha hecho de mí un indagador de nuevos acercamientos a la lectura y escritura con los niños y niñas. *Juan Carlos.*

LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Ambientes de aprendizaje

Producción escrita, juego de palabras, desarrollo de habilidades de pensamiento y comprensión lectora

Estos ambientes propuestos para el desarrollo del proyecto fueron concebidos como espacios para la construcción de saberes a partir del sentido y el significado, desde la cooperación y el reconocimiento de sus debilidades y avances en el proceso lector y escritor; esta estrategia posibilitó el aprendizaje cooperativo, la autorregulación y el reconocimiento como pares y fue allí donde los niños y niñas, a manera de juego, compartieron y desarrollaron acciones específicas, pues cada ambiente contaba con materiales suministrados por CANAPRO como loterías, miniarcos, libros temáticos y variedad de juegos contruidos por los docentes, que cumplían con una intencionalidad pedagógica que desarrollaba aprendizajes específicos.

El desafío

Consciente de la profunda importancia y necesidad de enseñar que la lectura y escritura son herramientas para la vida, se extiende la invitación a todos los maestros, maestras, niños, niñas y padres de familia que participaron en el proyecto a continuar encantando con su voz y acompañando estas tareas que deben mantenerse en la familia y la escuela, pues este trabajo debe convertirse en misión, a fin de compartir esta experiencia con otros colegios y comunidades.

Así mismo, se anima a los maestros a reflexionar permanentemente sobre su labor de educar, a continuar con la interacción con los estudiantes, a transformar las prácticas pedagógicas en torno a leer y escribir y a buscar mejores estrategias que permitan orientar y acompañar a los estudiantes en estos aprendizajes de manera significativa.

El Componente de producción escrita: construir textos que comunican

Maritza Mosquera¹

Escribir con sencillez es tan difícil como escribir bien. W. Somerset Maughan.



El proyecto LEO en su componente de Comprensión desarrolló una estrategia de intervención en el aula y de acompañamiento a los docentes para apoyar acciones que permitieran abordar las diferentes dificultades en producción escrita y comprensión lectora que presentaban los niños que participaron en el programa. Esta estrategia de intervención otorga un lugar de relevancia al proceso de producción escrita al considerar que varias de las dificultades de aprendizaje vividas en el entorno escolar están relacionadas con este aspecto, y que esta situación a su vez se presenta por las diversas concepciones en torno a la lectura y la escritura (muchas de ellas cuestionables) y a las estrategias de enseñanza alrededor del tema que circulan en los espacios educativos.

En esta medida, la propuesta retomó el enfoque comunicativo-constructivista alrededor del aprendizaje de la escritura, que plantea, a grandes rasgos, que cuando el niño escribe es importante que se represente el contexto de comunicación, es decir, que piense en ese receptor-lector que va a comprender su texto. Igualmente, invita a los docentes a tener en cuenta que los niños formulan hipótesis con relación a la producción escrita y que a partir de ellas construyen sus propios conocimientos sobre la escritura. Como se observa entonces, lo comunicativo tiene que ver principalmente con los referentes conceptuales que formulan una concepción sobre qué es escribir y lo constructivo se enfoca sobre el tipo de prácticas que evidencian estos referentes en el aula.

Este punto de partida plantea una revisión de las prácticas de aula que realizan los docentes, ya que la mirada sobre el proceso escritor le da un lugar a los saberes previos de los niños y también a las mediaciones que realizan los docentes para acercarlos al mundo de la cultura escrita. Igualmente, transforma la concepción que en la escuela se ha tenido alrededor de las dificultades en la escritura que observan los estudiantes en el aula, pues éstas se centran en considerar si los textos producidos en el aula de clase son comprensibles y han retomado unos pasos previos de primera

1 Docente tutora, Componente de Comprensión.



escritura, lectura, revisión, identificación de dificultades planteadas y reescrituras para llegar a un proceso finalizado. Este proceso de escritura plantea igualmente que lo que debe habitar los textos es la voz del niño, así como las necesidades de expresión y de comunicación que tenga. Las dificultades entonces que se refieren a la claridad de las grafías (“bonita letra”) pasan a ser abordadas en función de la construcción de textos que comunican y no como un centro mismo de la producción escrita. Igualmente, las prácticas encaminadas a la apropiación de la grafía por medio de la repetición de la misma (las planas), que no han sido desterradas del espacio educativo, se desestiman en función de privilegiar una concepción de la escritura como la planteada por Emilia Ferreiro: “Tanto en lectura como en escritura el individuo hace predicción y planteamiento de hipótesis. La escritura es una tarea de orden conceptual y no motriz, es interpretación activa que supone etapas de estructuración del conocimiento, lo cual permite la verdadera producción de sentido”.

Para hacer visible este enfoque comunicativo se retomaron algunos referentes teóricos que permiten llevar a la práctica esta mirada:

Reconocimiento de tipologías textuales: es importante acercar a los niños a la producción escrita a partir de tipos de textos existentes, reales, que circulan en la cultura. Las cartas, los cuentos, las instrucciones, los álbumes, las noticias, es decir, la diversidad de textos no solo narrativos, sino también expositivos-argumentativos, sitúa a la producción escrita dentro de un marco comunicativo.

Ana María Kauffman plantea en su libro *La escuela y los textos*:

[...] los textos se configuran de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín textum, tejido, tela, entramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entramar, de tejer, es decir, a los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje. [...] El texto es el tapiz: combina distintos recursos de la lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras, privilegia determinadas relaciones sintácticas, etc., para transmitir distintas intencionalidades².

Coherencia: es la necesidad de controlar el tema global y los diferentes tópicos que se relacionan con este. Dicho referente implica una planeación previa a la escritura del texto, que permite que el que produce el texto pueda controlar sobre qué va a escribir, qué va a expresar y en qué orden.

Cohesión: pensar este referente es tomar conciencia sobre el tipo de palabras que se escogen para nombrar lo que se quiere decir e igualmente reflexionar sobre la pertinencia de las mismas. El léxico adecuado para componer un texto escrito implica la posibilidad, para el niño, de ampliar su vocabulario y establecer una mirada propia sobre la diversidad de palabras que componen nuestro idioma. De igual manera, la cohesión hace referencia a las palabras empleadas para conectar las ideas, es decir, los conectores, frases conectivas y pronominalización, tanto entre las frases como entre los párrafos.

Puntuación y ortografía: más allá de reconocer las reglas existentes para el buen uso de estos recursos, se trata de establecer y comprender la importancia semántica de los mismos en la producción de textos. En el caso de la puntuación, es importante que los niños identifiquen las pausas necesarias que dan sentido a un escrito, la relación existente entre la idea que se quiere expresar y la finalización de la misma y cómo, a su vez, estos signos cohesionan el texto producido. Sobre la ortografía, el proceso se centra igualmente en la reflexión acerca del sentido de las palabras que empleamos para construir los textos, cómo ese sentido varía dependiendo de la escritura de las palabras y cómo la ortografía se convierte en una pista para la comprensión del texto, es decir, nos da información para que el otro entienda lo que escribimos.

Sobre las estrategias didácticas que hacen visible este enfoque en el aula, se abordaron dos esenciales:

Los niños no nos han esperado para interrogar libremente el lenguaje escrito: en la calle, en la casa, en la misma escuela, ellos pasan mucho tiempo haciendo hipótesis sobre el sentido de los afiches, las fachadas de las tiendas, los compartimientos de los supermercados, los embalajes de los productos alimenticios, los diarios, etc., y esto a partir de las claves que van desde las ilustraciones hasta el formato y el color, pasando por las palabras que, de todas formas, están muy ligadas al contexto en el cual esos escritos fueron encontrados.³

2 Ana María Kaufman, María Elena Rodríguez. *La escuela y los textos*. Santillana, Buenos Aires, 1993.

3 Josette Jolibert. 1994, pág. 59.

La interrogación de textos: esta estrategia didáctica es entendida como una actividad rigurosa de reflexión y metacognición sistemática que permite a los niños producir textos escritos y superar los obstáculos que encuentran en el proceso. La interrogación de textos convierte el aula en un espacio de diálogo y reflexión que invita al niño a reconocer las dificultades a las que se enfrenta para construir un texto con sentido, a partir de la intervención acertada del docente. El diseño de prácticas en el aula que retoman esta estrategia deben tener en cuenta, en primer lugar, un proceso previo de preparación para el encuentro con el texto que se va a producir; posteriormente, la planeación y construcción de un texto con sentido; y, por último, la sistematización metacognitiva y metalingüística.

La confrontación pautada: esta estrategia es entendida como un tipo de intervención intencional que responde a unas directrices claras y preestablecidas sobre los componentes de la escritura e invita a generar en el aula procesos colectivos de producción textual en los que, en conjunto, los niños hacen claridad sobre las dificultades planteadas en la producción del mismo. Privilegia entonces un aprendizaje de pares en el que el docente tiene un papel dinamizador pero también, y esto es muy importante, el deber de problematizar los ejemplos en torno a la escritura para que los niños puedan acercarse a escenarios que posiblemente no plantea el texto.

En el texto *La confrontación pautada como una posibilidad de intervención pedagógica para favorecer los procesos metacognitivos en la escritura*, escrito por Rubén Darío Hurtado y otros investigadores, se plantean sugerencias para mejorar la producción textual de los niños; en ellas se hace énfasis en abordar los componentes de la escritura: la superestructura del texto, la legibilidad, la economía y variedad del lenguaje, la cohesión y coherencia, la correcta escritura de las palabras y la fluidez, a partir de reflexiones colectivas sobre la aplicación de los mismos en el aula. Esta propuesta de intervención del proyecto LEO, como se observa, buscó no solo invitar a los docentes a reflexionar sobre referentes teóricos que dan cuerpo al enfoque, sino también a hacerlos visibles en el aula a través de prácticas que redimensionan el rol que tanto el niño como el docente han desempeñado tradicionalmente en el aula.

Bibliografía

- FERREIRO, E., y Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, Siglo XXI, 1972.
- KAUFMAN, A. M. *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires. Aula XXI, 1988.
- TOLCHINSKY, L. *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. Editorial Anthropos, 1993.
- TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. ICE, Universidad Autónoma-Horsori, 1992.

De la palabra escrita al sonido de la palabra

Francy Lorena Castro¹

Para viajar lejos, no hay mejor nave que un libro. Emily Dickinson.



Muchos tenemos hermosos recuerdos de cuando éramos niños y nos sentábamos alrededor de nuestras madres, padres, abuelos o familiares a escuchar, embelesados por el suspenso, el ritmo de las palabras, los silencios, sus historias, mitos, leyendas, fábulas, cuentos y adivinanzas, sin saber que mientras su voz nos transportaba a mundos mágicos en el futuro, estos hábitos y rituales familiares se verían reflejados al momento de leer y crear nuevas historias. Varias investigaciones han demostrado que la inteligencia y habilidad lingüística de los niños depende de la ampliación diaria del vocabulario. Además, con la lectura se desarrolla el pensamiento, el amor y el goce por la literatura y el aprendizaje.

Es así como, con la lectura en voz alta, podemos animar a nuestros estudiantes a evocar sentires, recuerdos y emociones y facilitar el trabajo intelectual, pues es en las instituciones educativas donde existe esta gran posibilidad de acercar y atraer a niños, niñas y jóvenes a la lectura.

Por ser un aprendizaje cultural, la lectura requiere de mediación, en términos de Vygotsky, de un compañero más experto que ayude al aprendiz a transitar desde su mirada y su conocimiento hacia nuevos horizontes. Llegar a ser ese “compañero más experto” es el desafío del docente, pensar en una didáctica para la formación de lectores implica leer y también recurrir a estrategias para seducir lectores capaces de reflexionar y compartir sus experiencias de lectura con otros. De allí que la lectura en voz alta sirva como ejemplo para evidenciar esa posibilidad de compartir lo que puede ofrecer un texto cuando es leído por una persona que lo hace con cariño, disposición, pasión, que en el antes, el durante y el después de la lectura sorprenda y desarrolle con preguntas cautivadoras los niveles de comprensión: literal, inferencial, crítico e intertextual; como sostiene Mempo Giardinelli², uno de los impulsores de la lectura en voz alta en las escuelas de Argentina:

¹ Tutora componente de Comprensión. Licenciada en Humanidades e Inglés. Coordinadora del proyecto LEO, componente de comprensión, localidad San Cristóbal.

² Mempo Giardinelli. *Volver a leer*. Edhasa.



“La lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que nos vinculan. Compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento, fantasía y civilidad”.

Fortalecer la lectura en voz alta en las instituciones educativas significa también reconocer la importancia de la lengua escrita para el desarrollo de diferentes procesos de pensamiento y el mejoramiento en el desempeño de estudiantes con problemas de concentración y disciplina, ya que a través de la lectura y la escritura se puede tener acceso a la formación constante, como únicas vías a la información y al conocimiento para afrontar la época y cultura en que vivimos.

Para María Dolores Alcántara, autora española: “Las palabras dejan huella en el corazón”; en este factor radica, según la autora, el valor inmediato de la palabra hablada, frente al poder oculto de la palabra escrita. En la lectura en voz alta los estudiantes pueden encontrar la fórmula para contagiarse del gusto por leer, pues es a través de la mediación fónica que se puede proyectar la emoción, la significación y agregar la comprensión asertiva, que muchas veces puede pasar desapercibida durante una lectura silenciosa.

Este tipo de lectura también se asocia con el placer. Por lo general, se recomienda leer en voz alta la mejor literatura infantil, pues de esa manera los niños, además de aprender a comprender textos, aprenderán a amar los libros, porque permite intensificar las historias y agrupar las palabras inertes en imaginación³. Para muchos expertos, si se enseña a vivir las historias que se leen, se les enseña a explorar más los libros y a formar una disciplina de lectura individual.

Con esta postura se presentó el gran reto e invitación en el proyecto de comprensión 2011 de saber encontrar las estrategias adecuadas para seducir durante los 15 primeros minutos de cada sesión a los estudiantes, a través de la lectura en voz alta de diversos tipos de textos, desde una visión reflexiva e interactiva que permitiera hacer de este momento una experiencia multiplicadora para buscar espacios de socialización de las vivencias de lectura, a fin de evidenciar las que han

3 Castro Rodolfo. *Habitar el sonido*.

tenido en clase, que favorecen la atención y la relación docente-estudiante. ¿Cómo lograrlo? En definitiva, se hace necesario desarrollar este momento con los tonos, voces, imitaciones y silencios propios de cada escrito, en el marco de las clases; incrementar la capacitación docente y motivar de forma más frecuente el encuentro de la comunidad educativa con escritores.

Es importante recordar que los maestros y la escuela son los eslabones primordiales y específicos porque consolidan las pautas y conductas sociales. A partir de allí se enseña, entre otras cosas, a formar lectores.

Desde la experiencia, los docentes participantes en el proyecto lograron descubrir varios aspectos que suceden durante la lectura en voz alta:

- Se incrementa la participación de los niños y niñas.
- Mejora su capacidad de concentración y atención.
- Aumenta la capacidad de expresión oral y escrita.
- Se promueve el acercamiento de los estudiantes a las bibliotecas.
- Mejora el desempeño de los niños y niñas con problemas de disciplina.
- Se motivan a leer nuevos textos y autores.
- Hay más participación durante las clases.
- Mejoran los niveles de comprensión.

Los aspectos planteados en el presente escrito deben motivar el fortalecimiento de las políticas públicas para la lectura y escritura en los colegios rurales y urbanos de todos los niveles educativos. El reto es instalar en todo el país la práctica de la lectura en voz alta, para ver nacer en Colombia una generación de nuevos lectores.

Juego con las palabras

Clara Luz Chala¹

 **Uno de los cuatro** ambientes de aprendizaje es el juego con las palabras propuesto en lectura y escritura, para crear contextos lúdicos y significativos que permitan leer, escribir, pensar y jugar, a fin de que los niños y las niñas aprendan con sentido y lúdicamente, característica fundamental en el primer ciclo.

El objetivo principal de este ambiente es la comprensión y aprobación de la conciencia fonológica de la lengua materna mediante juegos significativos y contextualizados. Por ejemplo, se elaboran loterías por campos semánticos, organizando mínimo cuatro y máximo diez dibujos de los objetos como los útiles escolares con la respectiva palabra. Otra variación es con los animales del mar, el dibujo o el nombre del animal se busca entre varios dibujos o palabras de animales del mar. El nombre se coloca en el fichero de las palabras; la asociación objeto-palabra, en el campo semántico de los animales del mar².

El estudiante se familiariza e interactúa y disfruta con las palabras fortaleciendo su autoestima, desarrollando su proceso metacognitivo para producir un escrito y escribe con más seguridad a través del aprendizaje colaborativo mediante un trabajo colectivo que se logra con el apoyo de sus compañeros.

Los niños y las niñas se vuelven autónomos y seguros a través de la participación en el aula regular, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo, porque escribir comunica, por tanto, el niño aprende a escribir para un público, con sentido y significado.

Es gratificante ver cómo estos niños y niñas de los colegios distritales se benefician y gozan de esta oportunidad tan anhelada.

El juego con las palabras también permite que el niño y la niña desarrollen habilidades del pensamiento como observar, ordenar, clasificar y comparar, entre otros. Esto se evidencia y se vive en su día a día escolar. Allí se observa cómo el estudiante mejora poco a poco y logra con éxito buenos

1 Tutora del Componente de Comprensión. Licenciada en Educación física y Educación Básica, con énfasis en Matemáticas y Humanidades. Especialista en gerencia de proyectos educativos. Coordinadora localidad 19, Ciudad Bolívar.

2 Luz Marina Nieto Camero, 2011.



procesos de escritura; además, el estudiante empieza a hacer la transposición didáctica de lo que ha aprendido con sus compañeros.

El juego de palabras es más efectivo según sea la creatividad que tenga el maestro para crear diferentes formas de juegos con las palabras. Cabe especificar que las palabras, en lo posible, no se pueden trabajar de forma silábica. De esta forma, el maestro transforma sus prácticas pedagógicas creando un vínculo afectivo con los estudiantes que hace que sea más empírico el aprendizaje.

Comúnmente no se estimula la producción escrita de los niños y las niñas mientras no dominan la escritura-caligrafía, limitándoseles con eso tanto su capacidad de comunicación social, como la expresión de su creatividad y su dominio progresivo de la redacción escrita. Hay que enamorar y seducir al estudiante para que escriba con alegría y gusto a partir del significado en las prácticas pedagógicas.

La lectura y la escritura deben ser acordes con la experiencia del alumno y responder a exigencias funcionales de su realidad inmediata. El papel del educador es facilitar este aprendizaje.

Esta toma de conciencia es fundamental y permite la construcción de un proyecto personal: “Yo quiero aprender a leer para leer cuentos”. “Yo quiero aprender a producir textos para ser capaz de escribir una carta”, lo que genera potencial en la adquisición de la lengua escrita.

La didáctica renace cada día sobre la base de la crítica de la enseñanza, porque se piensa que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de la enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque se tiene el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal y en sus relaciones sociales, como ciudadanos y futuros trabajadores.

La trascendencia del maestro en los estudiantes con el juego de las palabras hace que se llegue a una cultura más letrada para comprender el mundo.

Mi mundo, tu mundo, nuestro mundo

María Esperanza Becerra Blanco¹

Ya no quedan más que citas. La lengua es un sistema de citas. Jorge Luis Borges.



El hombre es un ser sociable por naturaleza, por esta razón desde los inicios de la historia de la humanidad ha transmitido sus experiencias de generación en generación, haciendo uso de la oralidad. Con la aparición de la escritura queda la huella tangible del saber humano; es así como la literatura se ha nutrido de la imitación de modelos, de influencias, se ha incrementado el paroxismo en la polifonía, de ahí la vigencia del concepto de intertextualidad, desde los textos especializados, hasta los más rudimentarios que se elaboran con un propósito y una razón definida.

El origen del concepto de intertextualidad se debe al teórico literario ruso Mijail Mijalovich Bajtín, que lo refiere como “Polifonías textuales donde establecen relaciones dialógicas esenciales con ideas ajenas”. El teórico literato alemán Wolfgang Iser utiliza un término muy útil para el estudio de la intertextualidad: el de “repertorio”, es decir, la realidad extraestética que proporciona previamente al lector un saber determinado: las convenciones, normas, tradiciones, contexto sociocultural, valores de la época y hábitos de percepción que permiten la decodificación del texto. “Aquella parte constitutiva del texto en la que se supera la inmanencia del mismo”.²

Entonces, la intertextualidad se entiende como un dialogismo. Algunos autores han declarado que todo texto se construye como un mosaico de citas; así mismo, este concepto lo amplía Gerard Genette en su obra *Palimpsestes*, en la que afirma: “La escritura literaria revela a cada línea otros textos preexistentes, como los viejos pergaminos eran capaces de soportar escrituras sucesivas que, leídas al sesgo, resurgían todas”. Esta es una clara muestra de ejemplificación literaria donde la intertextualidad desde siempre ha jugado un papel importante en la literatura y en la oralidad. Existen varios tipos de intertextualidad que pueden ser aplicados con los estudiantes. Reuniendo diversas tipologías de transtextualidad, puede establecerse la siguiente clasificación:

1. Intratextualidad o relación de un texto con otros escritos por el mismo autor.

¹ Coordinadora de las localidades de Bosa y Fontibón.

² www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID.

2. Extratextualidad o relación de un texto con otros no escritos por el mismo autor.
3. Interdiscursividad, según Cesare Segre, o intermedialidad, según Heinrich F. Plett, que se refiere a la relación semiológica entre un texto literario y otras artes (pintura, música, cine, canción, etcétera).
4. Metatextualidad o relación crítica que tiene un texto con otro.
5. Paratextualidad, que es, según Genette, la relación de un texto con otros de su periferia textual: títulos, subtítulos, capítulos desechados, prólogos, prólogos, presentaciones...
6. Architextualidad: relación genérica que emparenta textos en función de sus características comunes entre géneros literarios, subgéneros y clases de textos.
7. Hipertextualidad, según Genette, “[...] toda relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (que llamaré hipotexto) en el que se inserta de una manera que no es la del comentario”.
8. Hipotextualidad, según Genette significa “[...] toda relación que une un texto A (que llamaré hipotexto) a un texto posterior B en el que se inserta de un modo que no es el comentario”.

Echar a volar la imaginación, traer a la mente los cuentos que leía la primera maestra, o los que inventaba mamá, así como sus frases y refranes, recordar las narraciones de la abuela, las ocurrencias de los amigos, los lugares que visitamos o que anhelamos conocer y sentirnos parte de una historia, son algunas de las sensaciones que experimentan los niños y las niñas al escuchar los textos escogidos por los maestros y las maestras con quienes se encuentran cada sábado; el gusto por la lectura y el puente que se establece en el viaje del conocimiento que tienen los estudiantes es la forma como se asume la intertextualidad desde el proyecto LEO, pues escuchar a los niños no solo enriquece al docente, sino a los compañeros de aula.

El proceso de intertextualidad cumple con unos objetivos específicos: desarrollar habilidades de exposición oral y escrita en el niño y mejorar la capacidad de escucha y una de las más importantes: la autoestima, para lograr que sus saberes sean valorados por el otro en la construcción de un mundo mejor, tal como lo plantea la herramienta que se desarrolla en este proyecto.

El fortalecimiento de la autonomía es otro de los aspectos importantes que se trabaja mediante el ejercicio mismo del proyecto, en el que el estudiante determina cuál de las experiencias o saberes es válido para el ejercicio que se desarrolla a diario.

La lectura en voz alta juega un papel fundamental en el proceso de la intertextualidad. No solo es una actividad con la que se inician todas las sesiones, sino que a partir de ella se desarrolla un proceso metacognitivo que lleva al niño a evocar sus saberes de una manera diferente.

Con los niños se trabaja un tipo de intertextualidad más supeditado a la cotidianidad, puede decirse de alguna manera que se aplica la interdiscursividad en la que las lecturas de clase, los comentarios de la casa, las experiencias familiares, su vivencia con los compañeros del colegio y del barrio, la televisión y la música, entre otros, son parte de su diario vivir. Aprovechar estos recursos permite al maestro tener un conocimiento más cercano del niño, del medio en que vive, del entorno que le rodea y de las causas de las deficiencias que presenta en los procesos de lectura y escritura, que lo han llevado a ser parte del proyecto; además, posibilita al niño enriquecer su vocabulario, expresarse en público, mejorar su producción escrita, apropiarse de manera positiva de las experiencias de los compañeros para que en un momento determinado también pueda usarlas como parte del proceso de intertextualidad, y lo induce al amor por la lectura para tener referentes a los que hacer alusión.

Permitirnos como maestros explorar el mundo de cada uno de los estudiantes teniendo como referentes los procesos de metacognición y de intertextualidad es a la vez explorar mundos diferentes, con necesidades y particularidades propias de cada niño; es abrir el corazón, los brazos y el alma a cada pequeño a través de la lectura y la escritura; es darle a conocer nuevos horizontes donde sus saberes son valiosos, no solo para el maestro, sino para sus compañeros, y es permitir la traspolación de lo aprendido al aula regular.

La intertextualidad se convierte entonces en una herramienta fundamental para el desarrollo del proyecto LEO, en la que todos los conocimientos son válidos, los de los maestros, los de los estudiantes, los de los padres de familia que acuden a los talleres, y sus experiencias también aportan y enriquecen el trabajo realizado.

Se pretende con los maestros y estudiantes del proyecto abrir todo un horizonte de posibilidades donde los conocimientos de todos son enriquecedores, donde la lectura es una herramienta indispensable para la producción textual y se da a la oralidad la importancia que merece y donde no solo se trata de hablar para pasar el tiempo, sino de comunicarse con el otro para transmitir y compartir conocimientos que los llevarán a enaltecerse como personas.

Para los padres de familia, la intertextualidad los lleva a replantearse varios aspectos dentro de la vida familiar, como el vocabulario que se utiliza en la cotidianidad, la relación con los otros, la selección de textos de lectura, la información que se maneja, el uso adecuado de las redes sociales (FaceBook, Messenger, Skype) y los medios de comunicación (radio, televisión).

La intertextualidad, además de ser una herramienta literaria utilizada en el proyecto “Leer, Escribir y Hablar para comprender el mundo”, es una herramienta que permite estrechar vínculos de afecto y saber entre la escuela, la familia, el entorno y los medios de comunicación; es así como esta articulación invisible conlleva no solo a que los niños, a través del ejemplo que reciben de sus maestros en el aula, de sus padres en la casa, de la formación del hábito de la buena lectura, vayan siendo pioneros de una sociedad lectora que propende hacia una cultura de niños y niñas, padres y maestros lectores por gusto, placer y convicción. Es el inicio de una nueva generación que logrará disfrutar, degustar y tener en sus manos un buen libro.

Diversidad textual: herramienta didáctica que incentiva a la lectura y recrea los imaginarios personales y colectivos

Alida Hernández Velásquez

Saber leer es interaccionar con el texto, seguir sus indicaciones, seguir sus peculiaridades, advertir su intencionalidad y aportar nuestros conocimientos y habilidades para relacionar los aspectos formales y contextuales que cada obra, cada texto intenta transmitirnos. Antonio Mendoza Fillola.

126



De niña observaba cómo al terminar el día, y después de una ardua jornada de trabajo, mi padre llevaba a su sitio de descanso, “el solar”, un libro llamado *Una leona de dos mundos* (Joy Adamson: 1960), u otro libro de los pocos que encontraba en casa para su lectura diaria, y luego pasaba a leer el camino de las estrellas que aparecían en el firmamento. Al acercarme y preguntarle qué alcanzaba a observar, sabiamente me contestaba con historias que hacía de la lectura de las estrellas. Hoy comprendo que no solo a través de un libro se puede aprender a leer con significado, es necesario hacerlo desde cualquier tipología, pero siempre con un objetivo claro de aprendizaje. ¡Mi padre fue un sabio!

Desde mi experiencia como docente he podido identificar la importancia de implementar en las diferentes actividades del quehacer educativo la diversidad textual justificada a partir de diferentes tipos de textos que cumplen funciones comunicativas distintas como persuadir, argumentar, describir, exhortar, narrar o explicar. Formarse como lector y desarrollar gusto hacia los libros tiene que ver con reconocer esa diversidad de funciones y condiciones formales comunicativas que regulan la circulación y producción de diferentes textos.

Si bien es importante trabajar en la lectura de cuentos, mitos, fábulas y leyendas a los niños de ciclo 1 y ciclo 2, igualmente lo es la lectura de textos científicos para niños, periodísticos, de opinión y sobre los animales; es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos, el contexto,

los espacios en los que habitamos y habitan otros, la música, la escultura, es decir, se leen textos diversos, en diferentes soportes y con lenguajes distintos.

El texto se convierte entonces en un portador de información que posibilita los procesos comunicativos, genera interacciones dentro y fuera del aula y logra formar en el lector un criterio propio con el cual seleccionará y filtrará la información para construir su propio significado.

En nuestros estudiantes, los problemas sobre los procesos de lectura y escritura se centran por lo general en el espacio de la lengua castellana. La lectura no puede ser vista como un proceso de decodificación, sino desde un lugar más amplio, como un proceso que debe incluir varios niveles de análisis; para esto se requiere que nuestras escuelas trabajen la diversidad textual desde los primeros ciclos de enseñanza; solo así se logrará formar verdaderos lectores.

El proyecto LEO, que se centra en la incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” a través del Convenio de Asociación N.º 1014 establecido entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Casa Nacional del Profesor –CANAPRO– aporta una propuesta significativa que permite a los estudiantes el acercamiento a los diversos tipos de textos y la exploración de caminos en busca del conocimiento.

A través de los encuentros en las tutorías, los profesores del Distrito de los ciclos 1 y 2, que participaron en este gran reto pedagógico, podemos concluir que de acuerdo con la intencionalidad, los ámbitos sociales y los rasgos que caracterizan un escrito (forma, estructura del contenido, empleo del lenguaje, etc.) los estudiantes son capaces de distinguir una conversación de una entrevista o de una conferencia y saben que no es igual una receta de cocina y una fórmula médica, que existen diferentes clases de cartas y cada una tiene su finalidad, que no es lo mismo una rima que una adivinanza; por supuesto, forma parte de este proceso el trabajo y compromiso del docente que orienta la labor escolar de los niños.

Los profesores posibilitan en cada encuentro espacios de reflexión y orientan de forma permanente el proceso de la diversidad textual, de acuerdo con cada uno de los ciclos y de manera autónoma, con la intencionalidad de que sus estudiantes contextualicen el texto, identifiquen su finalidad, la silueta textual, descubran códigos con los cuales se puedan acercar al significado, dibujos, colores, letras, logotipos que puedan darles una idea del tema que se va a tratar, entiendan la lectura para poder responder a las preguntas literales, inferenciales, intertextuales, y puedan relacionar el texto con sus saberes aprendidos (Josette Jolibert).

Con la actividad diaria de la lectura en voz alta de diversos textos, los estudiantes logran un mayor deleite y los profesores, una cercanía física al brindar a sus pequeños seguridad emocional y una actitud positiva hacia la lectura.

Se fomenta un gusto más amplio por la literatura cuando el maestro ofrece a los estudiantes diversos textos acordes con sus intereses que amplían sus horizontes, su vocabulario, su cultura, el desarrollo de la imaginación, mejora las relaciones sociales, la memoria, el lenguaje oral y su comprensión lectora.

Si un niño desde temprana edad está inmerso en prácticas lectoras, es porque a su lado encuentra un familiar (padre, madre o hermanos), o un profesor que habla con afecto sobre los libros y que, para él, lee con gusto y amor en voz alta y lo incentiva a hacerlo, permitiéndole explorar los libros e imaginar. Se debe leer a los niños y niñas literaturas elaboradas, para que sus oídos se vayan formando, así como se educa el oído para escuchar diferentes estilos de música.

La diversidad textual facilita el desarrollo de esquemas o representaciones mentales que favorecen la construcción de significado; de este modo, leer va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido superficial del texto, es un proceso que se refiere al lenguaje verbal y requiere contar con espacios en nuestros colegios donde, desde los primeros grados y de forma sostenida, se trabaje la diversidad textual que lleve a nuestros niños a construir las condiciones de selección, procesamiento, interpretación y uso regulado de la información con fines académicos y personales, espacios donde los textos les permitan informarse sobre acontecimientos de interés colectivo, para que participen en un proceso de la vida más democrático y puedan relacionarse con las demás personas de su entorno desde los diferentes ámbitos (cartas, correos electrónicos e informes).

La Secretaría de Educación del Distrito, la Casa Nacional del Profesor –CANAPRO–, los tutores y profesores del Distrito, la familia y todos los que formamos parte de este gran compromiso estamos dedicados a incentivar el hábito de la lectura en los estudiantes, porque estimula el conocimiento, el proceso de metacognición, su nivel cultural y los protege de situaciones que amenazan a diario su integridad física y psicológica.

Proyecto LEO: una experiencia exitosa para el avance en la lectura y escritura

Tatiana Quintero Mateus¹



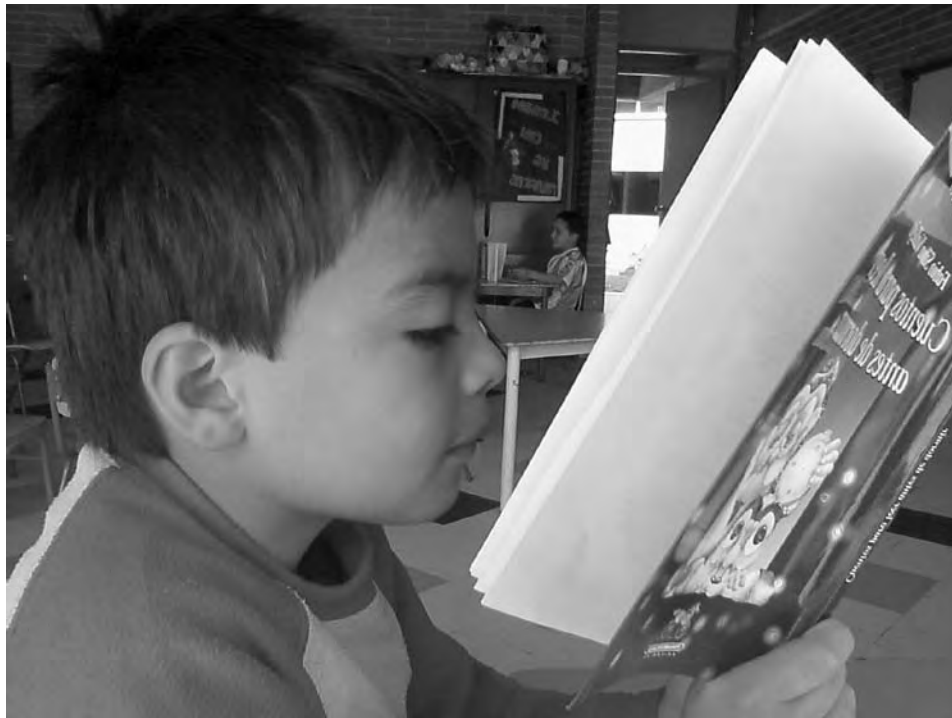
Las expectativas se convirtieron en realidad cuando Catalina Jaramillo leyó el cuento *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak, después de permanecer en el proyecto por más de seis meses. Catalina es una niña de nueve años perteneciente a la comunidad educativa Arborizadora Alta, de la localidad 19, hija de padre reciclador y huérfana de madre. A pesar de las difíciles condiciones de vida, es una niña muy alegre y con ganas de aprender y formarse para el futuro. Ella es uno de los 12.000 estudiantes que se beneficiaron por pertenecer al proyecto LEO, que inició en abril de 2011 y cuenta con gran aceptación por parte de los docentes que cada quince días van a la sede del proyecto y adquieren herramientas lúdicas que implementan en sus aulas los sábados, en jornadas de cuatro horas.

Las capacitaciones adquiridas por los maestros y la puesta en práctica de las estrategias definidas por Isabel Solé: “[...] un procedimiento –llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad– es un conjunto de acciones ordenadas finalizadas, es decir, dirigidas a las consecución de una meta”², evidencian resultados positivos en los niños que iniciaron con dificultades en lectura y escritura y que a la fecha manifiestan grandes adelantos en el aprendizaje.

Entre las estrategias aplicadas, y que mostraron un gran avance con los estudiantes, está la lectura en voz alta. El docente John Anderson Sabogal, del colegio Marruecos y Molinos, comparte su experiencia al respecto: “[...] cuando uno realiza la lectura en voz alta y ve a los niños ‘encarretados’, es decir, concentrados en la lectura que se realiza, uno se pregunta: ¿será que están prestando atención o será que no les gustó la lectura?; pero, al realizar las preguntas de los niveles de comprensión lectora y escuchar las respuestas, uno se da cuenta del efecto que causa esta estrategia de lectura en el hecho de que ponen a volar su imaginación”. Es gratificante encontrar niños y niñas motivados en este primer momento de lectura trabajado los días sábados; ellos esperan con ansiedad esta actividad que realiza su maestro y que, en algunos casos, es la continuación de una historia que los dejó intrigados y, en otros, es una nueva aventura que los transporta a un mundo maravilloso.

1 Licenciada en Lengua castellana con maestría en Lingüística española.

2 Solé, Isabel. *Estrategia de lectura*. Barcelona: Grao, 1998.



Al mismo tiempo, en la búsqueda de una lectura ideal para los niños del proyecto, los maestros se motivan y buscan en sus bibliotecas, o en los libros solicitados a Bibliored, historias que los llenen de emoción y les trasmitan sensaciones que los inviten a escribir y a crear. La maestra Emily Grey Escobar, del colegio CEDID Ciudad de Bolívar, comenta al respecto: “En la búsqueda de los libros apropiados para los niños encontré en la biblioteca una colección de Panamericana Editores, con letras grandes, colores llamativos e imágenes impactantes, que enseguida escogí para llevarles a mis niños; fue tanta la acogida de los libros, que terminaban de leerlos de manera rápida y agradable”.

En una actividad realizada por las tutoras del proyecto, se indagó a los maestros sobre el beneficio que se ha evidenciado en los estudiantes en torno al proceso de lecto-escritura. La maestra Carolina Villanueva, del colegio Acacias II, localidad 19, afirmó: “Particularmente, los chicos se ven muy motivados, las maestras que tienen a los niños en aula regular dan testimonio del efecto positivo que ha causado la metodología implementada con ellos los sábados. La comprensión ha mejorado, ha aumentado bastante su nivel de interpretación y eso se evidencia los sábados en el trabajo con ellos, ya que son más participativos”.

Un sinfín de anécdotas y experiencias de los maestros son compartidas en los encuentros quincenales. Estas los nutren mutuamente y confirman que las estrategias, unidas a la vocación y al amor por la educación, han dado vida a un proyecto encaminado a fortalecer la autoestima y la capacidad de aprendizaje que tienen los niños de todas las localidades de Bogotá.

Importancia del vínculo afectivo en el proceso de lectura y escritura

Irma Constanza Gómez Garzón¹

En cuanto la propia imagen de un niño empieza a mejorar, se constatan avances significativos en muchas áreas de realizaciones, pero lo que es más importante, se ve a un niño que empieza a disfrutar más de la vida. Wayne Dyer.

El niño desde que nace se relaciona con el medio que lo rodea, utilizando diferentes formas de expresión, tales como el llanto, el balbuceo, la risa, los gestos, las palabras; formas que lo llevan a comunicarse inicialmente con ese ser más cercano: la madre; a su vez, ella con sus arrullos, nanas, caricias, cantos, juegos, va creando un vínculo especial de comunicación que les permite entenderse y fortalecer los lazos afectivos².

 **Retomando las palabras** de Yolanda Reyes, los seres humanos desde que nacen buscan la forma de comunicarse con todos aquellos que los rodean para lograr satisfacer sus necesidades. El primer vínculo que crean es con el ser más cercano: la madre, la abuela o aquella persona que satisface sus necesidades de alimento, cuidado y aseo, y establecen un lazo afectivo a partir de la respuesta al llanto, a la risa o al balbuceo, pues son estas sus primeras formas de comunicación con el mundo exterior. A medida que el ser humano toma conciencia de la realidad y se reconoce como un ser social encuentra sentido a su existencia. Como afirma Aristóteles: “Sólo el hombre entre los animales posee la palabra para manifestar lo conveniente y lo dañino, lo justo y lo injusto. Es decir, por naturaleza la ciudad es anterior a la casa y a cada uno de nosotros”. Y es aquí donde el encuentro diario con los libros toma tanta importancia para los niños y las niñas, pues es una posibilidad de conocer aquel mundo que los rodea, y la familia, la escuela y el medio en general son quienes realmente influyen y hacen a un ser humano más o menos capaz de comunicarse y

1 Licenciada en Lengua castellana y especialista en Didácticas para la lectura y la escritura. Tutora del proyecto LEO, Convenio de Asociación SED-CANAPRO.

2 Reyes Yolanda. *La lectura en la primera infancia*. CERLALC, 2005.



Experiencia de una docente de la localidad de Puente Aranda leyendo con sus estudiantes de ciclo 2.

desenvolverse en un medio de lecto-escritura. De acuerdo con las experiencias que hayan tenido en ese primer acercamiento al mundo fantástico de los libros, así mismo será la respuesta que ellos darán ante la invitación a leer y a escribir que les hagan sus maestros.

En esa constante interacción entre los docentes, compañeros de clase y familia, los niños y las niñas van descubriendo que todo lo que los rodea puede ser leído y les comunica algo. Aquí, la maestra con su voz, sus gestos y sus movimientos será parte fundamental en ese proceso de comprensión del mundo y les permitirá mejorar su autoestima, lograr una adecuada aceptación, adquirir sentido de pertenencia, generar ambientes de confianza y seguridad y desarrollar un vínculo afectivo que despierte el goce por la lectura y la escritura no solo para el momento, sino para el resto de su vida, como manifiesta Fernando Vásquez:

En ese dar de leer, en ese acto de dar de mamar lectura, en ese gesto maternal, el maestro pone en juego la calidad de vida del lector del mañana... en últimas de eso se trata, no tanto de enseñar a deletrear un código, sino de proveer un alimento tan rico y tan nutritivo que garantice la buena salud lectora para el resto de nuestros días³.

Por lo anterior, ese vínculo afectivo que se crea entre los estudiantes y los docentes será el encargado de permitir el descubrimiento y el auténtico sentido del mundo de la palabra, donde cada niño comprende el verdadero placer que tiene la lectura y la escritura, a través de la voz de la maestra que lo lleva a crear mundos posibles con esas historias mágicas, aterradoras, misteriosas o divertidas, que lo envuelven poco a poco hasta sentirse parte de ellas a partir de los gestos, las palabras,

3. Vásquez Rodríguez Fernando. *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Kimpres Ltda., 2006.



Encuentro de docentes en una tutoría compartiendo experiencias y saberes.

los movimientos y demás demostraciones de afecto que se expresan cuando se le lee; y fue esa experiencia de afecto lo que hizo la diferencia en todos los niños y las niñas que participaron en el proyecto LEO, donde cada mañana la maestra con su voz, ternura y susurros los adentraba en una experiencia diferente. Ellos, a partir de la imaginación y la creatividad, eran los creadores y protagonistas de nuevas historias que cambiaban la visión de su realidad, como indica Aurelio Cabrejo:

Todas esas historias o cuentos tienen en común eso que se puede llamar los fantasmas psíquicos; el amor, el odio, los celos van transformando su psiquis interna que no se ve, pero que se va construyendo, gracias a todas esas experiencias significativas y a esas historias compartidas⁴.

Es así como esos encuentros sabatinos fueron, para muchos niños y niñas, una forma de sanar heridas pasadas y de escapar de una realidad que los absorbía, para adentrarse en un sinnúmero de aventuras que eran posibles gracias a esas historias que la maestra les llevaba y les contaba de forma mágica, a través de su voz dulce y cariñosa, siendo para muchos de ellos la primera vez que alguien les leía y los acercaba a los libros de forma amorosa y no como obligación para hacer tareas o desarrollar ejercicios. Ese primer acercamiento que tenía la maestra con los niños y niñas de sus grupos cada mañana, con un saludo individual y caluroso, generaba en cada uno de ellos el deseo de acercarse a un libro, bien para hojearlo y entender qué significaba cada imagen, cada signo que hasta hace poco no despertaba ningún interés, o bien para encontrar un sentido a ese querer escribir para alguien que les leía sus textos y que con su voz les acercaba a la comprensión de un mundo muchas veces incomprensible.

4 Cabrejo Parra Evelio. "La lectura comienza antes de los textos escritos". En *Nuevas Hojas de Lectura*, Bogotá, Fundalectura, 2003.



Padres de la localidad de Usaquéen compartiendo con sus hijos en un taller.

Según la licenciada Luz Marina Nieto, “[...] una de las consecuencias de posibles dificultades para aprender en el futuro, en un niño o una niña, es cuando no existen vínculos de comunicación, de diálogo verdadero desde bebés [...] diálogo corporal, gestual y de viva voz de forma constante con un adulto, sea la madre, el padre, el abuelo o el maestro.”⁵.

Normalmente, los niños y las niñas que presentan dificultades en su proceso de lectura y escritura son niños y niñas que evidencian falencias en sus relaciones con los adultos, son seres que no han tenido mucho afecto desde que nacieron y en las aulas viven constantemente el rechazo, el olvido y el maltrato por parte de sus compañeros, debido a esas dificultades; esto agudiza el problema y los convierte en personas con baja autoestima y poco gusto por la lectura y la escritura. Frente al triste panorama que presentan muchos de nuestros estudiantes, deben aparecer maestros y maestras que los salven de la crisis y del tedio que les producen los textos, como esos superhéroes buenos de libros y películas de ficción, que dan sentido diferente a sus vidas. Es aquí donde aparecen todos aquellos docentes que comprendieron que para fortalecer los vínculos afectivos existe una herramienta potente, que solo los humanos poseen: el lenguaje; docentes que se piensan desde una nueva y diferente puesta en escena de la lectura y la escritura, a partir de un proyecto que les permitió descubrir que existen formas posibles de acercar a los niños a nuevos mundos posibles y cambiar esa triste realidad que traen a cuestas desde que iniciaron su escolaridad.

Retomando la voz de Luz Marina Nieto: “La palabra en su voz afectiva proporciona sensaciones gratas de bienestar y brinda seguridades necesarias para afrontar la vida, y una de las formas más agradables de escucharla es con la lectura”; es allí donde los maestros logran cautivar la atención de sus estudiantes, cambiar esas experiencias negativas por momentos significativos, crear un

5 Nieto Luz Marina. *Didáctica de la lectura y la escritura en el primer ciclo*. En: Autoreseditores.com.

vínculo entre ellos, los libros y los niños y mostrar una forma diferente de leer el mundo a partir de sus capacidades y necesidades; como afirma Aurelio Cabrejo:

La sensibilidad a la voz y la sensibilidad a los movimientos de la cara son competencias lingüísticas precoces propias del ser humano, que implican la existencia natural de ciertos procesos psíquicos relacionados con las actividades de leer, traducir e interpretar; actividades humanas esenciales para la construcción y transmisión cultural del sentido⁶.

Por eso, la imagen que muestra el maestro en el ejercicio de su profesión es tan valiosa para aquellos que están sentados delante de él esperando por lo que les traerá cada día; aquí la frase “Una imagen vale más que mil palabras” juega un papel importante y trascendental en la práctica diaria de los docentes, porque esa palabra, ese gesto, esa caricia, ese abrazo, son elementos que construirán una nueva historia entre los educandos y el maestro y les permitirá reconstruir su vida y su relación con la escuela y con la educación.

Desde el proyecto LEO, el vínculo afectivo se estableció en todos los ámbitos que rodean a los niños y niñas participantes en cada encuentro, sus maestros compartieron saberes y se enriquecieron con la experiencia de otros, cada uno se unió a la voz de Fernando Vásquez cuando afirmó que “el docente debe nutrir sus prácticas de clase”, comprendiendo que mientras más se reflexione en torno al quehacer pedagógico, y este se nutra de buenos momentos, más se tendrá para dar a otros, haciendo eco al pensamiento popular: “Nadie da de lo que no tiene”. Eso fue lo que se vivenció entre todos los participantes, mucho afecto y gratos momentos. La docente Luz Mary Pachón del colegio Nuevo Horizonte de la localidad 1, Usaquén, se refiere a su experiencia diciendo: “El afecto es importante en los procesos formativos de lectura y escritura. Tal como dice Teresa Colomer, los docentes somos mediadores para la formación de lectores, pero de acuerdo con mi experiencia en el proyecto LEO, con afecto logré despertar en mis estudiantes el amor hacia los libros y el gusto por leer”. Así mismo, ese vínculo se fortaleció con los padres de familia en cada encuentro, al mostrarles una nueva forma de acercar a sus hijos a la lectura y a la escritura, compartiendo esos espacios que los llenaban de experiencias significativas, porque para muchos padres era la primera vez que tenían ese contacto físico y emocional a través de los libros, los juegos y la escritura.

Me despido con un verso de Jairo Aníbal Niño, quien describe poéticamente en su poema de amor para niños “Cuando apoyo mi oído”, publicado en el libro *La alegría de querer*, la relación entre la voz de los docentes y los sentimientos que ella despierta en sus estudiantes:

Cuando apoyo mi oído
en el caracol de tu oreja
escucho el mar de tu corazón.

6 *Ibíd.*

“Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”. Desarrollo de habilidades

Gladys L. Cordero González¹

Si ver y hablar son formas de exterioridad, pensar se dirige a un afuera que no tiene forma. Pensar es llegar a lo no estratificado. Michel Foucault.



Hablar, leer y escribir son formas heterogéneas del saber, del pensar, del actuar, del Ser. Desde el momento de la concepción, el ser humano tiene una serie de capacidades y habilidades que deben ser estimuladas, orientadas, diseñadas, motivadas, en una palabra: enseñadas. ¿Qué es llegar a lo estratificado? Según Guilles Deleuze y Michel Foucault, ¿se puede enseñar a pensar? Hay diferentes textos y tesis al respecto. Sí, se debe enseñar a pensar y, en aspectos tan puntuales como ser críticos y creativos, a cuestionar constantemente sobre cómo es que se aprende a ser abiertos y a querer aprender. Es muy frecuente escuchar la frase “Hay que educar para el futuro”. Y, ¿nos olvidamos del presente? Daniel Cassany, en el texto “Proyecto educativo El libro de nuestra escuela”, afirma: “Puesto que nuestro entorno y nuestra vida cambian dinámicamente, también se transforma la manera de comunicar. Leemos y escribimos de modo particular en cada época, en cada comunidad, en cada ámbito profesional [...]” (Daniel Cassany, pp. 32-35). Es necesario precisar que ahora se habla, se escucha, se lee y se escribe digitalmente. En el documento “Reorganización curricular por ciclos educativos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes”, el premio Nobel colombiano hace la siguiente aseveración: “La pregunta sobra. Hay que seguir empujando, y ahora más que nunca. Pero con la conciencia de que todo lo que se intente serán simples paliativos mientras no hagamos un cambio radical de la educación, que instaure y capitalice el inmenso poder creativo de los colombianos” (Gabriel García Márquez, p. 7). La apuesta de la Secretaría de Educación del Distrito: ciclos, campos de pensamiento, colegios de excelencia y el Convenio de Asociación SED-CANAPRO N.º 1014 –proyecto LEO– dan cuenta de este proceso de enseñanza y propician así el aprendizaje lingüístico en cada una de las habilidades en el proceso no solo para leer y escribir, sino para ver, hablar, escuchar y comprender el mundo.

1 Especialista en Derechos Humanos, Lúdica y recreación.

Bien dice el filósofo Heidegger en el texto *Qué significa pensar*: “El ser humano habla. Hablamos despiertos y en sueños. Hablamos continuamente; hablamos incluso cuando no pronunciamos palabra alguna y cuando solo escuchamos o leemos; hablamos también cuando ni escuchamos ni leemos, sino que realizamos un trabajo o nos entregamos al ocio. Siempre hablamos de algún modo...” (1987). Siguiendo a Daniel Cassany, dice al respecto: “Hablar constituye una poderosa herramienta para construir, negociar y socializar el significado. Hablar también permite desarrollar los procesos cognitivos implicados en el uso del lenguaje. Leer y escribir requiere poder hablar de lo que se comprende y de lo que se comunica...”. En cada uno de los niveles del desarrollo humano se ven implicadas innumerables habilidades del pensamiento, a saber: a nivel cognitivo, el conocimiento está en constante construcción, es dinámico y se va enriqueciendo con las experiencias del día a día; el momento digital que estamos viviendo tiene sus propias normas, normas que nuestras generaciones, no las futuras, sino las que tenemos ahora, deben aprender y así acceder a ese código en circulación; aquí se resaltan, entre otras, habilidades del pensamiento como observar, comparar, clasificar, interpretar, imaginar y categorizar. A nivel socioafectivo “[...] se reconoce como un factor importante que involucra la capacidad de identificar y controlar las propias emociones, que facilita conocer lo más relevante del comportamiento, ponerse en el lugar del otro con sentido ético e influir sobre las emociones de quienes lo rodean (documento “Reorganización curricular por ciclos educativos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes”, p. 21)”; se resaltan habilidades del pensamiento como identificar, interpretar, inferir, deducir, valorar y transferir. A nivel físico-creativo, apunta a la relación naturaleza-sociedad, naturaleza-cultura y al desarrollo del lenguaje corporal, el cual rodea al ser como persona integral; se resaltan habilidades del pensamiento como cuestionar, investigar, crear, explorar, experimentar, solucionar problemas y producir. Estas y otras habilidades serán la base para el desarrollo de las cognitivo-lingüísticas, necesarias para la elaboración, ejecución y producción de los procesos de lectura y escritura.

La propuesta metodológica desarrollada por el proyecto LEO en el Componente de Comprensión, formación en tiempo extraescolar para 12.500 estudiantes, a fin de permitir el desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita en niños y niñas con este tipo de dificultades, pertenecientes a los ciclos 1 y 2, con actualización de los docentes en estrategias didácticas de lectura y escritura en jornada contraria a la laboral, da prioridad al aprendizaje como proceso en continuo y constante desarrollo. Algunos fines y objetivos de la Ley General de Educación dan cuenta de este proceso: “Adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. Comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. Desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”. Ese desarrollo, conocimiento y saberes van dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes de manera integral. C. Freinet (1971) nos recuerda que los niños desde edades muy tempranas están familiarizados con el lenguaje escrito antes de que se les enseñe a leer y escribir en la escuela, actividades estas que también significan aprendizaje vital en el desarrollo del ser humano, lo que implica el desarrollo de habilidades, competencias y saberes. Además, leer y escribir, como cita Daniel Cassany, “[...] no solo son procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos, también



son actividades culturales y prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida [...]”. Cuando se presentan dificultades en estos procesos se constituyen en un gran reto no solo para el maestro, sino para la sociedad en general. El estudiante que no tenga acceso al proceso de lectura y escritura es un niño, una niña o un joven totalmente excluido de una sociedad en donde día a día las prácticas comunicativas son cada vez más tecnológicas y excluyentes. La acción del maestro es determinante, pues es el principal protagonista de ese cambio social del que bien nos habla la teoría de Habermas (1987). “La educación, según las ideas habermasianas, puede ayudar a pensar críticamente sobre la comunicación en la escuela al utilizar un lenguaje franco y sin trabas. En este sentido, la pedagogía crítica sería el detonante del desarrollo de la capacidad para resolver problemas y para describir por uno mismo y formar parte de una comunidad de pensadores que se ayudan mutuamente”. Los niños, las niñas y los jóvenes son constructores activos; sus saberes previos, la información que poseen, son la base para un saber y unos procesos de aprendizaje nuevos, porque hay progresión constante en estos.

El maestro, mediante la creación de actividades pensadas y planificadas, con la participación activa de los estudiantes, en sus diferentes ambientes y verbalizaciones, propicia un aprendizaje que no se adquiere en ambientes aislados, sino en compañía. Aquí es importante resaltar el valor de la interacción social en la adquisición del lenguaje y del pensamiento en general, trabajada desde el proyecto LEO en los diferentes ambientes, con el enfoque comunicativo (ese saber usar el lenguaje en todos los momentos y las situaciones comunicativas y sociales), constructivista y crítico.

Retomo aquí lo citado en la introducción del texto con respecto a las actividades planificadas (didáctica de la lectura y la escritura): “[...] Existen muchas formas para planear actividades didácticas, pero la principal relación que sustenta la solidez de una planeación es la coherencia entre los elementos conceptuales que la fundamentan y la práctica [...]” (Nieto, Luz Marina, p. 5). Actividades que permiten trabajar las habilidades que el ser humano debe desarrollar y usar para una vida plena en sociedad y que tienen sinnúmero de implicaciones. Resaltamos las que propone el texto *Cómo enseñar a pensar*: “Si intensificamos el empleo de este sistema en los primeros



años de la educación del niño, se desarrollará sin duda un estudiante que será más cauto y sagaz al abrir juicios y sacar conclusiones, verán más de un derrotero de acción, buscarán alternativas y serán receptivos para las suposiciones, guardarán el tesoro de la duda, serán mentalmente más abiertos y quizás estarán mejor preparados para cambiar en múltiples niveles y esferas de actividades; probablemente, su visión de la vida será más rica en experiencia, abordarán los problemas con entereza y energía [...]" (Raths y otros, 1997), el docente con su práctica da solución a la sociedad y al individuo en particular.

Los cuatro ambientes propuestos para la realización del proyecto LEO (lectura, escritura, juego de palabras y desarrollo de habilidades) resaltan, entre otros aspectos, la lectura en sus diferentes formas:

Lectura en voz alta. Considerada como aquella donde a los estudiantes se hace partícipes de un texto conocido por el maestro, quien lo disfrutó y siente la necesidad de transmitirlo, de darlo conocer. Se lee a los niños cuando estos no pueden leer por sí solos; se lee con los niños para aclarar dudas o inquietudes del texto. Siempre debe realizarse como actividad motivadora, con una intencionalidad clara, precisa y objetiva. Comparto la precisión que hace el escritor Rodolfo Castro en el texto *Habitar el sonido*: "La lectura en voz alta es un acontecimiento que sobrepasa el simple desciframiento de signos y su expresión sonora. El desafío del lector en voz alta es el de transformar esos signos inertes en volúmenes tangibles que respiren, se muevan con libertad y desafío, que toquen al que escucha, lo conmuevan de tal manera que su sensación sea como la de estar viendo el sonido, viendo el cuento escuchado [...]."

¿Por qué leer cuentos a los estudiantes? Porque el lenguaje de los cuentos tiene características lingüísticas que los hacen accesibles. También es necesario preparar la lectura para que el docente pueda realizar preguntas de paratextos, literales, intertextuales, inferenciales y críticas, con esos tres subprocesos que especifica Isabel Solé: antes de la lectura, porque activan los conocimientos para dar sentido a la lectura; durante la lectura, para precisar si se está entendiendo la lectura; después de la lectura, con predicciones y dejando en espera el final de la misma. Esto motiva a los



niños y a las niñas a averiguar si sus predicciones son reales y a volver sobre la lectura. Así mismo, es importante leer más poemas, recetas, narraciones, novelas, cartas, revistas, libros y variedad de textos (tipologías textuales) para que lleguen a todos y cada uno de los estudiantes y faciliten el desarrollo de habilidades cognitivas como observar, recordar, deducir, nombrar, comprender, analizar, interpretar o hipotetizar, entre otras, que a la vez activan habilidades cognitivo-lingüísticas como explicar y describir.

Lectura silenciosa o individual. Hay diferentes razones para determinar cuáles son los libros que se pueden leer, en el texto *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes* hay un capítulo que plantea por qué es necesario que niños y jóvenes accedan a buenos libros: “[...] cuando aquí hablamos de libros de calidad, hablamos de libros-álbum, de libros sin palabras o de imágenes, de mitos y leyendas, de cuento popular o de autor, de narraciones y de aventuras fantásticas de ciencia ficción. Todos ellos tienen una característica común: la calidad, la asunción de una serie de criterios que marcan la excelencia, que marcan la diferencia entre un libro y el resto [...]” (Fundalectura, p. 31).

Lo importante aquí es resaltar que a través de los libros se crece como individuo y se accede a la cultura en general; leyendo se aprende a leer todo tipo de textos: cuentos, rimas, poesías, folletos, revistas, recetas, libros temáticos, enciclopédicos, científicos, pues esta lectura brinda una gama de posibilidades para que los niños, las niñas y los jóvenes puedan acceder a lo que les interesa, mejorar su nivel de interpretación y relacionar aquello que ya saben con lo nuevo e impactante, a fin de desarrollar habilidades como imaginar, opinar, interpretar, identificar detalles, percibir, usar el pensamiento divergente, entre otras.

Escribir. Daniel Cassany afirma en el texto *Describir el escribir*, lo siguiente: “Está claro que la forma de adquirir este vasto y variado conjunto de conocimientos que configura el código escrito tiene

que ser una actividad que implique una entrada de información (un *input*). El código no nace con nosotros almacenado en el cerebro, sino que lo absorbemos del exterior [...]”; se aprende a escribir escribiendo sobre lo que le gusta al niño, a la niña y a los jóvenes en general, sobre lo que saben y lo que quieren. Se retoma la lectura del cuento, el nombre de ellos, el de sus compañeros, el de las cosas que tienen a su alrededor, para que se concrete una situación significativa. Se escribe con la ayuda constante del docente y de los compañeros; por eso es necesario saber en qué proceso se encuentra el estudiante, para así efectuar las intervenciones precisas y contundentes.

Se realizan preguntas metacognitivas que lleven al estudiante a determinar sus conocimientos, a corregir sus errores, a realizar procesos de autorreflexión y autoevaluación, pero estableciendo vínculos afectivos para que el estudiante se sienta seguro, pues es esencial contar con alguien para poder decir: “No sé”, en un ambiente lleno de experiencias en producción escrita, alguien le ayude a superar las dificultades y a reafirmarse como persona; a creer en sus producciones, a tener esa intención comunicativa de la que habla el texto escrito, a reescribir (escribo para alguien, y ese alguien me tiene en cuenta) y a desarrollar así habilidades como comparar, contrastar, producir, resumir, generalizar y a mejorar en lo referente a la fluidez de ideas, la originalidad, la estrategia y la identificación de la escritura, habilidades que activan el desarrollo cognitivo-lingüístico como la explicación, la justificación y la argumentación.

Juego de palabras. El juego es la actividad motor del desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes en general. Por medio del juego se viven experiencias imaginadas y soñadas, se crean normas, se establecen acuerdos y hay constante confrontación con los pares. Se juega a adivinar, a hacer refranes, a hacer rimas, se asocia la imagen con la palabra, se completan palabras, se buscan parejas de palabras, se trabajan campos semánticos; actividades creadas con una intención creativa y significativa porque estimulan habilidades como las del pensamiento creativo, el desarrollo verbal, entre otras como emparejar, ordenar, analizar, seriar, agrupar o establecer reglas.

Desarrollo de habilidades (miniarco). Trabajo dinámico y autónomo que facilita el desarrollo de diversas habilidades como poner atención, concentrarse, relacionarse, interpretar, clasificar, seriar, ordenar, seguir instrucciones, inducir, categorizar, identificar, contrastar, discriminar, potenciar el pensamiento convergente, memorizar, relacionar causa-efecto, entre otras. Para esto hay que crear las condiciones óptimas para generar conocimientos, lo que Vygotsky llama zonas de desarrollo: “[...] el desarrollo próximo, que es el procedimiento de los conocimientos que tienen la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo óptima”, así niños y jóvenes aprenden y construyen conocimientos nuevos y tienen la posibilidad de pensar en sus dificultades, sus aprendizajes (autoconciencia) y de confrontar sus procesos y producciones en ambientes pensados para tal fin, formar conceptos nuevos, resolver problemas, tener un pensamiento crítico, hacer uso del lenguaje y establecer la intención comunicativa.

El enfoque comunicativo, constructivista y crítico del proyecto LEO, las prácticas sabatinas, los materiales implementados y los ambientes antes mencionados favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para superar los problemas de lectura y escritura de los niños, las niñas y los jóvenes. Cada ambiente da cuenta del intercambio de saberes, experiencias e interacciones que se establecen con autonomía, proceso personal y vínculos afectivos, y además privilegian otros aspectos: observación, imaginación, creación, solución de problemas, clasificación, comparación, diferenciación, interpretación, transferencia, valoración, operación, el desarrollo de habilidades, la capacidad del pensamiento y el lenguaje. Las mediaciones, intervenciones, experiencias que se

hagan desde etapas tempranas serán vitales para el proceso de lectura y escritura de todos y cada uno de los estudiantes.

Bibliografía

RATHS y otros. *Cómo enseñar a pensar*. Editorial Paidós, 1997.

Nieto C. Luz Marina. *Didáctica de la lectura y la escritura*. Autoreseditores.com.

SED. Documento “Reorganización curricular por ciclos educativos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes”.

DOSSIER “Herramienta Hablar, Leer y Escribir correctamente para comprender el mundo”.

INTERSTICIOS. Revista de investigación. Diagrama, Vol. 1. Año 1. Septiembre, 2004.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Editorial Taurus, 1984.

HEIDEGGER, M. (1951). *Qué significa pensar*. En: www.homepage.mac.com/eeskenazi/heidegger-pensar.

LEY GENERAL de Educación.

PROYECTO educativo “El libro de nuestra escuela. Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de educación primaria”. Introducción de Daniel Cassany. Bogotá, Fundalectura, pp. 32-35.

¿Y ellos qué opinan?

Los niños y las niñas, actores fundamentales del proceso

Marlén Rátiva Velandia¹

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.²



Es necesario posibilitar espacios de reflexión y acción sobre el papel del lenguaje en la construcción de lo humano, los procesos del conocimiento, la interacción social y la recreación del sentido de la realidad, abordándolos como un proceso totalizante en el cual se integran las funciones cognitiva, comunicativa y estética. Esto es posible desde la transformación de las concepciones.³

Esta transformación se hizo evidente en los maestros que participaron en el Componente de Comprensión, quienes asumieron el compromiso de trabajar con niños y niñas que presentaban dificultades en lectura y escritura, pertenecientes a los ciclos 1 y 2, y fueron los actores principales de este proyecto. Por tal razón, en el presente texto tienen un espacio para comentarnos su experiencia en los ambientes de aprendizaje, su proceso metacognitivo y la importancia de la escritura para sus vidas.

1 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos y licenciada en Filología e Idiomas. Coordinadora y tutora del proyecto LEO, Componente de Comprensión, localidad Rafael Uribe Uribe.

2 Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F., Fondo de Cultura Económica. 2001.

3 Rátiva, Marlén. *Diversidad textual. Secuencias didácticas para trabajar la lectura y la escritura con las niñas, niños y jóvenes*. Autoreseditores.com: Bogotá, 2010.

En lo referente a los ambientes de aprendizaje

Luz Marina Nieto considera que los ambientes de aprendizaje son momentos de tiempo, planeados previamente en el aula, de forma paralela, diseñados para la lectura y la escritura, para crear contextos lúdicos y significativos, para leer, escribir, pensar y jugar y para que las niñas y los niños aprendan con sentido, de manera lúdica, característica fundamental en el primer ciclo⁴. En el proyecto, el aula estaba organizada en cuatro ambientes denominados: habilidades de pensamiento, producción textual, el placer de leer y juego de palabras.

El ambiente de habilidades del pensamiento, en el cual está el miniarco, tuvo bastante aceptación por parte de los niños y las niñas pertenecientes al proyecto. Carlos Manuel García, del colegio Alejandro Obregón, comentó: “Me ha ayudado a desarrollar la mente, a ser más rápido, a mejorar en matemáticas, debido a las sumas y restas”.

Yurany Shirley Rodríguez, del colegio Enrique Olaya Herrera, manifestó que al armar cosas y al leer los libros para armar las figuras aprendió a escribir, a leer más y a comprender las matemáticas, porque esto le hizo imaginar las diversas situaciones que le planteaban. Johnatan David Astudillo, del mismo colegio, resaltó que el miniarco le ayudaba a formar figuras por color, así aprendió a concentrarse más y a poner las cosas en su lugar, es decir, a ser más ordenado.

Matemáticas es una asignatura que estuvo presente en este ambiente; Dilan Tautiva, del colegio Gustavo Restrepo, comentó que las sumas, las restas, los números y las figuras geométricas están todo el tiempo en el aula.

A pesar de que el trabajo con el miniarco fue un reto inicial, tanto para los estudiantes como para los profesores, pues estos eran los encargados de orientar a los niños y de llevar el respectivo registro, se observó que el reto fue superado: los niños y las niñas deseaban estar allí y con el paso de las sesiones asimilaron la dinámica, llevaron su propio registro, explicaban a otros cómo desarrollar la actividad y, en algunos casos, esta trascendió al hogar y al aula regular. Como ejemplo de esta situación, Yurani Shirley manifestó que su mamá trabajó bastante para comprarle su propio material y así desarrollar actividades en casa junto con ella y sus hermanas. En cuanto al aula regular, varios profesores implementaron esta estrategia y solicitaron a sus compañeras el préstamo de otros miniarcos para así involucrar a los niños y las niñas en el trabajo.

En el ambiente de producción textual, caracterizado por la intervención activa del profesor, donde la escritura tiene un lugar muy importante dentro de esta experiencia, los niños Johnathan Astudillo y Yurany Rodríguez comentaron que se divirtieron al escribir, pues pusieron a funcionar sus conocimientos, lo que ellos sabían y lo que los inspiraba. Yurani Rodríguez agradece a su profesora y a su mamá el enseñarle a escribir frases largas como “La hormiga es buena”, “La hormiga pica un poquito”; al respecto, la estudiante manifestó: “Mi profesora y mi mamá son muy buenas, me ayudan a escribir”. Este acompañamiento le ha permitido escribir más rápido y con claridad.

La lectura en voz alta, y en un ambiente propicio para disfrutarla, fue otro proceso que se resaltó y gozó de reconocimiento por parte de los niños y las niñas. Myriam Benítez, del colegio Palermo Sur, dijo que conoció más las letras y le gustó leer cuando la profesora estaba leyendo. Johnathan Astudillo afirmó que la lectura le permitió aprender cosas nuevas, saber más e investigar porque había información que no conocía y que adquirió con los libros que su maestra llevó al aula. Varios

4 Nieto, Luz Marina. *Didáctica de la lectura y la escritura en el primer ciclo*. Autoreseditores.com. Bogotá, 2011.



niños y niñas del colegio San Agustín coincidieron en que aprendieron a leer cuentos y a crear nuevas historias a partir de lo que leyeron.

El ambiente de juego de palabras, caracterizado por desarrollar actividades a través de coplas, rimas, trabalenguas, loterías, autodictados, retahílas, canciones, seguimiento de instrucciones para armar figuras, etc., potenció aun más la conciencia fonológica y discursiva de los niños y las niñas, contribuyó a reforzar tanto lo que se leía en el aula como lo que se escribía en el ambiente de producción textual, posibilitó el trabajo lúdico y creativo, el reconocimiento de la silueta textual de diversos tipos de textos, la cooperación entre compañeros y el trabajo autónomo, por cuanto la maestra o el maestro no podía acompañar ese espacio de aprendizaje.

En relación con este, los niños del colegio Reino de Holanda y del colegio República Federal de Alemania manifestaron que las maestras cada sábado traían diferentes actividades para desarrollar y que estas se relacionaban con lo que se estaba trabajando, había temáticas claras que abordaban situaciones de la vida real de algunas fechas que se celebraban a nivel distrital o nacional, y lo que se trabajaba en este ambiente se reforzaba en el de producción textual.

El proceso metacognitivo

Para Andrés Calero Guisado⁵, la metacognición es la toma de conciencia y el conocimiento de los propios procesos mentales, de tal modo que uno los puede controlar, regular y dirigir hacia un fin deseado a través de la autorreflexión.

Este proceso se vivió en el aula y los niños aprendieron de él. Para lograrlo se enfatizó en las preguntas para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora y en la revisión y corrección de los textos, proceso en el cual la lectura fue el eje central, pues con esta, “[...] el lector se hace una representación del texto utilizando los conocimientos almacenados, evalúa qué cosas puede cambiar para mejorarlo y llegar a su producción final. Los procesos cognitivos intervienen desde la producción, toma de decisiones, interpretación y evaluación textual⁶.

5 Calero, Andrés. *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer España, S. A. España, 2011.

6 *Ibíd.*

Por lo anterior, podemos decir que la escritura y la lectura son dos procesos que no se pueden separar, pues constantemente hacemos uso de la lectura para construir nuestro propio conocimiento, deleitarnos y verificar que la información impresa es clara y cumple con la intencionalidad. Además, la lectura como actividad de monitoreo y autoevaluación del proceso posibilita revisar la cohesión, la secuencia de ideas, la silueta textual, tener en cuenta las relaciones o vínculos de los significados que permitan al lector la interpretación eficaz del texto, entre otros.

En el trabajo con los maestros se hizo énfasis en el proceso metacognitivo a través de la pregunta, para lo cual se determinó que la evaluación del texto se llevaría a cabo a partir de la conciencia discursiva y fonológica como actividad que el sujeto realiza al reflexionar sobre la forma como escribe sus ideas, de tal manera que esta le permite mejorarlas y lanzar sus propios juicios para comprender y avanzar.

Además de ello, hablamos de la elaboración de borradores que permiten la composición del texto paso a paso; el escritor se hace consciente de la información que desea emitir, analiza su producción a partir de la lectura y re-lectura y cambia aquello que no le da coherencia y cohesión al texto. Estas acciones implican una gran actividad metacognitiva, ardua y compleja, de concentración, de constante evaluación y crítica, que fue asumida desde el comienzo tanto por los profesores como por los estudiantes participantes.

Los niños, como actores fundamentales en este proceso, reconocieron sus dificultades y avances. Deiner Ruiz del colegio Alejandro Obregón, dijo “[...] al escribir no sabía cuál letra iba, ahora ya se qué letra va, pienso y escribo correctamente gracias a la ayuda de la profesora”.

Johnathan Astudillo afirmó que sus dificultades al escribir eran la lentitud la repetición de las ideas, la mala ortografía, leía muy despacio y tartamudeaba al hacerlo; vio sus avances en la rapidez que adquirió al escribir, en que mejoró la ortografía, obtuvo agilidad para leer, eliminó la repetición de las palabras, comprendió más y empezó a responder con mayor seguridad a las preguntas de la profesora.

Jefferson Ospina, del colegio Alejandro Obregón, señaló que se trabajó el conocimiento integrado; aprendió a leer los muñecos, lo que decían y luego a colocar el número en el tablero; y además, resaltó la eficacia de los dictados, y el valor de vocalizar a través de las rimas, los trabalenguas y las canciones, lo que le sirvió para leer y escribir mejor.

Entonces, es posible decir que:

Una vez que el estudiante es consciente de cómo aprende y qué necesita aprender, gracias a las preguntas que el profesor le propone para reflexionar e interrogarse a sí mismo, adquiere el poder de leer por placer y para comprender, de escribir por placer o para aprender; o las diversas relaciones que existen entre el leer y escribir para la vida⁷.

La escritura, para las niñas y los niños del proyecto “El poder de la escritura”, enriquece las capacidades de ingenio, creación y expresión artística como experiencias innovadoras en las que se aplica lo teórico y lo práctico, para comprender la realidad a partir de la interacción y la construcción de conocimiento”⁸.

⁷ *Ibíd.*, p. 25.

⁸ *Ibíd.*

Los niños participantes comprendieron que la escritura es importante en la vida diaria, por lo mismo, necesitan superar sus dificultades. Para lograrlo, el proyecto propuso el ambiente de producción textual, con acompañamiento permanente de la profesora, quien a través de preguntas orientó el proceso, además de utilizar diversos tipos de textos para que los niños y las niñas los distinguieran, comprendieran su estructura y los produjeran.

Algunos niños hicieron comentarios con respecto a esta experiencia. Brandon Yesid, del colegio La Paz, considera que es importante saber leer y escribir para poder hacer las evaluaciones, leer otros libros, disfrutarlos y compartirlos con otros; esto hizo que le fuera mejor en el colegio.

Por otro lado, Johnathan Astudillo vio en la escritura una forma de acceder a la universidad y, de esta manera, estudiar para tener un mejor futuro. Para Yurany Rodríguez, sus dificultades en la escritura se superaron a partir del acompañamiento tanto de la profesora como de su mamá; comentó que también su mamá tenía problemas con la escritura y que el año pasado una de las profesoras le ayudó a superarlos, ahora ella está más pendiente de sus hijas. Esta experiencia de vida hizo que Yurani asumiera el compromiso con mayor responsabilidad y comprendiera la necesidad de saber leer y escribir para construir un mejor futuro, tanto para ella como para su mamá.

Hacer conscientes a los niños, las niñas y los padres de familia de la importancia de saber leer y escribir fue otro de los objetivos de esta propuesta pedagógica, asumida por el equipo de trabajo del proyecto y por las maestras y los maestros como una gran apuesta que busca brindar estrategias para cualificar los procesos de lectura y escritura. A partir de este balance podemos afirmar que la labor se cumplió y que se ha dejado una gran huella en todos los participantes; por ende, se espera que estos logros se transmitan a la comunidad educativa y se fortalezcan cada día más.

Finalmente, es de resaltar la labor desarrollada por las maestras y los maestros que hicieron posible esta gran apuesta al brindar su dedicación, interés y entusiasmo. Sin ellos no hubiese sido posible el logro de nuestras metas; ahora tienen una historia qué contar y merecen ser escuchados. Por tal razón, extendiendo una invitación para que abramos las puertas de nuestras aulas y pongamos en práctica los aportes de una experiencia que vuelve a ser narrada por los maestros y maestras del Distrito Capital, en el marco de la Reorganización curricular por ciclos y de la apuesta de una transformación pedagógica implementada a partir del plan sectorial 2008-2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”.



PARTE III

Punto de acción

148







150

Estudio de impacto de incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” en todos los ciclos y áreas del currículo

Convenio de asociación 1014 del 2011, Secretaría de Educación del Distrito y Casa Nacional del Profesor –CANAPRO–

Ficha Técnica

- Instituciones distritales beneficiadas: 250 colegios con acompañamiento en la institución. 108 colegios participantes del seminario-taller “Experiencias significativas y caracterización de la Herramienta”.
- Población beneficiada de forma directa: 22.500 docentes de los ciclos 1, 2, 3, 4 y 5; 500 directivos-docentes.
- Población beneficiada de forma indirecta: estudiantes de las instituciones que participaron; 110 maestros(as) y líderes de ciclo.
- Localidades atendidas: de la 1 a la 20, organizadas en 12 zonas.

Antecedentes de la Herramienta¹

Para el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, la lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales para el acceso a la cultura y la apropiación social del conocimiento. Se invita a que el aprendizaje de la lectura, la escritura y el desarrollo de la oralidad vaya más allá de los procesos de decodificación y codificación, a fin de facilitar el planteamiento de hipótesis, interpretaciones y construcciones de múltiples sentidos, de experiencias y expresión por parte de los sujetos; se reconoce que existe una relación recíproca entre el desarrollo de habilidades para leer y escribir y el del conocimiento de manera significativa. El desarrollo del lenguaje es un asunto que compete a todos los docentes, porque está en todos los momentos de la vida social y escolar, y atraviesa el currículo. De ahí la necesidad de abordar estos procesos en todas las áreas y ciclos escolares.

El lenguaje se constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades, toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino.

Por las anteriores razones y muchas más, la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Secretaría de Educación del Distrito ha adelantado las siguientes acciones:

Concurso leer y escribir para comprender el mundo. Cada año se dedica a un área específica, en el 2009 y 2010 a las ciencias, en el 2011 al bicentenario y así seguirá incorporando las diferentes áreas al proceso de la escritura. En él participan estudiantes de todos los ciclos, en diferentes categorías y tipologías textuales. Cada 23 de abril, el Día del Idioma se realiza la premiación del año anterior y la convocatoria del siguiente año, la cual está precedida por talleres con docentes por localidades para que inviten a escribir a los estudiantes. Este concurso es la concreción del Acuerdo 161 del 2005, del Concejo de Bogotá.

Incorporación de la lectura, escritura y la oralidad en cada uno de los ciclos y áreas del currículo. Acompañamiento a cada uno de los colegios en los procesos de transformación curricular y de articulación de la herramienta de lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas, para acordar estrategias didácticas en cada ciclo y el diseño, aplicación y evaluación de proyectos de integración curricular por ciclo.

Desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita en estudiantes con dificultades en la apropiación de la lengua materna, en tiempo extraescolar. Apoyo a estudiantes, cada sábado, durante dos horas, en grupos de doce, organizados por ciclos 1, 2, y 3 (los ciclos 4 y 5 son apoyados en el programa de intensificación). Se trabajan cuatro ambientes de aprendizaje: producción escrita, lectura, habilidades de pensamiento y juegos con las palabras. Además, un taller mensual con padres de familia.

Elaboración de referentes para el desarrollo del lenguaje por ciclos. Publicación de los documentos de consulta para los docentes, con acceso directo vía internet, en Redacademica, de la SED.

1 Luz Ángela Campos V. y Sara Clemencia Hernández. Profesionales equipo de Lectura, escritura y oralidad. Secretaría de Educación del Distrito.

Delegación ante el Consejo distrital de lectura. En el 2010, elaboración del estado actual de las acciones para el cumplimiento del Decreto 133 de política distrital de lectura y elaboración del Plan DICE, Plan de Inclusión de la Cultura Escrita para Bogotá, con proyección a 10 años.

Ludotecas escolares: formación y acompañamiento *in situ* a los docentes en el uso pedagógico de la ludoteca escolar; a partir del año 2004 se inició este proceso con la dotación de elementos didácticos e implementación del juego y la dinámica escolar en 44 colegios oficiales. Como resultado de este proceso, cada institución elabora una propuesta pedagógica articulada al Proyecto Educativo Institucional, teniendo como fundamento teórico y metodológico la lúdica e incluyendo talleres que provean de insumos teóricos, técnicos, operativos y metodológicos.

Uso pedagógico de la colección Libro al Viento: desde el año 2004 se han seleccionado 76 títulos, publicado 1.550.000 ejemplares distribuidos en los 383 colegios distritales y de concesión con temas de literatura infantil, juvenil, colombiana, latinoamericana y universal en el contexto de la circulación y lectura de los libros como parte de la Política Distrital del Fomento a la Lectura, de la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito.

Referentes conceptuales²

Para alcanzar los principios anteriormente expuestos es necesario fortalecer la formación y actualización docente. En la didáctica de la lectura, escritura y oralidad en cada uno de los ciclos, la Secretaría de Educación del D. C., a través la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, la Dirección de Educación Preescolar y Básica y el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad, publicó, en coordinación con CERLALC, los cinco libros denominados *Referentes para la didáctica del lenguaje*. Ciclo 1, Ciclo 2, Ciclo 3, Ciclo 4, Ciclo 5, que presentan al docente los enfoques y teorías que sirven de fundamento a esta nueva didáctica del lenguaje, acompañados de ejemplos concretos que ilustran la manera como estos enfoques se pueden llevar a las aulas.

Cada publicación aborda los diversos componentes de la didáctica del lenguaje: oralidad, lectura, literatura, escritura, otros medios de expresión y comunicación y experiencias pedagógicas.

Partimos de principios conceptuales que sustentan la herramienta: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, en los referentes para la didáctica del lenguaje de cada uno de los ciclos que se encuentran impresos y en la página web de la SED, en el siguiente enlace: <http://www.redacademica.edu.co/index.php/preescolar-y-basica/lectura-y-escritura/9-presentacion-de-los-referentes-para-la-didactica-del-lenguaje-por-ciclos-la-lectura-la-escritura-y-la-oralidad-en-todos-los-ciclos-y-areas-del-curriculo-escolar>.

En los referentes se invita a los docentes a que dejen de ver el lenguaje como un asunto académico, porque es necesario considerarlo como un escenario privilegiado para que los estudiantes se reconozcan como sujetos con voz propia, productores de sus discursos, ciudadanos capaces de interpretar la realidad en la que viven para participar activamente en su construcción y transformación. Formar en el lenguaje significa comprometerse para que los estudiantes aprendan a nombrarse y nombrar el mundo que los rodea, a establecer una relación personal con el saber, a forjar tanto su individualidad como su sociabilidad y a construir el mundo con responsabilidad y solidaridad.

La tesis central es reconocer el lenguaje como condición humana que garantiza el funcionamiento de la cultura y la dinámica de la sociedad, fundamental para desatar, regular y movilizar el apren-

2 Carmen C. González C. Coordinadora Componente de Incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo. Secretaría de Educación del Distrito.

dizaje en el aula; por tanto, la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura es compromiso de todos los docentes y de todos los ciclos, si queremos que nuestros estudiantes desarrollen su potencial intelectual, construyan auténticos aprendizajes y sean sujetos críticos capaces de interpretar y transformar su realidad tal y como pretendemos demostrarlo en los horizontes de acción:

1. “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”. Apropriación con significado en contexto: comprender textos completos, iniciando con cuentos, rimas, situaciones cotidianas, etcétera, y apropiarse de significado estableciendo contrastes entre lo que propone el autor, las vivencias de los estudiantes y el significado de diccionario.
2. “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” como herramienta para el desarrollo cognitivo: potenciar habilidades básicas del pensamiento como observar, comparar, clasificar, relacionar, argumentar, jerarquizar, consultar, sistematizar, categorizar, etcétera.

Las personas representamos la realidad mediante signos (dibujos, letras, números) que nos permiten nombrarla, entenderla y manipularla. Los diferentes sistemas simbólicos no solo son útiles para comunicarnos, son mediadores que estructuran el pensamiento. En el momento que la mente se vale de estos signos para operar sobre la realidad, se impulsa el desarrollo de nuestra inteligencia hacia formas más abstractas.

Fue así que cuando el ser humano inventó la escritura, además de superar las barreras de espacio y tiempo para comunicarse con sus semejantes, su pensamiento evolucionó hacia formas analíticas y reflexivas. Cuando los niños y jóvenes interpretan o producen textos narrativos, expositivos o argumentativos, realizan operaciones cognitivas propias de estos géneros textuales, por ejemplo: con un texto narrativo requiere de un razonamiento de tipo secuencial, mientras que con uno explicativo activa un razonamiento de tipo causal.

3. “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” como elemento esencial para el aprendizaje:

El aprendizaje se construye, registra y comunica mediante el lenguaje, por lo tanto, la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura no puede ser tarea exclusiva de un área. Los docentes diferentes al área de lenguaje solicitan a sus estudiantes comprensiones y explicaciones orales o escritas de conceptos o fenómenos propios de su disciplina; por eso surgen las siguientes preguntas: ¿Será posible que un profesor de lenguaje enseñe a sus estudiantes a comunicar de manera satisfactoria los aprendizajes de las demás áreas? ¿Tiene sentido que los docentes de las demás áreas deleguen al profesor de lenguaje la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a comprender los textos o a expresar los aprendizajes de su área?

4. “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” como práctica social:

Uno de los mayores retos de la educación consiste en que los saberes escolares adquieran sentido para los estudiantes y les sirvan para participar en la sociedad en la cual están inmersos. El lenguaje fuera del contexto escolar siempre se está utilizando para algo: dialogar, opinar, informar, narrar, dar instrucciones..., pero sufre una total transformación en la escuela, pues allí se convierte en un objeto de enseñanza despojado de su función. Es importante utilizar el lenguaje en el marco de auténticas situaciones comunicativas que se puedan aprovechar como oportunidades para tomar conciencia de cómo hablamos, leemos y escribimos, y para estudiar cómo funciona el lenguaje.

5. “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” a través del currículo:

Que esta sea una herramienta fundamental para la vida no significa que los docentes de todas las áreas y ciclos deban convertirse en profesores de gramática, o que se genere una “cruzada por

la ortografía”, es decir, la participación de los docentes de las diferentes áreas no es para “enseñar lenguaje”, es para encontrar mejores formas de usar el lenguaje, a fin de que los estudiantes construyan los conocimientos propios de sus disciplinas y así, al mejorar sus formas de hablar, de escribir y de leer, cada área avance en sus conocimientos. “Transformar las actividades de lectura y escritura que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares, es objeto de reflexión y planificación explícita”, Liliana Tolchinsky y Rosa Simó.

Para profundizar la conceptualización de la herramienta recomendamos la lectura de los referentes teóricos para cada ciclo en físico. “Horizontes de acción para el trabajo de la herramienta”: ciclo 1, p. 23-29; ciclo 2, p. 20-28; ciclo 3, p. 21-32; ciclo 4, p. 23-25; ciclo 5, p. 20-31; o en la página web de la SED en el enlace: <http://www.redacademica.edu.co/index.php/preescolar-y-basica/lectura-y-escritura/9-presentacion-de-los-referentes-para-la-didactica-del-lenguaje-por-ciclos-la-lectura-la-escritura-y-la-oralidad-en-todos-los-ciclos-y-areas-del-curriculo-escolar>.

Los ejes que se proponen en la herramienta: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” son argumentación oral, comprensión lectora, producción escrita, la literatura y las TIC y otras formas de expresión.

1. Argumentación oral: el soporte oral es el más natural y familiar del que disponemos los seres humanos para comunicarnos. “El mundo nos es revelado a través de la palabra oral”, a diferencia del código escrito que se adquiere del contacto con el otro y requiere de un alto grado de simbolización. “El habla continúa siendo el vínculo imprescindible para el establecimiento de redes sociales, para la creación de cultura y para la expresión de la personalidad individual y de las emociones” (Palou, 2005). Una potencia de la palabra oral, de la palabra viva, es la capacidad para convocar y congregar: “importa no solo el cuento sino cómo se cuenta”.

Existe la creencia de que, como todos podemos hablar (salvo alguna limitación), es una habilidad que se desarrolla de forma espontánea. Hoy sabemos que es necesario trabajarla de manera intencional y sistemática para favorecer el conocimiento y el análisis de los contextos en que se desenvuelven los estudiantes. Existen unas recomendaciones desde la retórica para el desarrollo de la oralidad: encontrar qué decir, organizar o disponer de una forma adecuada lo que va a decir y darle belleza y recursos gestuales. Las herramientas que se recomiendan para fortalecer la competencia argumentativa en el aula son: exposiciones, sustentaciones orales, demostraciones y debates.

Para profundizar el eje de oralidad recomendamos la lectura de los referentes teóricos para cada ciclo, en físico o en la página web de la SED. “Horizontes de acción para el trabajo de la herramienta”: ciclo 1, p. 29-31; ciclo 2, p. 28-34; ciclo 3, p. 32-36; ciclo 4, p. 26-34; ciclo 5, p. 32-34.

2. Comprensión lectora significa atribuir sentido a lo leído. Para entender e interpretar un texto no solo es necesario que este tenga una coherencia semántica y una organización formal que favorezca su comprensión, es también imprescindible un lector activo capaz de atribuir sentido a lo escrito a partir de sus conocimientos previos, habilidades lingüísticas, capacidades cognitivas y expectativas e intereses. Otros factores que no se pueden dejar de lado son los objetivos de lectura; en el ámbito escolar conviene que los niños y adolescentes aprendan a leer con diferentes intenciones, de este modo no solo aprenden a poner en juego diversas estrategias, sino que la lectura de distintos textos les puede ser útil para cosas diferentes, ya que las intenciones determinan las estrategias de interpretación de un texto y nuestra capacidad para invertir o no un determinado tiempo y esfuerzo en su comprensión.

Leer comprensivamente cualquier disciplina (Ciencias Sociales, Naturales, Matemáticas, el arte, etc.) o campo de conocimiento (la realidad) es uno de los grandes retos de la educación para superar las deficiencias en los aprendizajes y dotar al estudiante de una herramienta necesaria para aprender a lo largo de la vida.

La lectura comprensiva es la construcción de un conjunto de sentidos, a partir de un objeto semiótico. Esta perspectiva está más allá de la percepción tradicional según la cual al leer “se descubre el sentido” y se aproxima, en cambio, a una “reconstrucción de sentidos” a partir del texto. La Asociación Colombiana de Semiótica –ACS– presenta la siguiente estratificación, pues uno de los retos de la educación de hoy es reconocer el nivel en que se encuentran los estudiantes y el esperado, según su desarrollo, para realmente avanzar en cada uno de los niveles de comprensión lectora y hacerlos pertinentes en la reorganización curricular por ciclos:

Nivel literal. En este se presentan dos variantes: la literalidad transcriptiva (cuando el lector reconoce palabras y frases con sus significados de base: diccionario) y la literalidad de paráfrasis (cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee).

Nivel inferencial: cuando el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, construye relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, agrupación, etcétera.

Nivel crítico-intertextual: implica una utilización de saberes de múltiples procedencias, una exploración de relaciones intertextuales. La explicación interpretativa va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica, pasa por la diferenciación genérico- discursiva y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista intratextuales del enunciador y del enunciatario. En este nivel, el lector se posiciona críticamente, entendiendo por esto la emisión de juicios frente a lo leído: se conjetura y evalúa aquello que dice el texto y se indaga por la forma en que lo dice.

Es importante formar a los docentes en elementos didácticos y metodológicos, para que esta acción sea asumida por todos los maestros y las maestras de las diferentes áreas y campos del conocimiento.

Para profundizar en el eje de lectura recomendamos la lectura de los referentes teóricos para cada ciclo en físico o en la página web de la SED en el enlace antes mencionado. “Horizontes de acción para el trabajo de la herramienta”: ciclo 1, p. 36-42; ciclo 2, p. 34- 41; ciclo 3, p. 36- 43; ciclo 4, p. 35- 42; ciclo 5, p. 38-39.

3. Producción escrita: la actividad de escribir es de gran complejidad, por lo tanto, no es posible que de su análisis se desprendan directamente modelos que, a modo de recetas, nos digan cómo hay que llevar a cabo su enseñanza. Sin embargo, una visión amplia de la actividad de escribir, su naturaleza procesual, al lado de una concepción de lo que es aprender y en qué puede consistir enseñar, puede llevarnos a resumir unos conceptos que podrían guiar la enseñanza de esta.

El lenguaje escrito es social en su naturaleza y uso

Los usos del lenguaje escrito son diversos y dan lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social.

Las operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecuan a las situaciones de comunicación.

La escritura requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita.

Observando estos conceptos como referentes, Anna Camps en su libro *Escribir, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita* (1997) afirma: “[...] las propuestas de enseñanza deben articularse en torno a secuencias didácticas a través de las cuales los estudiantes lleven a cabo actividades tendentes, por un lado, a escribir el texto teniendo en cuenta el desarrollo de las operaciones de planificación y revisión y, por otro, a realizar actividades tendentes a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja”.

Estas secuencias didácticas para enseñar y aprender a escribir articulan actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüistas del tipo de discurso que se tiene que escribir.

Concebimos la escritura como un ir y venir dialógico entre quien escribe y quién retroalimenta la escritura (adulto, maestro o par). Este proceso tiene etapas y versiones de la tipología textual seleccionada que caracterizan la intención comunicativa del escritor.

Para profundizar el eje de escritura recomendamos la lectura de los referentes teóricos para cada ciclo en físico o en la página web de la SED. “Horizontes de acción para el trabajo de la herramienta”: ciclo 1, p. 32- 36; ciclo 2, p. 41- 46; ciclo 3, p. 43-49; ciclo 4, p. 42- 49; ciclo 5, p. 34-37.

4. TIC y otras formas de expresión: como herramientas propias de la modernidad, es necesario generar didácticas enriquecidas, vinculando las TIC con las múltiples posibilidades que ofrecen la televisión, el video, el cine y la comprensión lectora; establecer estrategias de análisis inferencial, buscar relaciones más allá de lo leído y agregar información y experiencias anteriores; relacionar lo leído en estos medios, formulando hipótesis y nuevas ideas, para luego elaborar conclusiones; relacionar con otros temas o experiencias para construir conocimientos nuevos; reconocer las tecnologías informáticas para acceder a la lectura y a la escritura, aprovechando el gusto por el uso de las mismas de manera creativa y estableciendo propósitos claros.

Herramientas informáticas que amplíen y profundicen las consultas de los textos escolares y los que lleva a clase el maestro (internet) y que faciliten la elaboración de revistas y periódicos escolares, ensayos y textos literarios (uso de las TIC y otras formas de expresión).

Los estudiantes nacieron en una cultura influenciada por las ofertas publicitarias de imagen fija y móvil, complejas relaciones de texto e imagen, música promocionada con video-clip y la participación en redes sociales, es decir, estos sujetos utilizan la pantalla del computador como soporte indispensable de su lectura digital.

La alfabetización digital consiste en un juego de herramientas, habilidades y aptitudes que permiten proyectar nuestras propias intenciones hacia el mundo. No se trata de ser formado por el mundo, sino de ser formado a través del proceso de incidir en él. Crear palabras, crear diseño, crear *software*, crear comunidades son modos a través de los cuales podemos crear nuestro propio aprendizaje y modelar nuestro propio pensamiento, nuestro propio conocimiento, de la manera más liberadora posible.

Para profundizar el eje de las TIC y otras formas de expresión recomendamos la lectura de los referentes teóricos para cada ciclo en físico o en la página web de la SED. “Horizontes de acción para el trabajo de la herramienta”: ciclo 1, p. 50-54; ciclo 2, p. 53-58; ciclo 3, p. 51-55; ciclo 4, p. 50-59; ciclo 5, p. 44-45.

5. La literatura invita a descubrir mundos posibles, a resolver situaciones cotidianas y a sembrar en el corazón de los niños y las niñas el gusto por leer, que nace del gusto por la compañía y las emociones que nos proporciona el otro con sus actos, gestos, movimientos y tonos de voz. Ligada igualmente a la energía como transmisor de las emociones, contenida y expresada en los sucesos y acontecimientos cercanos, a los objetos que ordenan, acompañan y proponen, a la palabra que recoge en su intención la historia de la cultura, de la que se es parte; que contiene en su inmensidad hechos relacionados con la existencia de lo humano (Torres. 1999, p. 5).

Es importante disfrutar el registro cultural de los seres humanos, manteniendo una relación privilegiada con la literatura en todas sus formas: infantil, poemas, teatro, retahílas, cuentos, novelas, caricaturas, álbumes, historietas y periódicos. Además se sugiere la lectura de cuentos, contar historias leídas por otros, crear el rincón literario y utilizar otras estrategias que los estudiantes propongan. También se aconseja la lectura completa de obras literarias de autores clásicos (española y universal), las actividades de contextualización y análisis estilístico (consultas y exposiciones), la lectura en voz alta, la lectura dramatizada, la silenciosa y autónoma y las actividades de expresión y creación literaria (dramatizaciones, adaptaciones, guiones, declamaciones, afiches, grafitos, debates, mesas redondas).

El derecho que tienen los estudiantes a gozar de una herencia universal de toda la humanidad es algo que debe tenerse en cuenta. La lectura en voz alta, con la mediación del maestro, se convierte en guía de un recorrido por diferentes épocas y tierras, dando la posibilidad de plantearnos mapas de visitas y de tener presente autores, épocas, temas u opciones de vida como la aventura o la ciencia ficción.

Para profundizar en el eje de literatura recomendamos la lectura de los referentes teóricos para cada ciclo en físico o en la página web de la SED. “Horizontes de acción para el trabajo de la herramienta”: ciclo 1, p. 43-50; ciclo 2, p. 46-53; ciclo 3, p. 49-51; ciclo 4, p. 60-65; ciclo 5, p. 40-44.

La colección Libro al Viento denota una selección cuidadosa de los autores clásicos más representativos, con una gran variedad de textos y temáticas que interpelan al estudiante y con la ventaja de que su lectura total abarca un tiempo razonable, por lo mismo, es el recurso más adecuado con el que contamos para enseñar la literatura.

La siguiente selección es una clasificación que permite usar pedagógicamente los libros de la colección Libro al Viento. Fue realizada según el tipo de texto, los temas de interés y la literatura que se debe conocer en cada ciclo, aunque existen algunos textos que se pueden abordar en varios ciclos.

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5
N.º 6. Cuentos de animales. N.º 31. Cuentos para niños. N.º 39. Poesía para niños. N.º 42. Tengo miedo. N.º 48. Juanito y los frijoles mágicos. N.º 51. Rizos de oro y los tres osos. N.º 70. El paraíso de los gatos.	N.º 3. Cuentos para siempre. N.º 9. El niño yuntero. N.º 13. Cuentos, Rafael Pombo. N.º 15. ¡Qué bonito baila el chulo! Cantos del Valle de Tenza. N.º 17. Los vestidos del emperador y otros cuentos. N.º 21. Fábulas e historias. N.º 36. Para niños y otros lectores. N.º 43. Cuentos de Navidad. N.º 47. Alicia para niños. N.º 55. Peter y Wendy. N.º 60. Historias con misterio. N.º 64. Una ciudad flotante. N.º 70. El paraíso de los gatos.	N.º 7. El gato negro y otros cuentos. N.º 10. Cuentos de Navidad. N.º 12. Cuentos en Bogotá, antología. N.º 16. El beso frío y otros cuentos bogotanos. N.º 20. Iván el Imbécil. N.º 22. La ventana abierta y otros cuentos sorprendentes. N.º 24. Los siete viajes de Simbad el Marino (relato anónimo de Las mil y una noches). N.º 25. Los hijos del sol. N.º 44. Mitos de creación. N.º 45. De paso por Bogotá, antología de viajeros ilustres en Colombia en el siglo XIX. N.º 53. Cuentos. N.º 61. Por la sabana de Bogotá y otras historias. N.º 62. Historias de mujeres. N.º 65. Viva la Pola. N.º 66. Soy Caldas. N.º 67. La antorcha brillante. N.º 73. Glosario para la Independencia. Palabras que nos cambiaron.	N.º 2. El 9 de abril, (fragmento de la crónica <i>Vivir para contarla</i>). N.º 4. Cuentos. N.º 5. Bailes, fiestas y espectáculos en Bogotá, (selección de <i>Reminiscencias de Santafé y Bogotá</i>). N.º 19. El Ángel y otros cuentos. N.º 28. Poemas colombianos, antología. N.º 32. Cuentos Latinoamericanos I. N.º 34. Cuentos Latinoamericanos II. N.º 37. Cuentos Latinoamericanos III. N.º 38. Cuentos Latinoamericanos IV. N.º 40. El libro de Marco Polo sobre las cosas maravillosas de oriente. N.º 41. Cuentos Latinoamericanos V. N.º 46. Misa de Gallo y otros cuentos. N.º 49. Cuentos para releer. N.º 52. El corazón de las tinieblas. N.º 57. Cantos populares de mi tierra. N.º 63. Relatos en movimiento. N.º 68. Tierra de promisión. N.º 71 y 72. Putchi Biyá Uai. Precursores, antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea en Colombia, Vols. 1 y 2. N.º 73. Glosario para la Independencia. Palabras que nos cambiaron.	N.º 1. Antígona. N.º 11. Novela del curioso impertinente. N.º 14. La casa de Mapuhi y otros cuentos. N.º 18. Algunos sonetos. N.º 23. Por qué leer y escribir. N.º 26. Radiografía del Divino Niño y otras crónicas sobre Bogotá. N.º 27. Dr. Jekyll y Mr. Hyde. N.º 29. Tres historias. N.º 30. Escuela de mujeres. N.º 33. Palabras para un mundo mejor. N.º 35. Bartleby. N.º 50. Cartas de la persistencia. N.º 54. Cinco relatos insólitos. N.º 56. La edad de oro. N.º 58. Poemas iluminados. N.º 59. La vida es sueño. N.º 69. Cartilla moral. N.º 71 y 72. Putchi Biyá Uai. Precursores, antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea en Colombia. Vols. 1 y 2. N.º 73. Glosario para la Independencia. Palabras que nos cambiaron.

Articulación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” a la Reorganización Curricular por Ciclos					
Aprendizaje • Apropiación de la lectura, la escritura y la oralidad como elementos que posibilitan crear identidad, asumir posiciones, potenciar razones y argumentos y construir conocimientos más complejos para la interacción social y la comprensión del mundo.					
Ejes articuladores: lectura, escritura y oralidad.					
Reorganización curricular por ciclos e incorporación de la Herramienta					
	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5
Impronta del ciclo	Infancia y construcción de sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de vida	Proyecto profesional y laboral
Propósito de la herramienta en el ciclo	Desarrollar en las y los niños el gusto por hablar, leer y escribir de forma autónoma, para que puedan descubrir lo maravilloso de los libros, desde el acercamiento real a la cultura escrita, con la apropiación inicial de la lengua materna, al ser niños y niñas que se construyen como sujetos.	Proveer a los niños y las niñas de las herramientas necesarias que les permitan confirmar el lenguaje como un acto placentero, útil, pertinente e interesante, como lectores y productores de textos; para el desarrollo corporal, la creatividad y la inserción real en la cultura.	Afianzar en los y las estudiantes el lenguaje como una herramienta que ayuda a ampliar la perspectiva del mundo, a crear identidad y asumir posiciones, a controlar y regular el aprendizaje, a asumir y construir conocimientos más complejos, para la interacción social y la construcción de mundos posibles.	Fortalecer en los y las estudiantes la capacidad de formar parte de una comunidad de lectores y escritores que argumentan para solucionar conflictos y situaciones de la vida diaria, que además acuden a los libros buscando preguntas y respuestas que aporten en la construcción de sus proyectos de vida.	Fortalecer en los y las estudiantes el uso del lenguaje como un elemento creador de expectativas, enriquecedor de los alcances significativos de cada área del saber, potenciador de razones y argumentos, capaz de suscitar comprensiones estéticas para alcanzar el proyecto profesional y laboral.

Una introducción desde el Convenio de Asociación 1014 SED-CANAPRO³

Palabras que saltan, juegan, se tocan y entrecruzan, palabras misteriosas, escolares, infantiles, maduras, crujientes y animadas. Paisaje de palabras, mujer, hombre, niños, tierra, cielo, todos juntos. Comienza con un enamoramiento, un acercamiento a su pronunciación, su color, su sonido y el conglomerado de significaciones posibles: hablar, leer y escribir, origami, trabalenguas, adivinanza, danza ruta, pensamos en ellas y empiezan a existir. Este encuentro se convierte en un Convenio de Asociación para transformar el lenguaje, el silencio, el bullicio de la escuela. A diferencia de muchas herramientas, esta, la de hablar, leer y escribir para comprender el mundo, define la tierra donde germina la palabra en la boca del aprendiz y, como hijos de la palabra, traduce nuestra creación: incorporar la herramienta para la vida y a su vez convertirla en libro (diálogo entre el alma y el lector).

La incorporación de la herramienta “Hablar, leer y escribir para comprender el mundo” define una travesía por el bosque de las palabras que se abre paso entre una ruta metodológica, huellas como improntas, signos, claves, ciclos y actores que confirman en cada voz el sentimiento que nos ata en este reto pedagógico. Para hacer efectivo este concepto, CANAPRO asumió la tarea de incorporar la Herramienta a 358 instituciones del Distrito, incluyendo rurales, desde un plan de acción con acompañamiento en las instituciones para todos los ciclos y áreas del conocimiento, seminarios-taller y acompañamiento de caracterización de la Herramienta en 108 instituciones educativas. La Herramienta, formada por un tejido humano, técnico, de gestión y académico, hoy guarda bajo un lomo la experiencia de ocho meses: este libro está hecho de vivencias, estadísticas, estrategias, referentes conceptuales, legales y políticos de aquellos que nos atrevimos a tomar la herramienta de la palabra y a construir sujetos para su uso. Es producto de la mirada de ancestros, padres, maestros, huellas de ciudad y escuela, de ese intercambio verbal y pedagógico que se forjó durante 2011. Un triángulo en la palabra que hoy queremos hacer viva y proyectarla a ustedes, lectores y actores, a quienes pertenece esta construcción. Somos una historia para la Herramienta, para la educación.

La obra es el fruto del desarrollo y los resultados de la apropiación de la incorporación de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, en la que desde dos ópticas: Incorporación y Comprensión, pero una misma mirada y una misma dirección: el escenario escolar, se reconcilian todas las formas del lenguaje (lectura, escritura y oralidad), todos los ambientes de aprendizaje y toda estrategia curricular. Nuestra morada, la escuela, fue acortando su territorio y abriendo las puertas para convertirnos en anagramas, cuerpos de papel en reconocimiento del otro, del par académico, de la bina, del experto y el aprendiz, del sujeto que es también lenguaje.

Finalmente, en esta publicación vamos a encontrar un punto de vista y de encuentro, además de acciones, voces y resultados que abordan la gestión emprendida en el Convenio de Asociación 1014 SED-CANAPRO para transformar las prácticas pedagógicas. Ruta de incorporación de la herramienta y estudio de impacto que define en últimas el crecimiento pedagógico de docentes y la imperiosa necesidad de seguir haciendo escuela desde la palabra. A ustedes lectores y protagonistas les dejamos en sus manos y para la memoria, LEO 2011.

En este año llegamos con la Herramienta, a través de la estrategia de acompañamiento, a 252 instituciones, las cuales la recibieron durante ocho meses. Sus protagonistas, los maestros, los líderes de ciclo y de docentes son quienes, como resultado del análisis de una ruta metodológica,

3 Carolina Rodríguez A. Coordinadora Componente de Incorporación, CANAPRO.

de un diagnóstico y de la aplicación de un instrumento de investigación, definen el impacto de la incorporación de la herramienta en todos los ciclos y áreas del conocimiento.

■ Análisis de impacto

Consolidado del estado de la Herramienta, Bogotá

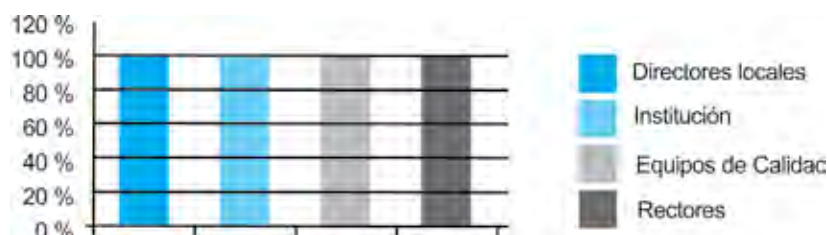
Fase I. De la planeación a la Divulgación de la Herramienta

En esta fase se desarrolló el proceso de contratación del equipo de profesionales que realizarían las actividades académicas, administrativas y logísticas durante el desarrollo del proyecto, la capacitación a los profesionales acompañantes y se definió una ruta metodológica para proyectar todas las actividades, metodología, plan de acción y recursos que se requerían en las diversas fases del proyecto, precisando los recursos técnicos y físicos, cronograma de actividades, informe de seguimiento, distribución de funciones y contratación.

Concibiendo al docente como fortaleza para alcanzar el éxito en este proyecto, se programó una agenda de acompañamiento a los colegios de cada localidad, con el fin de realizar un proceso de sensibilización de docentes de todas las áreas y saberes sobre la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad y su impacto en el desarrollo de herramientas para la vida y en el mejoramiento de la calidad en la educación pública.

Como producto final se lograron acuerdos con Equipos de calidad, trabajo por binas y pares académicos, conocimiento, promoción y divulgación de la Herramienta en las instituciones impactadas, acompañamiento *in situ* a 252 instituciones educativas del Distrito y 108 experiencias significativas.

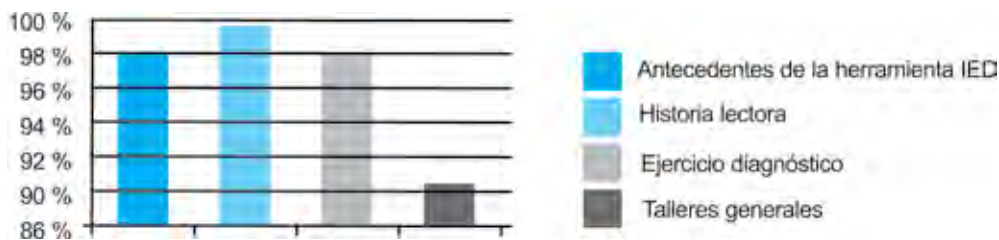
Gráfico 1. Avance Fase 1, **Divulgación**



Fase II. Caracterización. Reconocimiento inicial a las instituciones educativas

En esta fase se llevó a cabo el acompañamiento a instituciones educativas distritales, con el fin de hacer un proceso de caracterización y conocer los antecedentes sobre la herramienta: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, para conocer el estado de los colegios y poder ejecutar la ruta metodológica para la incorporación de la herramienta en todos los ciclos y áreas del currículo. Para lo anterior se diseñó un instrumento de caracterización y se realizó un ejercicio de acercamiento diagnóstico en comprensión lectora que midió los niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual; y otro de producción escrita que midió el nivel de superestructura, el semántico pragmático y el morfosintáctico de los textos producidos por los estudiantes. El ejercicio diagnóstico se aplicó en una muestra de veinte estudiantes de último grado de cada ciclo (2.º, 4.º, 7.º, 9.º y 11.º); para un total de cien estudiantes por colegio.

Gráfico 2. Fase 2. **Caracterización**



Resultados de la aplicación del ejercicio inicial

Componente Incorporación. Resultados ejercicio inicial Bogotá

Gráfico 3. Comprensión lectora

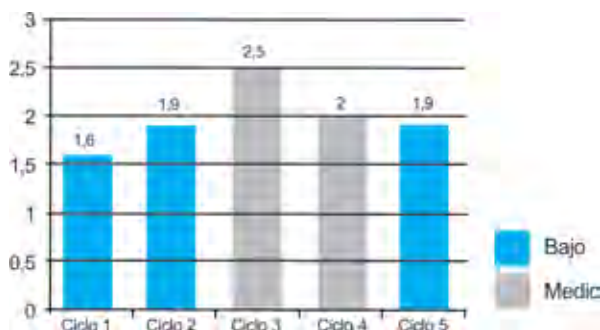
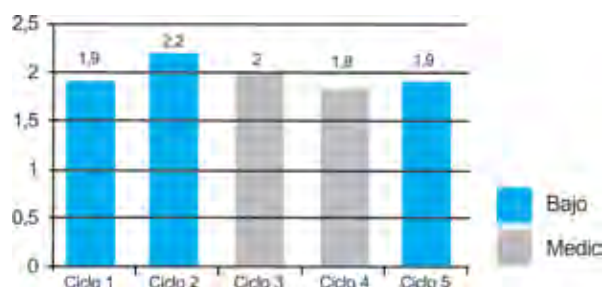


Gráfico 4. Producción escrita



Población muestra: 2.500 estudiantes; 500 de cada ciclo.

Teniendo en cuenta los criterios de evaluación de la comprensión lectora, los estudiantes se encontraron en nivel medio y bajo, entre los promedios (1,6 a 2,5), evidenciando dificultades en el nivel literal en el ciclo 1 y dificultades en la comprensión de preguntas de tipo inferencial e intertextual en los ciclos 2 y 5. Finalmente el ciclo 3 muestra avances en la comprensión e interpretación de preguntas de tipo literal e inferencial en el rango 2,6.

Los criterios de evaluación para la producción escrita marcan el nivel de cohesión con variables como dificultades en la segmentación, concordancia gramatical y normas ortográficas, en el rango nivel bajo (1,9) para el ciclo 1; la coherencia global ocupa un nivel bajo en el rango 1,8 en ciclo 4, relacionado con comprensión y tipología textual. El ciclo 3 se encuentra en nivel medio con un rango de 2,0 y en el ciclo 2 se nota un leve avance de 2,2.

Los resultados en comprensión lectora y producción escrita, por zonas, son los siguientes:

Gráfico 5. Comprensión lectora

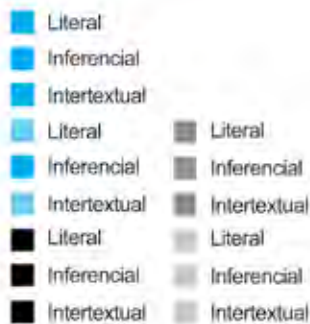
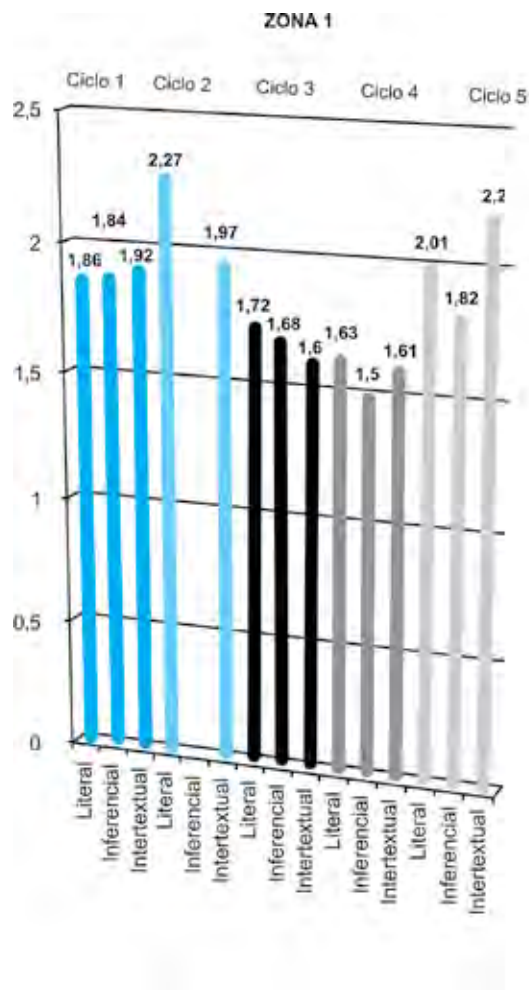


Gráfico 6. Producción escrita

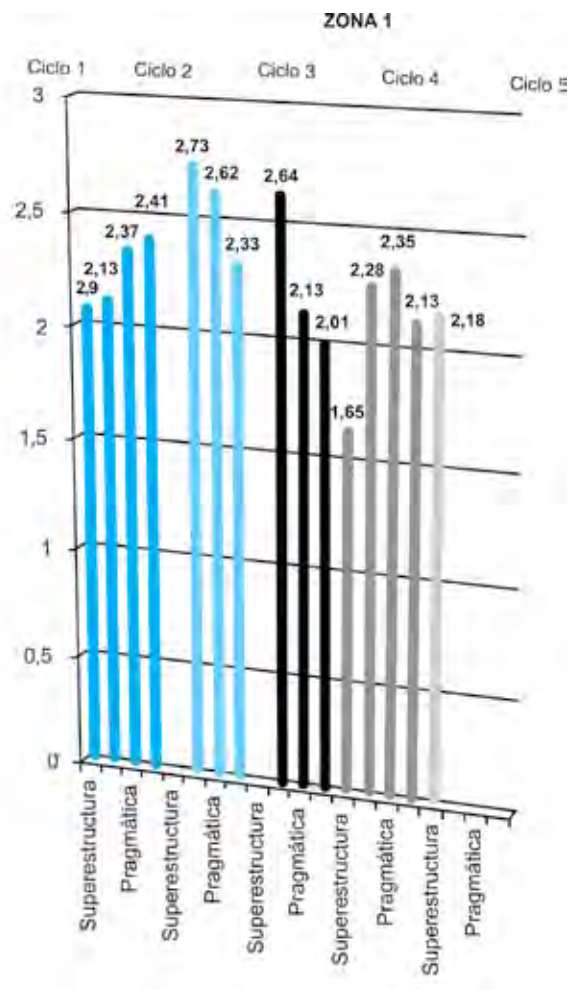


Gráfico 7. Comprensión lectora

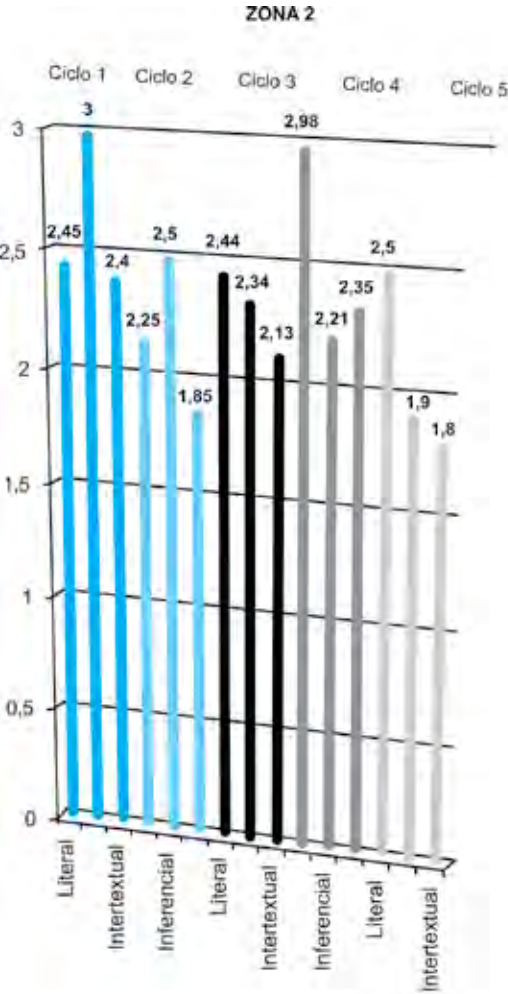


Gráfico 8. Producción escrita

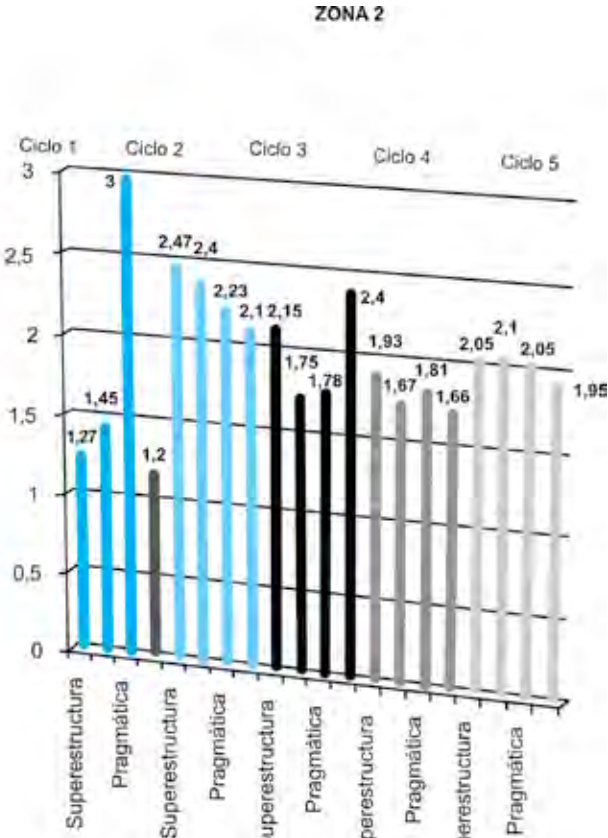
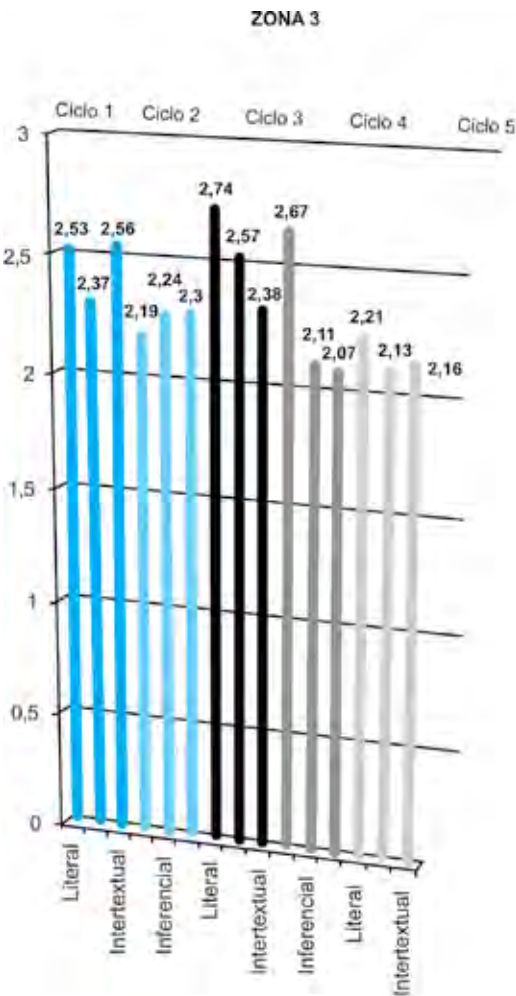
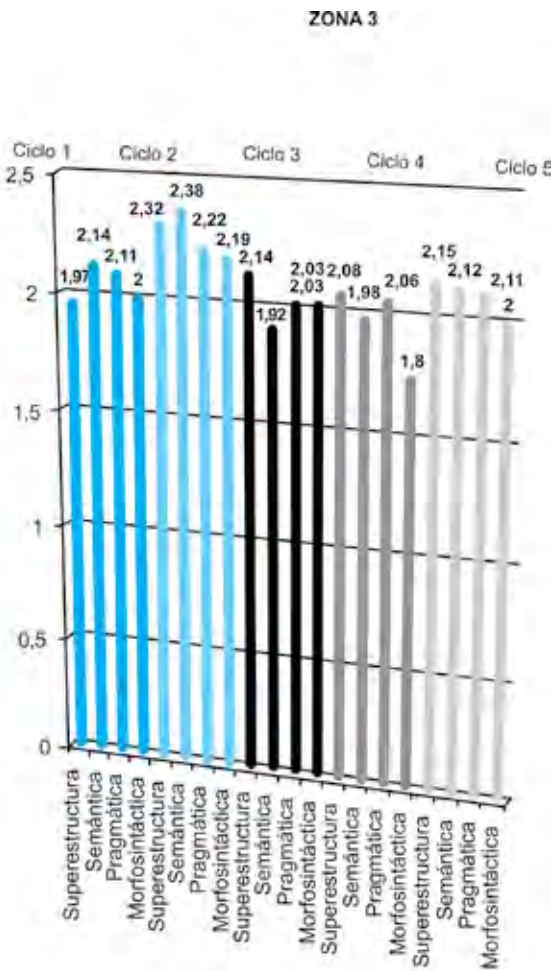


Gráfico 9. Comprensión lectora



- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual

Gráfico 10. Producción escrita



- Superestructura
- Semántica
- Pragmática
- Morfosintáctica
- Superestructura
- Semántica
- Pragmática
- Morfosintáctica
- Superestructura
- Semántica
- Pragmática
- Morfosintáctica

Gráfico 11. Comprensión lectora

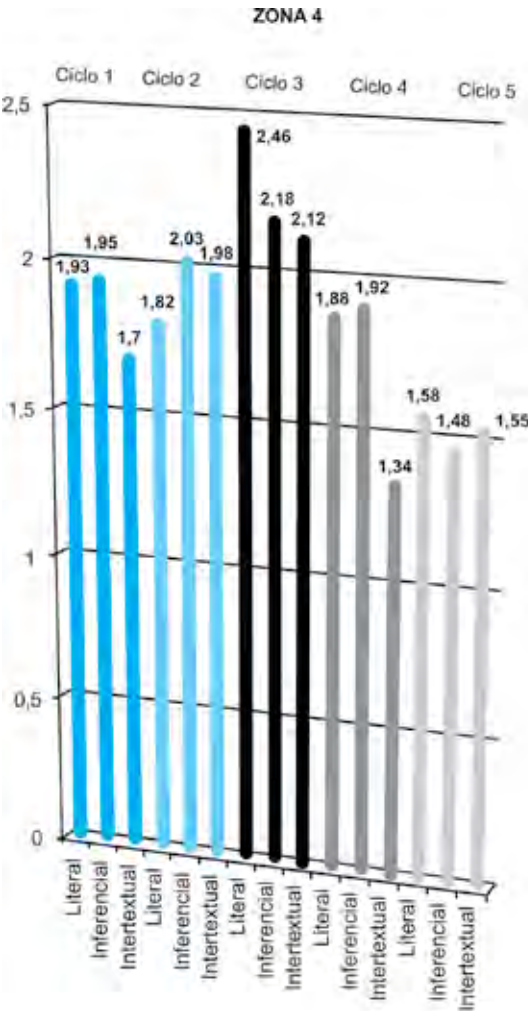
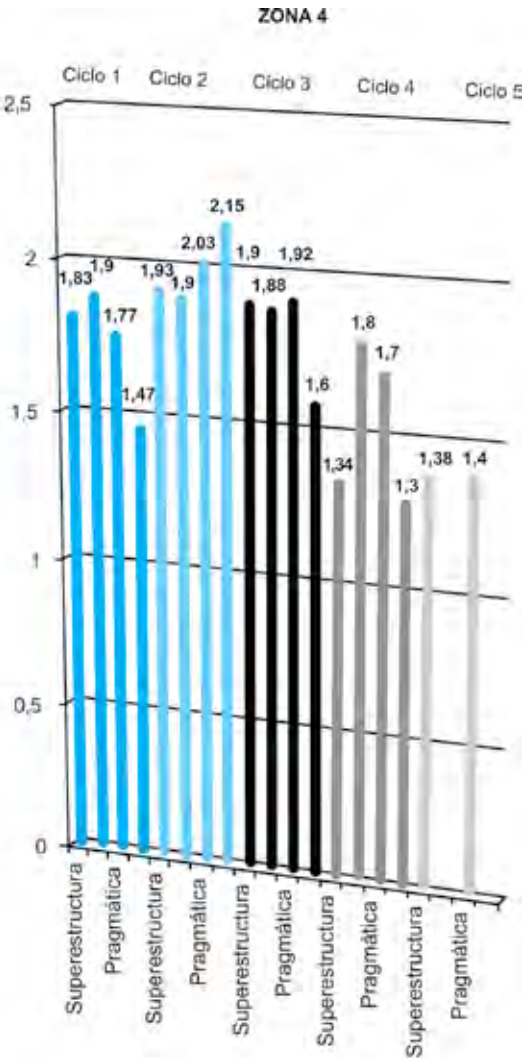


Gráfico 12. Producción escrita



- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual

- Superestructura
- Semántica
- Pragmática
- Morfosintáctica
- Superestructura
- Semántica
- Pragmática
- Morfosintáctica
- Superestructura
- Semántica
- Morfosintáctica

Gráfico 13. Comprensión lectora

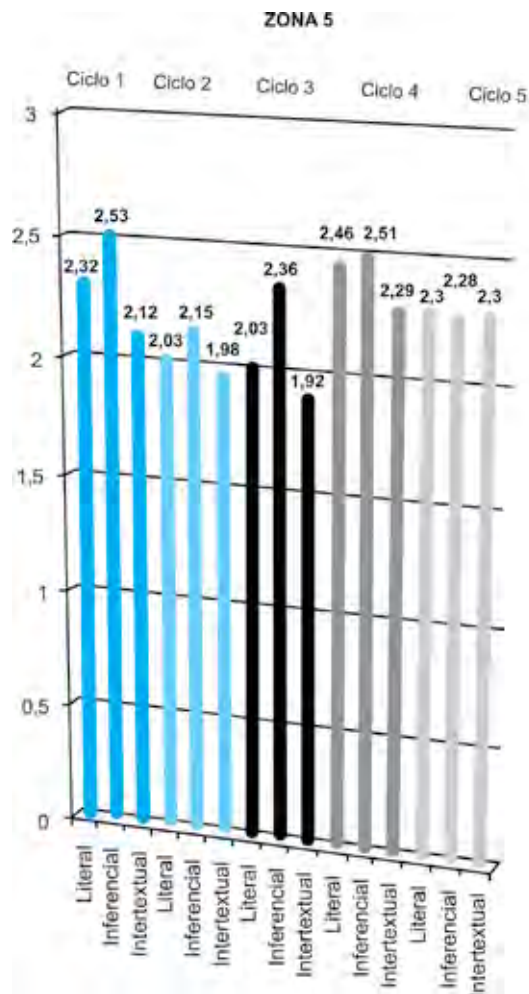


Gráfico 14. Producción escrita

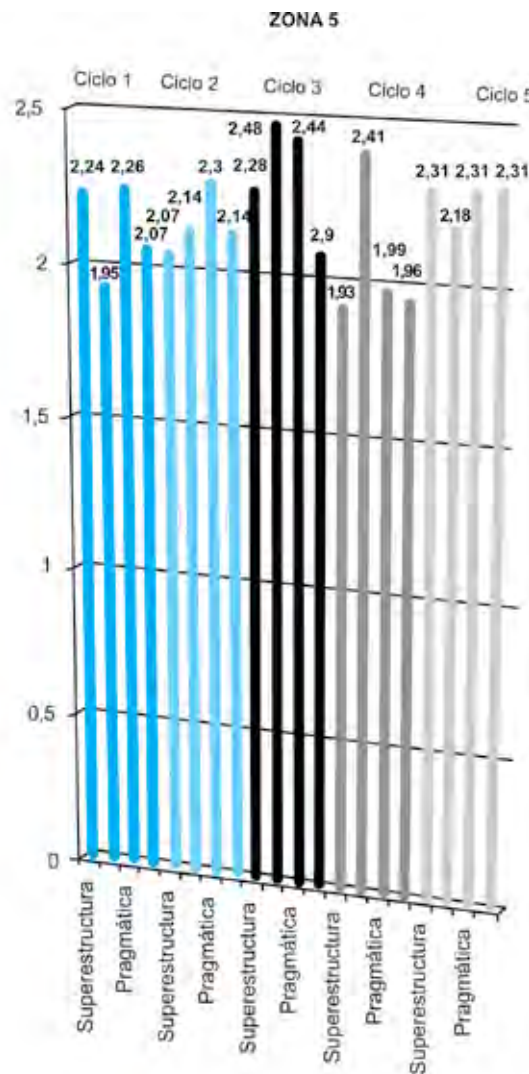


Gráfico 15. Comprensión lectora

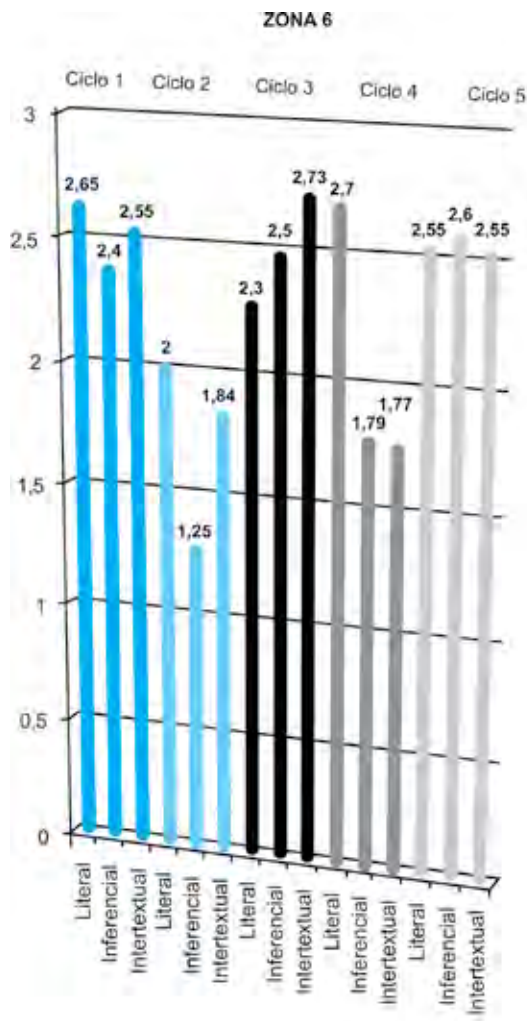
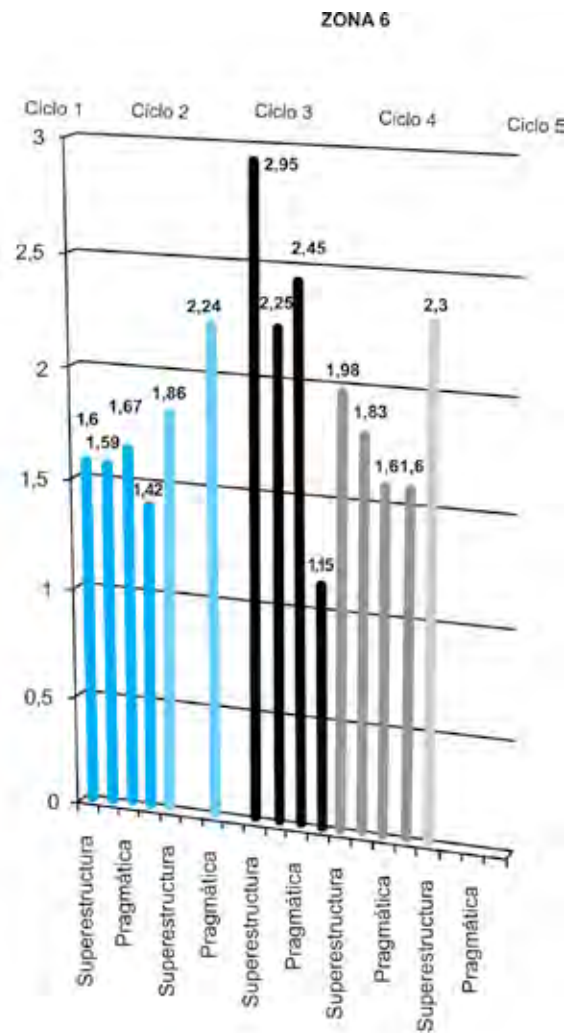


Gráfico 16. Producción escrita



- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual

- Superestructura
- Semántica
- Pragmática
- Morfosintáctica
- Superestructura
- Semántica
- Pragmática
- Morfosintáctica
- Superestructura
- Semántica
- Pragmática
- Superestructura
- Semántica
- Pragmática

Gráfico 17. Comprensión lectora

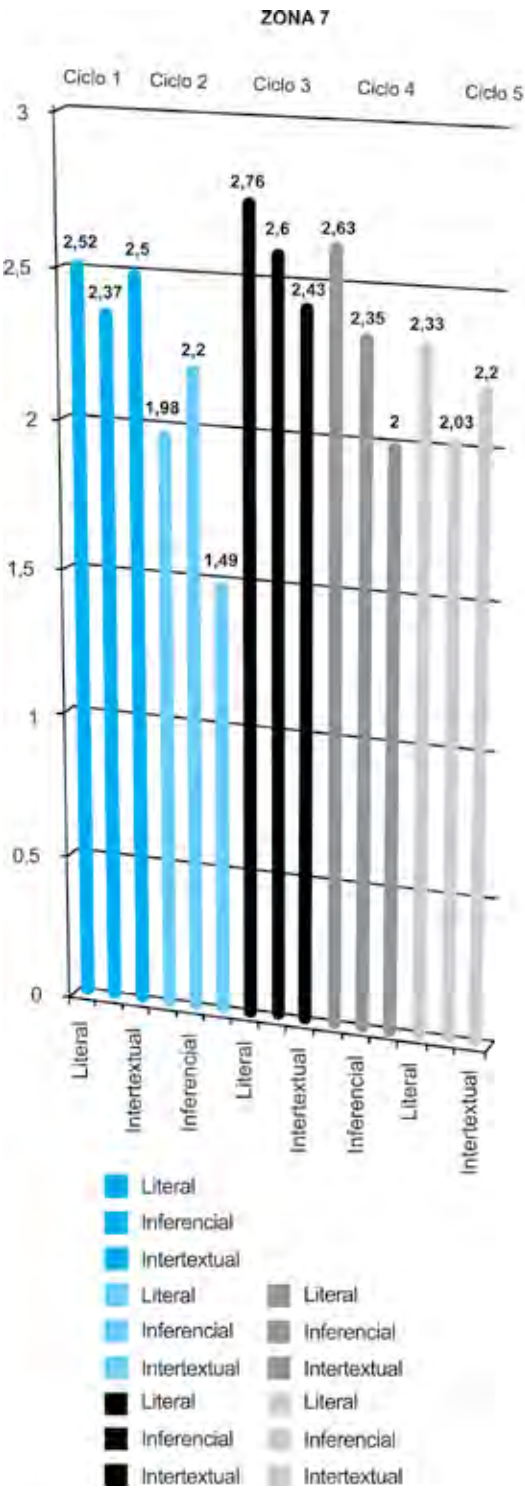


Gráfico 18. Producción escrita

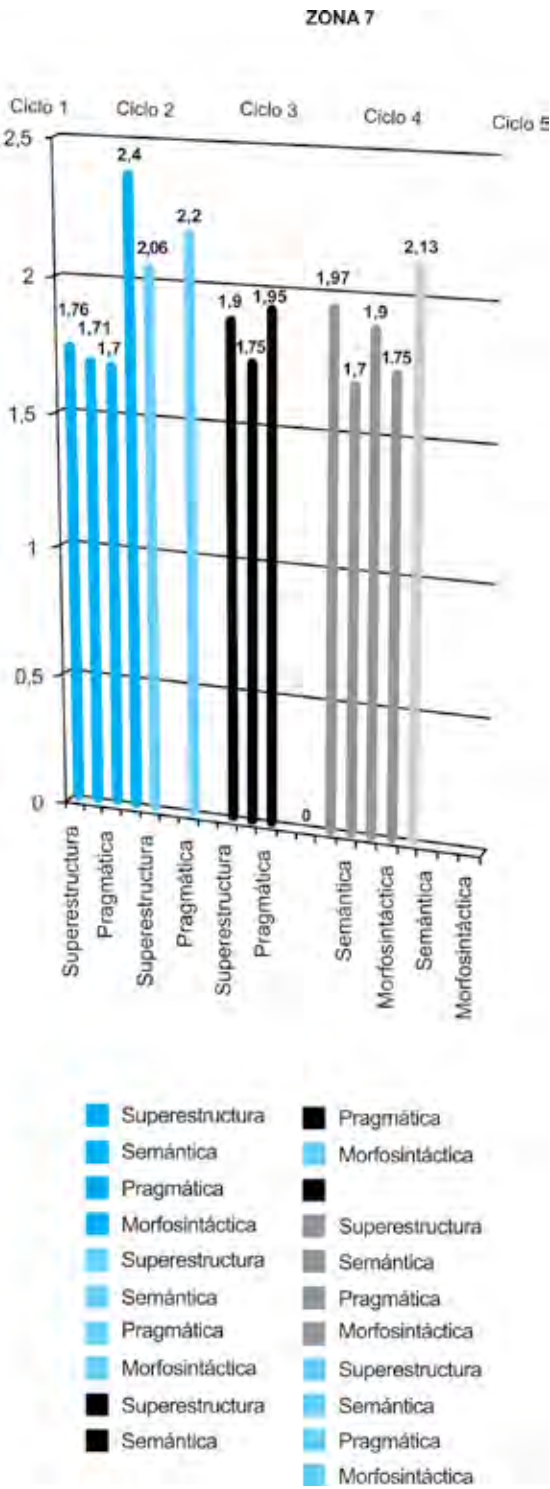


Gráfico 19. Comprensión lectora

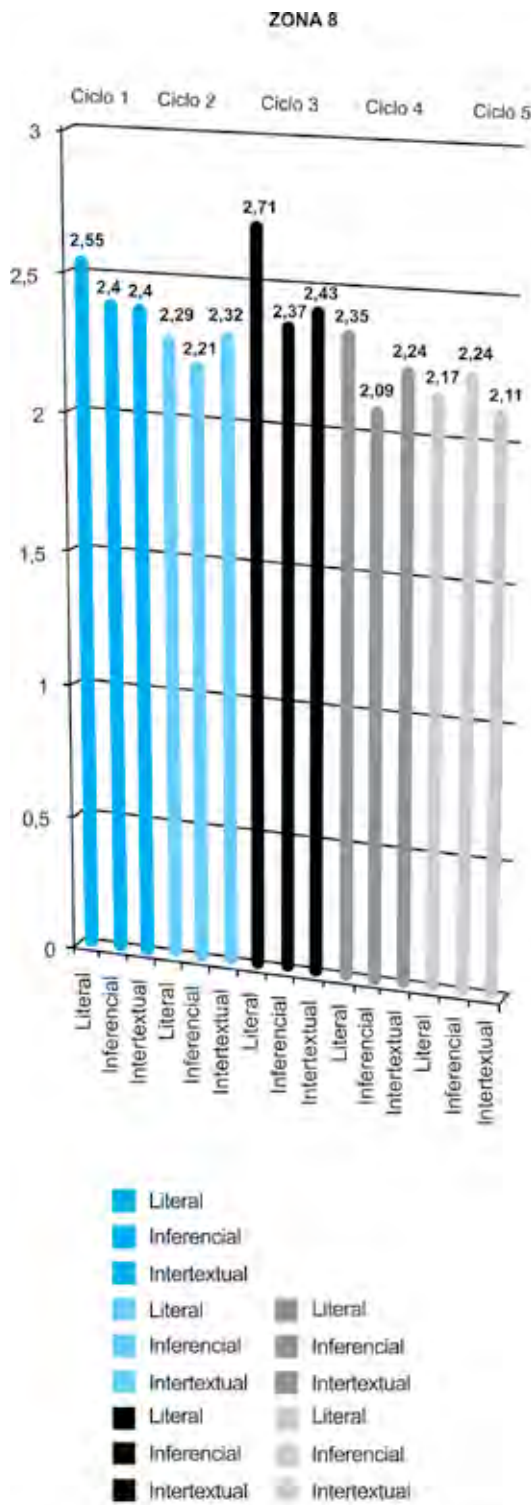


Gráfico 20. Producción escrita

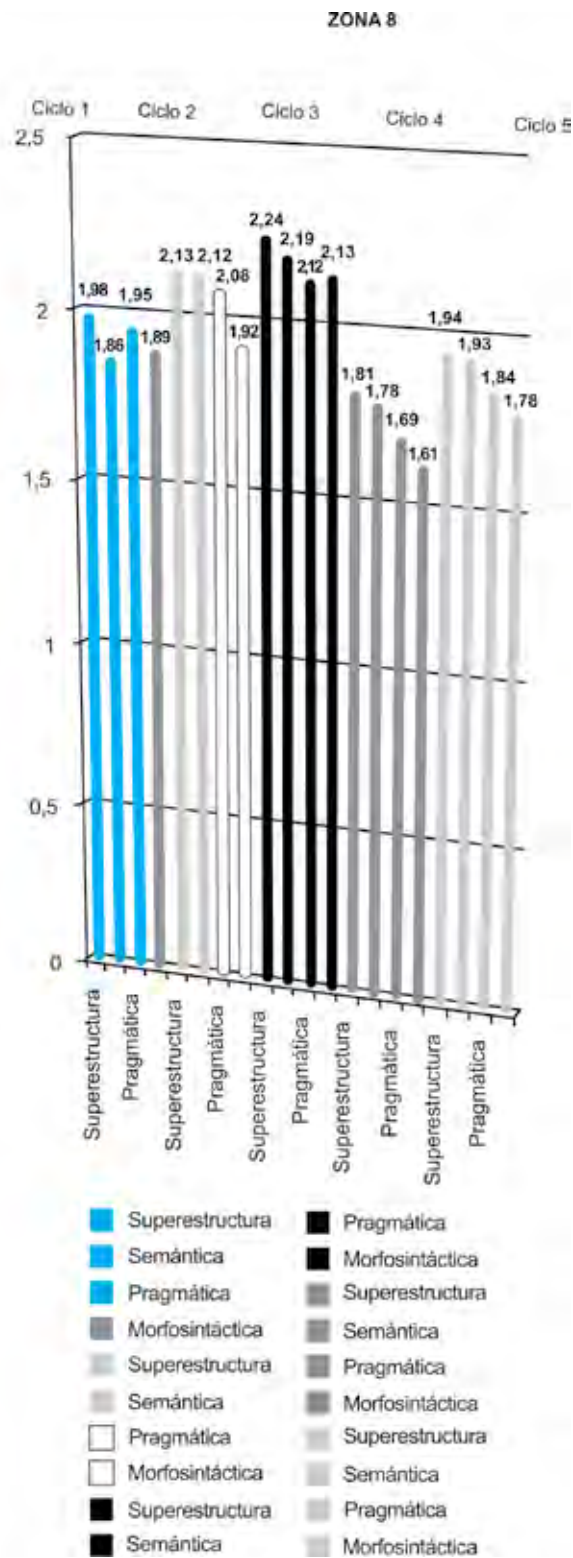
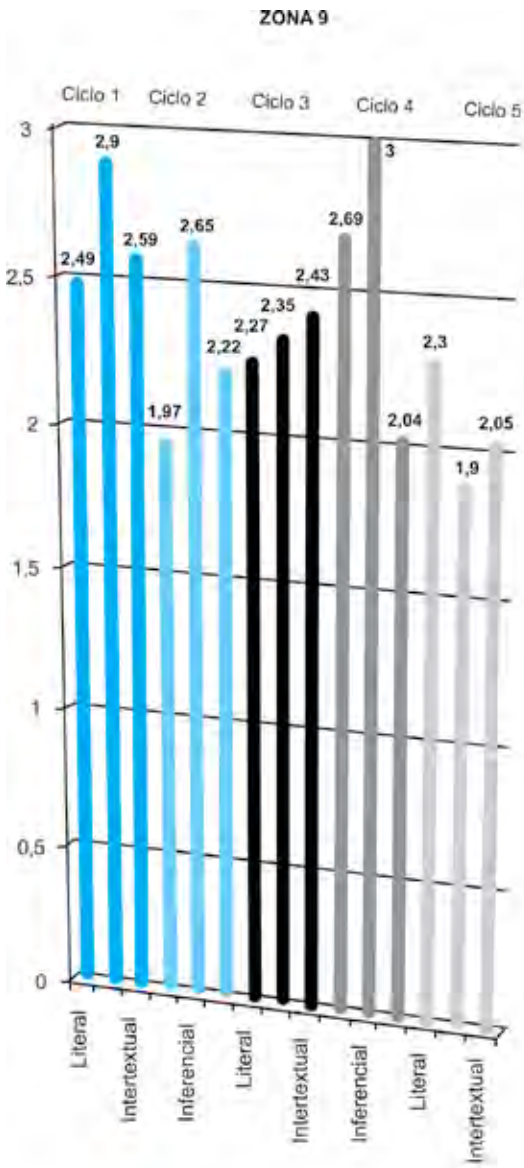
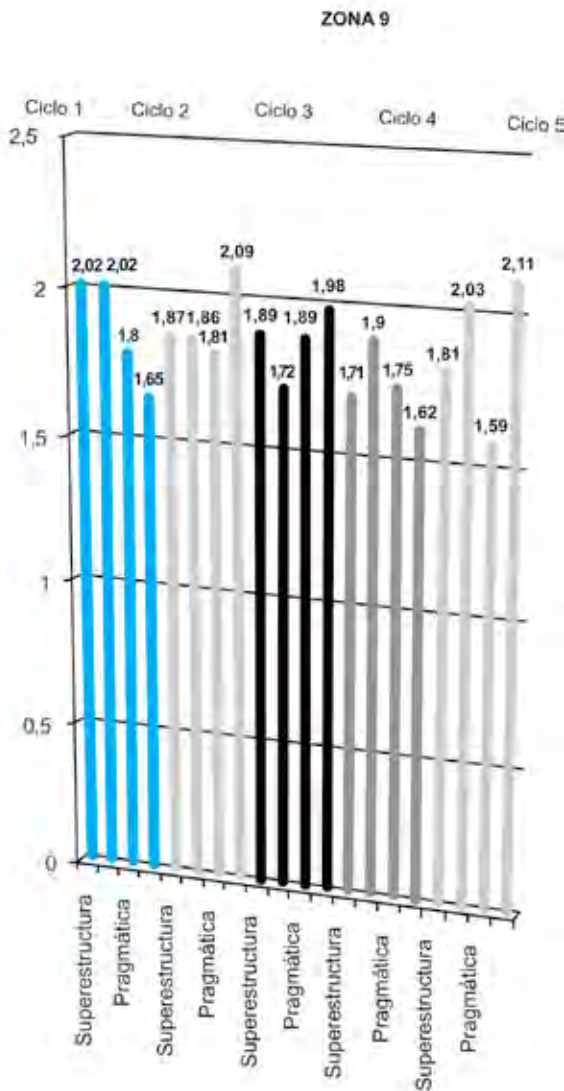


Gráfico 21. Comprensión lectora



- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual
- Literal
- Inferencial
- Intertextual

Gráfico 22. Producción escrita



- Superestructura
- Pragmática
- Morfosintáctica
- Superestructura
- Pragmática
- Morfosintáctica
- Superestructura
- Pragmática
- Morfosintáctica
- Superestructura
- Pragmática
- Morfosintáctica

Gráfico 23. Comprensión lectora

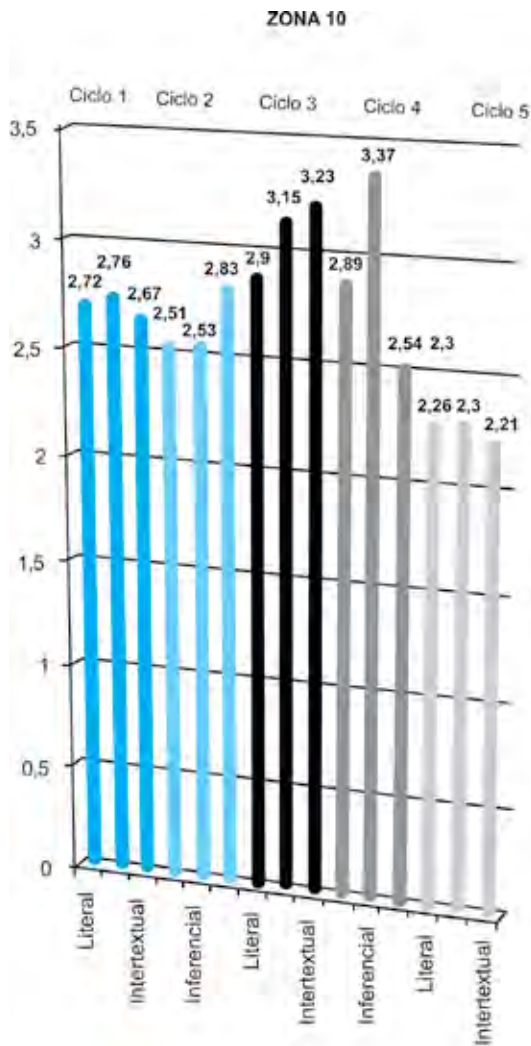


Gráfico 24. Producción escrita

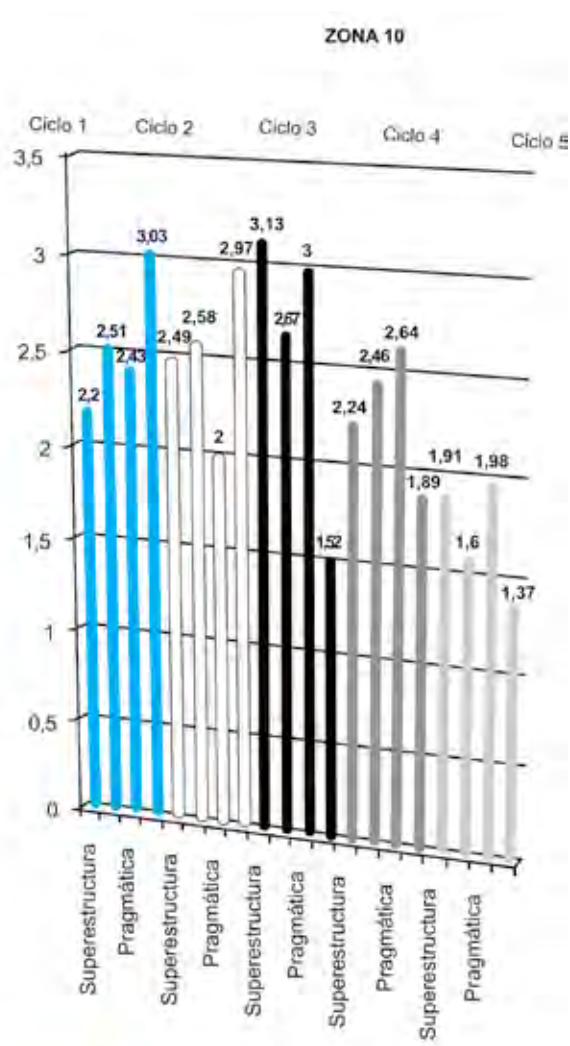


Gráfico 25. Comprensión lectora

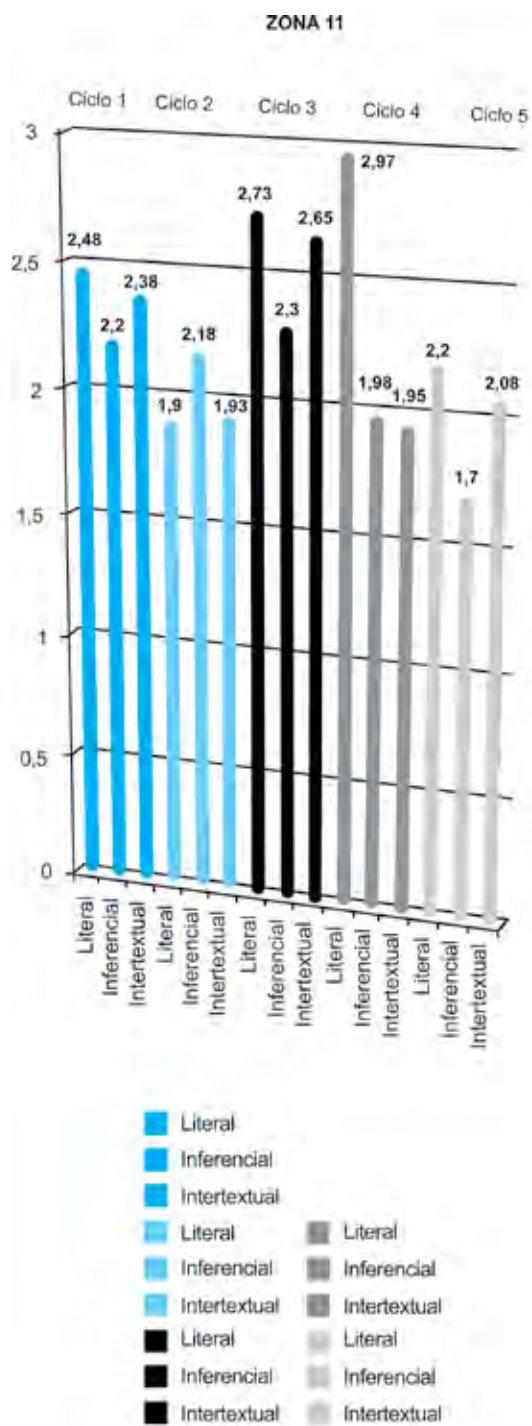


Gráfico 26. Producción escrita

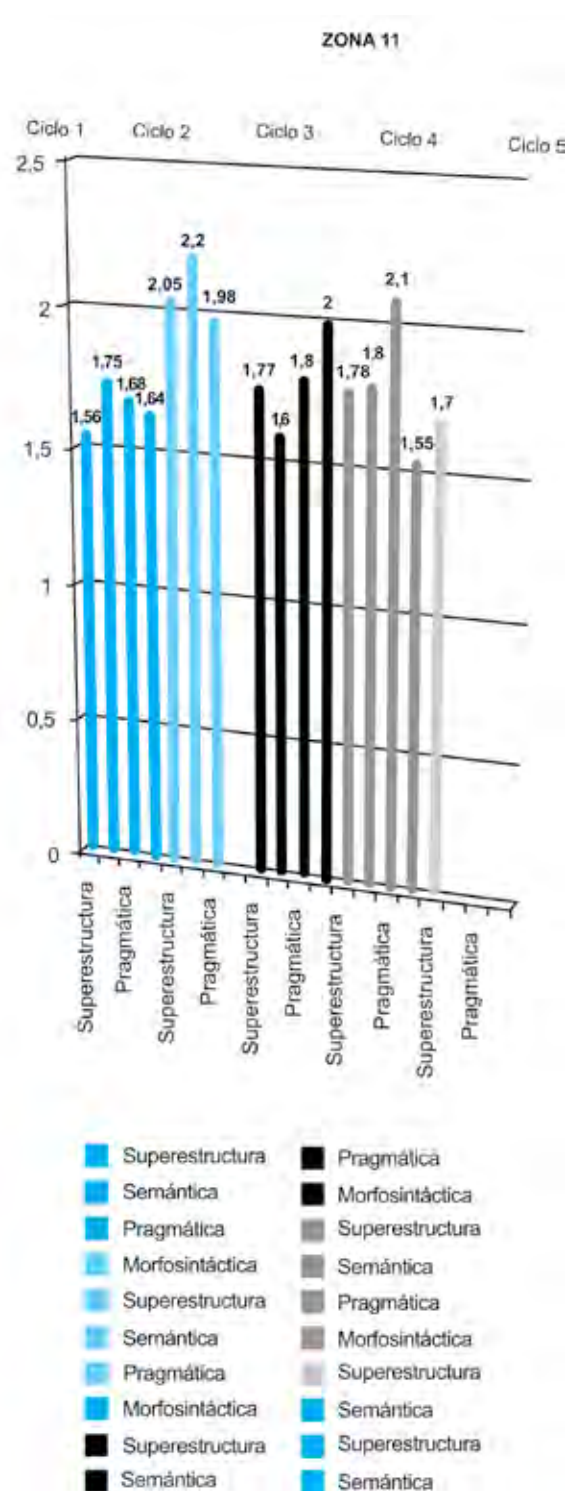


Gráfico 27. Comprensión lectora

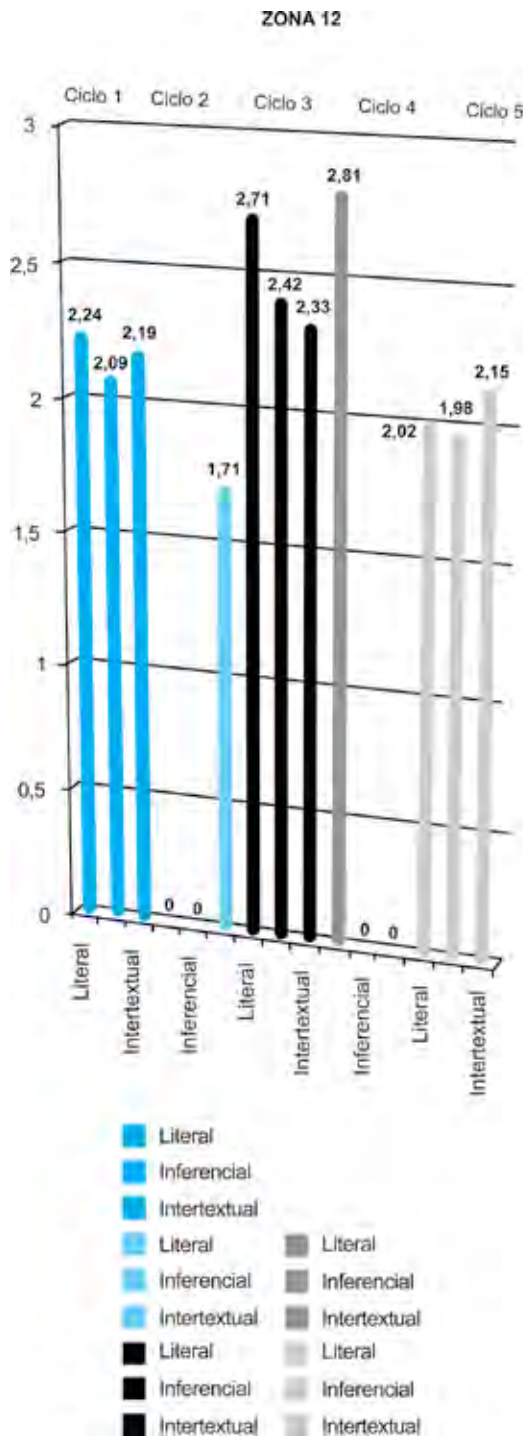
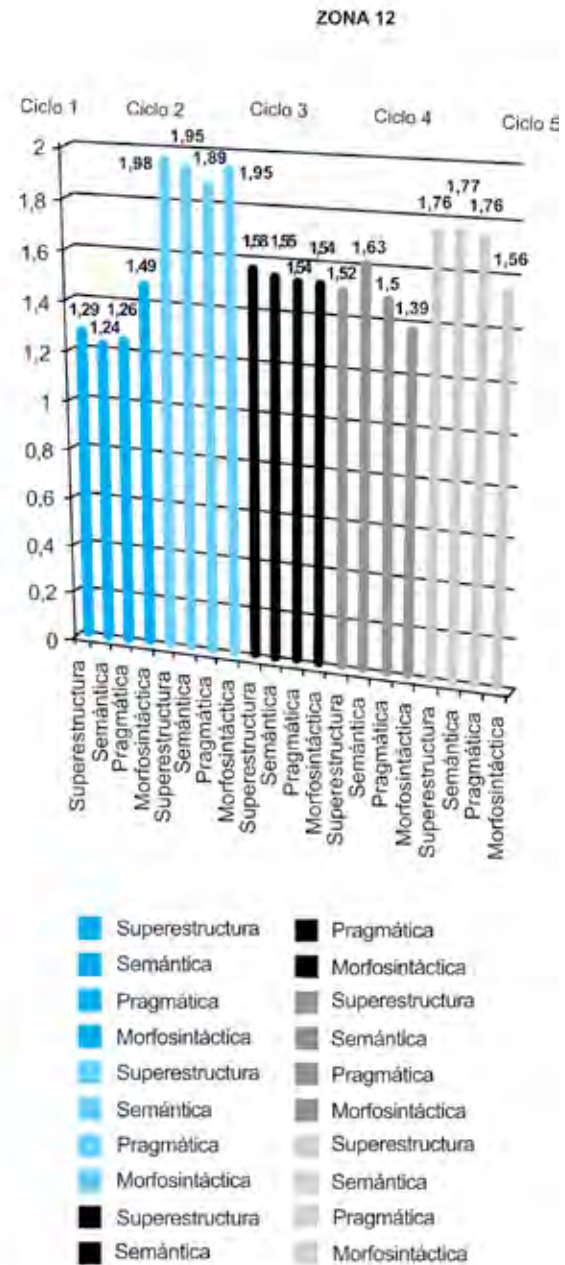


Gráfico 28. Producción escrita



Fase III. Aportes de la incorporación de la Herramienta a la Base Común de los Aprendizajes Esenciales –BCAE–

A partir de la ruta metodológica para la incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, se planteó como objetivo primordial que las instituciones identificaran la necesidad de incluir en sus planes de estudio y currículo, acciones dirigidas a fortalecer estos procesos de aprendizaje. Esto con el fin de que, luego del reconocimiento de unas condiciones y necesidades identificadas en la fase anterior de la ruta metodológica de incorporación (caracterización), las instituciones pudieran reflexionar sobre la necesidad de aplicar determinadas acciones para mejorar la calidad de estos procesos de aprendizaje.

Desde una mirada tradicional, los campos del lenguaje y sus habilidades se consideran temas exclusivos del área de humanidades, por lo que es recurrente encontrar en estos ambientes expresiones que responsabilizan solo a esta área por los niveles que presentan los estudiantes en lectura, escritura y argumentación oral. Situación que marca un determinismo perjudicial para el aprendizaje, al reducir sus múltiples posibilidades a un espacio y tiempo específicos, y más grave aún, cuando el objeto de aprendizaje hace referencia a un conocimiento y habilidad de uso social constante, que permite el acceso a nuevos conocimientos.

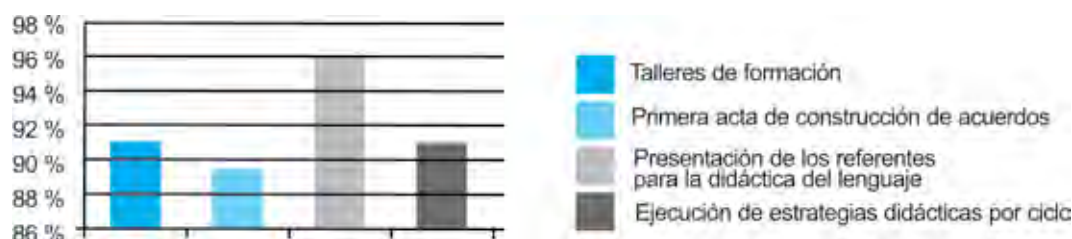
Por lo anterior, para esta fase del proyecto era importante construir un espacio de diálogo, deliberación y acuerdos con los docentes de cada ciclo, de las diferentes instituciones, en torno a una pregunta central: ¿Qué le aporta su clase a los procesos de lectura, escritura oralidad de sus estudiantes? Para responder la pregunta era necesario que el profesional acompañante de incorporación invitara a los docentes a revisar dentro de las dinámicas institucionales las prácticas pedagógicas de aula, los conceptos que sobre estos aprendizajes los docentes prefiguraban y el cómo se estaba percibiendo este proceso tan esencial, tan significativo, pero, a su vez, tan obviado.

Luego de este momento se planeó en la ruta metodológica para el desarrollo de esta fase el acercamiento a estrategias didácticas propias de cada ciclo que motivaran a los docentes a reflexionar sobre cómo construir acciones y espacios de aprendizaje didácticos efectivos para el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad. Estas actividades tenían propósitos tales como: presentar a los docentes un modelo de estrategia didáctica que permitiera integrar diferentes conocimientos alrededor de acciones dirigidas específicamente a fortalecer la lectura, la escritura y la argumentación oral, desde el marco que propone la BCAE que la herramienta integra; brindar una herramienta práctica que los docentes pudieran aplicar con sus estudiantes en cualquier momento para constatar en contexto y el grado de respuesta de los estudiantes a este tipo de actividades. Esta acción se acompañó con la presentación y discusión de un documento que contemplaba algunas orientaciones base necesarias para la construcción de una estrategia didáctica dentro del marco que la herramienta propone.

Para el proyecto y la incorporación de la herramienta para la vida “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, el desarrollo de esta fase se presentaba como el reto central de todo el proceso de acompañamiento en las instituciones. Cada aspecto por tratar: estrategias didácticas, acuerdos de ciclo y estrategias de integración curricular, presentaba diversos matices dados por las condiciones y características propias de cada institución. Aunque se planteaban líneas y orientaciones definidas, solo en el trabajo del profesional con los docentes de cada institución, y más aún de cada ciclo, era posible identificar las diversas posibilidades de trabajo, las amplias gamas de discusión y análisis alrededor de cuáles y cómo debían ser desarrollados cada uno de estos

temas. De esto quedó registro en los diferentes documentos que arrojaba cada encuentro y quedó la iniciativa de revisar con detalle el diseño, planeación y ejecución de estos proyectos con el fin de, por un lado, integrarlos desde la perspectiva de la transformación curricular por ciclos y, por el otro, hacerlos cada vez más fuertes y orientados hacia unos aprendizajes particulares y pertinentes. El desarrollo de esta fase del proyecto fue un espacio altamente provechoso para la discusión pedagógica focalizada, dirigida a unas necesidades específicas, que consolidaba el compromiso de los docentes y fortalecía ese objetivo intrínseco de las instituciones de cualificar la calidad de los modelos y prácticas pedagógicas.

Gráfico 29. Fase 3. **Implementación BCAE**



Fase IV. Implementación de la Herramienta al currículo

Este proceso inició con la aplicación de estrategias para la comprensión en procesos de lectura, producción escrita y argumentación oral hasta el desarrollo de estrategias de integración curricular por ciclo que llevaron a la asimilación de la ruta metodológica de la herramienta en todos los ejes dinamizadores de la escuela. Como instrumento articulador se propuso el diseño de secuencias didácticas con los docentes que evidenciaran la incorporación de estrategias para el desarrollo de la herramienta en el plan de estudios de todas las áreas y ciclos del currículo.

Finalmente, se elaboraron criterios de evaluación, seguimiento y sostenibilidad de acuerdo con la base común de aprendizajes esenciales por ciclos y grados. Según el resultado estadístico es necesario continuar con la **ruta metodológica**, como aporte para el logro y avance significativo de la herramienta en el currículo y en las formas de integración curricular presentes en cada institución.

Gráfico 30. Fase 4. **Implementación al currículo-sostenibilidad**



Fase V. Sostenibilidad y socialización

En esta fase se propuso medir cualitativamente el impacto y los alcances de la Herramienta en la incorporación del currículo, se realizó un ejercicio de seguimiento sobre los procesos y avances

en comprensión lectora, producción escrita y argumentación oral en los colegios beneficiados y se consolidó un estudio de impacto del avance de los aprendizajes conceptuales y didácticos de la herramienta en los docentes.

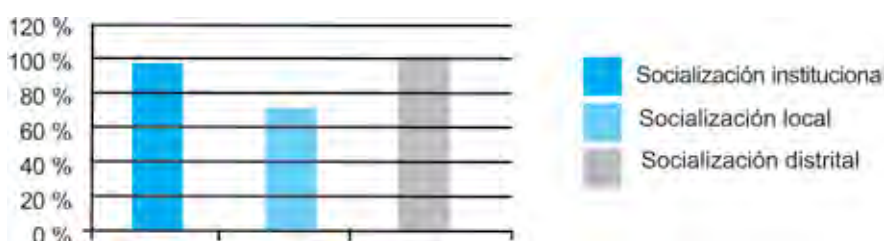
Gráfico 31. Fase 5. **Sostenibilidad**



Fase VI. Socialización institucional, local y distrital

En esta fase se presentaron tanto a nivel local como distrital los resultados del Convenio 1014 realizado entre la Secretaría de Educación del Distrito y Casa Nacional del Profesor –CANAPRO–.

Gráfico 32. Fase 6. **Socialización de resultados**



Contextualización. Aplicación del Instrumento

Esta información presenta los resultados de las encuestas diligenciadas en línea por los 700 docentes de acompañamiento de los 252 colegios participantes directos en el componente de incorporación de la herramienta “Hablar Leer y Escribir para comprender el mundo”, en el marco del convenio de asociación 1014, aplicada en el mes de octubre de 2011 a través del enlace <https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0An5nm1b3nzVbdEtGTFdXVHN5SGw2NWVKuUhbY29HREE>.

Este instrumento tenía como propósito fundamental crear una línea de investigación que permitiera aterrizar y hacer evidente el impacto en la incorporación de la herramienta en las instituciones beneficiadas, de tal suerte que su implementación diera cuenta de la trayectoria de la SED en el proceso de fomento de la lectura, la escritura y la oralidad. Como señala el diagnóstico de los antecedentes, la SED, a través de convenios interinstitucionales, alianzas y encuentros pedagógicos desde instituciones y entes políticos y educativos, ha instaurado acciones que se materializan en el escenario escolar y es allí donde se puede evidenciar la amplitud del horizonte de la herramienta.

Para alcanzar el objetivo del instrumento partimos de un diagnóstico, la revisión del marco normativo-legal en el cual se mueven las políticas públicas, el diseño preliminar de la estructura de un instrumento de acción de la herramienta en las instituciones y el análisis, verificación y descripción de los indicadores que a través de una pregunta presentan los datos de interés en el estudio de impacto.

Para nuestro caso se evaluó la herramienta desde el acompañamiento en instituciones y la orientación dada por la SED en la Reorganización Curricular por Ciclos y la BCAE, en directa relación con la normativa establecida para los procesos de lectura, escritura y oralidad en la escuela. La línea de base en nuestro análisis se define en cada una de las preguntas a través de una variable de verificación o indicador estructural que, seleccionado en virtud de la importancia frente a la regulación de la herramienta y su intervención en la institución, es un marco de referencia para observar la evolución y el comportamiento de la ruta metodológica prevista para la incorporación de la herramienta en el Convenio de Asociación 1014, SED-CANAPRO.

Así, la relación entre indicador de gestión, ruta metodológica y acción describe el instrumento con las variables consignadas en el cuadro de la página siguiente.

Dentro de los múltiples instrumentos de análisis estadístico se utilizó la siguiente encuesta. La base muestra a la población beneficiada y al colectivo que la respondió, es decir, un 87% de docentes de todos los ciclos y áreas del conocimiento, un 6% de líderes de ciclo y un 7% de directivos docentes, de tal forma que para la población atendida la muestra corresponde a 10% del total de la población. En segunda instancia, la encuesta permitió conocer visiones tanto objetivas como subjetivas en relación con la incorporación de la herramienta. Como muestra garantiza la pertinencia de carácter cuantitativo-cualitativo y ofrece un estándar de datos que se pueden utilizar en estudios posteriores.

Gráfico 33

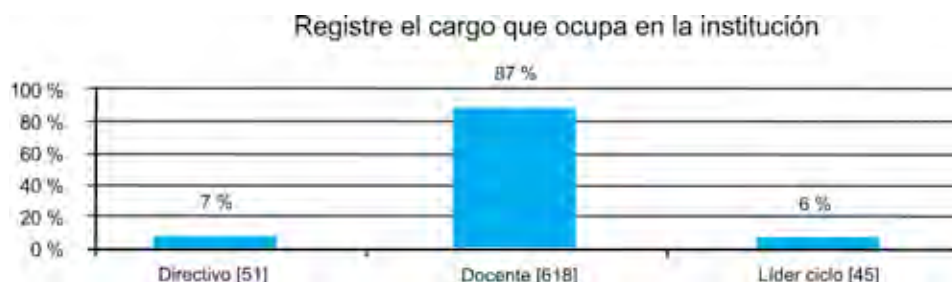
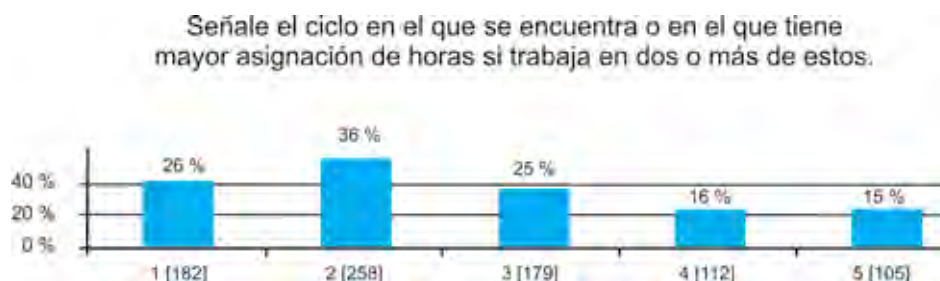


Gráfico 34



Ruta metodológica	Objetivo trazado	Tipo de intención	Indicador de gestión
FASE I Divulgación de la herramienta.	- Hacer el proceso de divulgación y promoción del proyecto en la comunidad educativa de los colegios oficiales de Bogotá. - Apoyar el proceso de convocatoria que desarrollará la Secretaría de Educación a través de la Dirección de Educación Preescolar y Básica.	De opinión	¿La presentación inicial de la herramienta le permitió comprender el propósito de la incorporación de esta en la institución?
FASE II Caracterización de la herramienta.	- Realización de acompañamientos a las instituciones educativas del Distrito con el fin de conocer los antecedentes sobre la Herramienta, de manera que estos nos permitan visualizar la ruta metodológica para la incorporación en todos los ciclos y áreas del currículo. - Ejercicio de acercamiento diagnóstico con los estudiantes del último grado de cada ciclo (2.º, 4.º, 7.º, 9.º y 11.º).	De hecho	¿Fueron pertinentes los contenidos y la metodología aplicada? ¿Considera útil la aplicación del ejercicio inicial?
FASE III Aportes BCAA.	Desarrollo de los talleres conceptuales y prácticos con docentes de cada ciclo, proporcionando herramientas didácticas para la adquisición de la esta en procesos como la producción escrita, la argumentación oral y la comprensión lectora.	De información	¿Cree usted que se cumplió el propósito de la herramienta de fortalecer la BCAA para que los estudiantes aprendan argumentación oral, producción escrita y comprensión lectora? Establezca la relación entre la BCAA y la herramienta LEO.
FASE IV Integración curricular.	A partir de la propuesta de la Secretaría de Educación, se establecerán los acuerdos por ciclos para la implementación de la Herramienta por ciclos y áreas del currículo.	De trampa o control	¿Está de acuerdo con la periodicidad con que se llevaron a cabo los talleres? ¿Se permitió la realización de acuerdos por ciclo desde el horizonte de la herramienta?
FASE V. Sostenibilidad.	Medición cualitativa del impacto y los alcances de la Herramienta en la incorporación del currículo.	De acción	¿Considera que se cumplió el propósito de incorporar, la lectura, la escritura y la oralidad en todos los ciclos y en todas las áreas del currículo? ¿Usted usó los talleres como marco de referencia en su quehacer pedagógico y transformó prácticas pedagógicas? Viabilidad de la herramienta 2012.
FASE VI. Socialización.	Socializar a nivel local y distrital los resultados del proyecto; CANAPRO, junto con la Secretaría de Educación, establecerán los parámetros de cada uno de los eventos.	Filtro	Reconocimiento de las fases. En el siguiente listado encontrará las fases del proyecto, identificación.

La herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” nace como una propuesta política en educación, planteada en el Plan Sectorial 2008-2012 como Herramienta para la vida inmersa en la Reorganización Curricular por Ciclos, que propone, entre otros aspectos, aprendizajes esenciales en los estudiantes que se traducen desde la base común. Esta Herramienta es la apuesta fundamental del Componente de Incorporación de esta en todos los ciclos y áreas del currículo de las instituciones beneficiadas. En el Convenio interinstitucional 1014 realizado entre la SED y CANAPRO, se llega con una ruta metodológica a 289 colegios y se acompaña en procesos de lectura, escritura y oralidad al 90% de las instituciones distritales.

Cinco ejes median la integración curricular propuesta para la Incorporación de la herramienta: comprensión lectora, argumentación oral, producción escrita, literatura y TIC y otras formas de comunicación. Los referentes conceptuales, los referentes en la didáctica del lenguaje ciclo a ciclo, la BCAE y la Reorganización Curricular por Ciclos. La ruta metodológica se extiende desde la divulgación hasta la caracterización de la herramienta, implementación a la BCAE, incorporación al currículo, estudio de impacto y sostenibilidad y la socialización institucional, local y distrital. Los beneficiarios docentes, líderes de ciclo y en la práctica pedagógica una intervención indirecta a los estudiantes de las instituciones del Distrito Capital.

Finalmente, el desafío y reto pedagógico, acompañado de un trabajo con los Equipos de calidad, llega a las 20 localidades, distribuidas en 12 zonas. Los agentes transformadores constituyen un equipo liderado por una asesora académica, una coordinación y un grupo de coordinadores por zona y de profesionales de acompañamiento. Esta ruta introduce el metaplán de la SED, cuyo producto final es la transformación pedagógica, conceptual, y ente cultural de los procesos de lectura, oralidad y escritura en la escuela para impactar a una Bogotá diversa y multicultural en donde las redes de significación deben construir sujetos para la vida y tejido social para la educación con calidad.

Según la muestra, para el 29% de la población encuestada se cumplió completamente con el objetivo y para 66% se cumplió parcialmente el propósito. Esta circunstancia se explica desde dos factores de la línea de base. El primero describe el tiempo de ejecución, la periodicidad y los espacios abiertos para la herramienta y es un marco de referencia que anuncia la necesidad de incluirla en el cronograma pedagógico de las instituciones. La parcialidad se ve descrita desde la oportunidad de abrir más espacios de reflexión en torno a la herramienta.

El segundo es la continuidad metodológica en la caracterización y adecuación de la herramienta; este factor de orden administrativo y de gestión debe ser visto como una opción para ampliar la ruta metodológica y las acciones que desde la herramienta se deben ejecutar. Por su parte, ese 6% de no cumplimiento del propósito de la herramienta deja entrever los tiempos dados en cada uno de los escenarios escolares y la disposición para relacionar la RCC con la herramienta y permitir su viabilidad, es de resaltar que los tiempos en algunas instituciones se agotaron y por ello el propósito de la ruta metodológica no llenó las expectativas de la población. Como claridad en las sugerencias, se resalta la necesidad de continuar con la herramienta y posicionarla dentro de las orientaciones pedagógicas de la escuela (ver el gráfico 35).

Al indagar acerca del propósito de la herramienta de fortalecer los aprendizajes comunes y esenciales para que los estudiantes aprendan argumentación oral, producción escrita y comprensión lectora (ver el gráfico 36) el 26% de la población encuestada considera que sí se fortalecieron, el 66% considera que solo parcialmente y determina el impacto en el aprendizaje de los procesos de

Gráfico 35



lectura, escritura y oralidad en los niños y las niñas; en este sentido, se expone la articulación y el abordaje desde la RCC de la herramienta y desde el currículo, para los aprendizajes esenciales de la escuela.

Gráfico 36

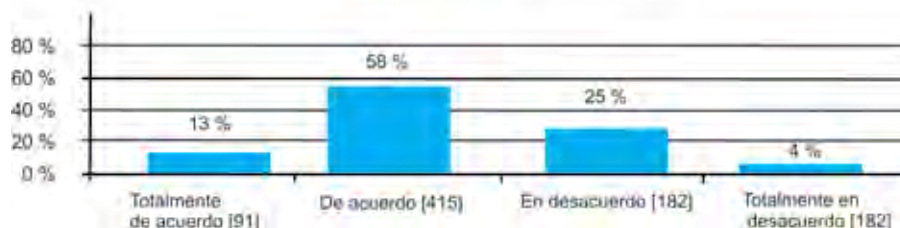


Como se observa en el gráfico 37, las respuestas al interrogante ¿Está de acuerdo con la periodicidad con que se llevaron a cabo los talleres? indican que tanto la periodicidad como los tiempos dedicados a la herramienta no fueron suficientes, el 25% considera limitada esta periodicidad. La ruta metodológica respondió a unas necesidades estándar de la educación y amerita un análisis específico de los proyectos, inquietudes y el entorno pedagógico de las instituciones. Cada institución es un universo que da prioridad circunstancial a las demandas de la educación; en esa medida, la periodicidad depende en gran porcentaje de las agendas institucionales. Desde esta óptica, la herramienta debería actuar como un dispositivo articulado con el PEI, que lleve a las instituciones a enrutarse los tiempos para su ejecución. El 71% considera adecuada la periodicidad de los talleres, reconociendo esta variable la presencia de una meta en el desarrollo de la herramienta en la institución; sin embargo, el 6% solicita mayor periodicidad en la ejecución de los talleres. Esto significa que las instituciones beneficiadas podrían optar por la búsqueda de espacios más extensivos y la inclusión dentro de sus preocupaciones pedagógicas de la herramienta y su incorporación.

Frente al interrogante del gráfico 38, ¿usted usó lo desarrollado en los talleres como marco de referencia para plantear acciones que desde su área favorecieran los procesos de lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes?, es importante destacar el aprendizaje del docente y la trans-

Gráfico 37

¿Está de acuerdo con la periodicidad con que se llevaron a cabo los talleres?

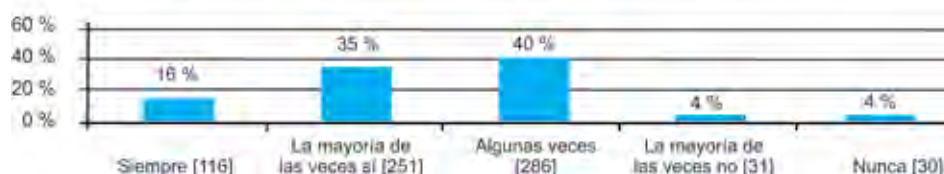


formación de sus prácticas pedagógicas. ¿Es el docente un transformador de su conocimiento?, ¿usa lo aprendido?, ¿su intención y su acción son correspondidas en la práctica? Estas respuestas orientadas desde los porcentajes alcanzados: siempre, 16%; la mayoría de las veces sí, 35%; y algunas veces, 40%, dejan entrever el significado de la práctica en el desarrollo de la competitividad del docente, pues su formación es proporcional a la creatividad y disposición de entender la nueva “lógica educativa”. Una reconstrucción que obedece al Plan Sectorial y que define las nuevas políticas públicas; la praxis pedagógica se transforma desde la RCC, y el maestro debe dimensionar el impacto de las herramientas para la vida con su saber específico. Un 4% elude esa realidad que significa formar desde la dimensión de lo humano; si analizamos el sentido de plantear acciones desde su área atendiendo a los talleres implementados con la herramienta, evidenciamos la actividad docente a partir de la perspectiva del trabajo autónomo que posibilita la reproducción de experiencias para la vida del aula. Aportar transformación pedagógica es un valor agregado evidente en esta respuesta. La práctica educativa aterriza la ruta metodológica de la herramienta y articula los aprendizajes esenciales desde la dimensión formativa del sujeto. La implementación de la herramienta se hace evidente en la cotidianidad de las instituciones a partir de acciones puntuales inspiradas desde los talleres y de las estrategias didácticas, la investigación, reflexión y discusión que se aplican en nuevos ambientes de aprendizaje y facilitan la argumentación oral, la producción escrita y la comprensión lectora, iniciativas creativas convertidas en proyectos de aula, unidades didácticas o proyectos transversales que fomentan el desarrollo de actitudes dialógicas frente a la lectura, la escritura y la oralidad; un porcentaje significativo que visualiza logros para la sostenibilidad, proyección y evaluación de la herramienta.

Los contenidos, la metodología y la ruta trazada obedecen a una directriz de la SED relacionada con la articulación de la herramienta con la BCAA y la RCC. Como se evidencia en el gráfico 39,

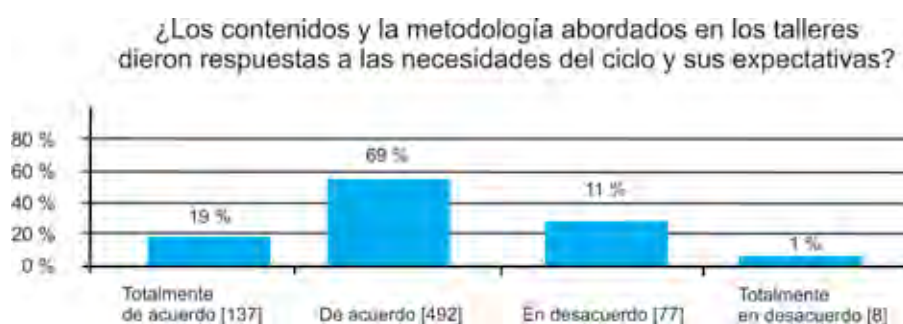
Gráfico 38

¿Usted usó lo desarrollado en los talleres como marco de referencia para plantear acciones que desde su área favorecieran los procesos de lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes?



para el 88% la metodología atendió a las necesidades del ciclo. Esta claridad se hace tangible en los propósitos de la herramienta y en su definición desde la SED. El contenido metodológico de la herramienta parte de un eje fundamental que es **el lenguaje**; en esa medida, la caracterización que se hace de esta obedece a las prácticas sociales tejidas desde la adquisición y dominio del lenguaje y, de forma paralela, sucede lo mismo con los aprendizajes fundamentales que de él se derivan: *argumentación oral, producción escrita y comprensión lectora*. Esa relación recíproca sustenta unos principios fundamentales que rigen la ruta metodológica y que engranan los referentes conceptuales con los cuales se llega a las instituciones educativas. Esta tesis central deja entrever la puesta sólida y articulada de las fases para la incorporación de la herramienta al currículo y describe el horizonte claro con el cual los líderes de ciclo, docentes y directivos entendieron el propósito y conducta de la herramienta desde el componente de Incorporación.

Gráfico 39



En esa misma dirección, en el gráfico 40 podemos observar que el conocimiento de la ruta metodológica muestra una línea de base en la implementación en las instituciones. El reconocimiento de cada una de las fases explica el propósito y alcance obtenido en cada uno de los tiempos de la ruta. Este instrumento aplicado en el mes de Octubre describe en línea ascendente las cuatro primeras fases; esto es fundamental, ya que para la fecha de aplicación del instrumento la meta de acción se encontraba prevista en la fase de acuerdos por ciclo y propuesta curricular de implementación. Si observamos el resultado, entre el 83% y el 40% se encontraban en el proceso de implementación al currículo. Continuando con este acercamiento, la herramienta se hizo efectiva reconociendo la ruta metodológica y las intenciones pedagógicas de cada uno de los factores asociados a la incorporación de la misma; este conjunto de respuestas permite ratificar la ejecución y comprensión de la herramienta en las instituciones educativas beneficiadas y percibir su nivel de alcance y proyección. La fase de socialización que se dio en el mes de noviembre, de acuerdo con el resultado, es coherente con el cronograma de acción dispuesto y se hace verídico en la información recibida en la encuesta.

Frente al conocimiento de la herramienta, aun cuando como política pública describe la lectura, la oralidad y la escritura como aprendizajes esenciales, la indagación frente al conocimiento de las herramientas para la vida arroja como común denominador un “desconocimiento leve” de la manera como se accede a la herramienta y en muchos casos existe desarticulación de la herramienta con la RCC. Un aspecto llamativo pero también de alerta frente al horizonte pedagógico de algunas instituciones y su articulación con las políticas públicas. Por ello, la presentación de la herramienta

Gráfico 40



(ver gráfico 41) se convierte en una ficha clave para la comprensión, unificación y aterrizaje de los procesos de ambientación de la reorganización curricular por ciclos en las instituciones. Para un 68% de las instituciones encuestadas llegar con el horizonte y propósito de esta como ilustración del aprendizaje fundamental de procesos como la lectura, la escritura y la oralidad, no solo abre las puertas a la articulación de ciclos, sino que ofrece la posibilidad de entenderla desde el campo de lo cultural. Una ambientación de la herramienta introduce en los imaginarios de la escuela un papel crucial en la formación de estudiante y, por tanto, de sujeto-ciudadano. Esta mirada política, cultural y social de la herramienta devela su potencia en todas las esferas de lo humano, la manera como es recepcionada por los docentes beneficiados implica directamente una transformación del sujeto desde las construcciones identitarias hasta la capacidad de entender y aprender desde cualquier disciplina las polifonías del lenguaje. En consecuencia, la efectividad en la presentación de la herramienta como asunto motivacional para emprender la ruta metodológica fue acertada e indudablemente este indicador señala la eficiencia, practicidad y pertinencia de las fases emprendidas durante la incorporación de esta.

Gráfico 41



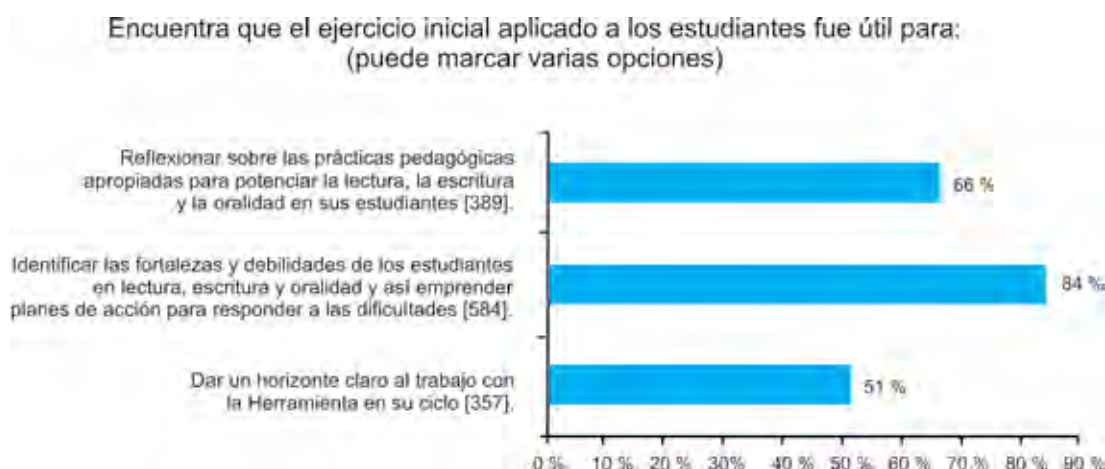
Por otro lado, tenemos las nociones e ideas alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad. La presentación es un recurso conceptual que además de permitir el acompañamiento y diálogo entre estas nociones evidencia los imaginarios, preconceitos y, por qué no, los “falsos idearios” en relación con el aprendizaje de estos procesos. La lucha del docente de humanidades por desmontar la responsabilidad total del aprendizaje de estos procesos es constante. Al partir del principio fundamental de la enseñanza de estos procesos para todos los ciclos y áreas del conocimiento se rompe la barrera de la enseñanza del lenguaje como saber y se transforma en la enseñanza del lenguaje

como práctica social. La herramienta trasciende lo académico para convertirse en un dispositivo político, cultural y desde luego curricular. Esta enorme claridad permite entender la importancia de la presentación de la herramienta en la fase de divulgación y caracterización.

En relación con los procesos de indagación, diagnóstico y evaluación de los procesos de aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, es bien entendida la multiplicidad de maneras de acceder a tal información. Desde pruebas estandarizadas hasta ambientes de opinión, los diferentes instrumentos pedagógicos con los cuales se busca evaluar estos aprendizajes ponen en juego el horizonte de la evaluación en la escuela. La evaluación diagnóstica como herramienta pedagógica, y no como fin cuantitativo, permite hacer visible la práctica docente y la efectividad de los modelos pedagógicos en relación con los aprendizajes en niños y niñas. El ejercicio inicial propuesto desde la SED es un instrumento pensado para una evaluación integral, dialógica y formativa, que al tener criterios claros de evaluación permite al docente entender, desde la mirada del aprendiz, su conocimiento y experiencia, la manera significativa como se accede al saber. El ejercicio inicial es una prueba pensada para articular los saberes con los procesos de aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad; un instrumento que posibilita al docente garantizar mediante una reflexión pedagógica los objetivos establecidos para cada ciclo en relación con los aprendizajes comunes. Este también ofrece a los docentes una estrategia para acercarlos a la evaluación de esos aprendizajes desde criterios puestos en común con la RCC y la BCAE. Por tanto, y según la muestra, el gráfico 42 indica que para el 84% el ejercicio inicial ofrece no un punto final, sino una entrada hacia la comprensión de fortalezas y debilidades en relación con estos aprendizajes. Provee a los docentes de una línea de acción para emprender el camino hacia la transformación pedagógica y la reflexión sobre las significaciones de la herramienta en el campo de la construcción cultural. En esa medida, para el 56% ofrece la posibilidad de potenciar desde su saber específico estos aprendizajes, rompiendo los límites del conocimiento y rediseñando su saber personal y formativo en respuesta a modelos pedagógicos, estrategias didácticas y, sobre todo, a las demandas de la ciudad. Finalmente, para un 51% la evaluación de este ejercicio inicial ofrece un horizonte hacia la integración curricular y los aprendizajes de la herramienta en cada uno de los ciclos.

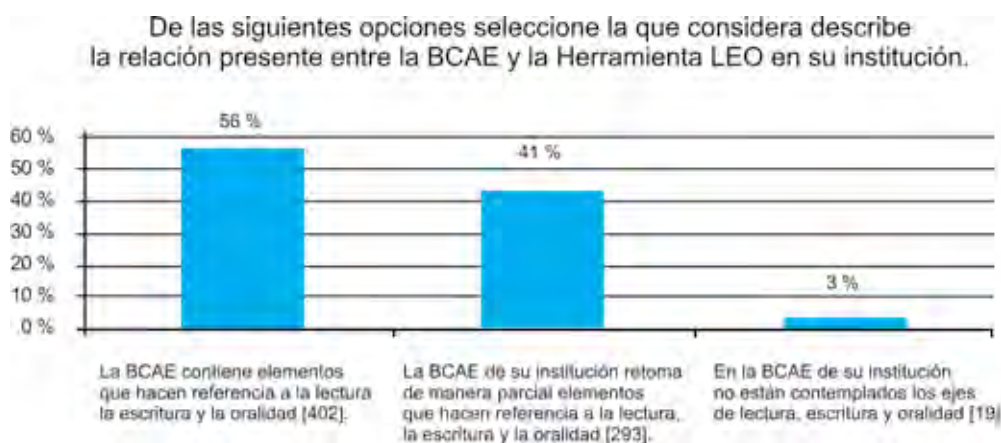
Desde la perspectiva de la RCC, el rediseño del PEI introduce desde el componente académico la BCAE; en este sentido, la integración curricular es pensada como un proceso pedagógico que

Gráfico 42



implica dotar a los estudiantes de herramientas para la vida. Una de estas: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” reconoce al sujeto como eje articulador de aprendizajes esenciales en relación con su contexto de vida. BCAE y herramienta LEO constituyen entonces estructura cuya interrelación da cuenta de las necesidades y demandas no solo de los jóvenes, sino del colectivo en general que en el ámbito educativo pertenece al contexto social y cultural de una ciudad globalizada, multicultural y pluriétnica. Los aprendizajes esenciales describen la intención humana del conocimiento y su propiedad transformadora desde el currículo hacia el exterior, una opción frente a la sociedad del mundo actual que se estructura y transforma a partir de la apropiación de esta herramienta. Como se evidencia en el gráfico 43, para el 56% de los encuestados existe una relación recíproca y de mutuo reconocimiento entre *el dominio del lenguaje y el aprendizaje de la argumentación oral, la producción escrita y la comprensión lectora*.

Gráfico 43

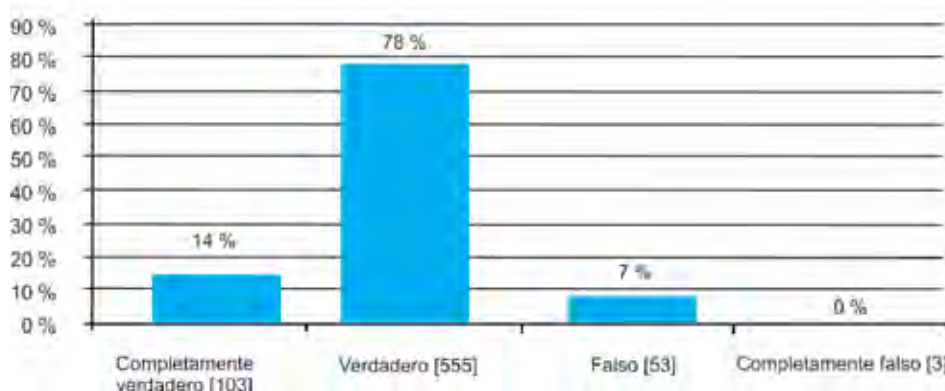


Entendido el currículo como una construcción social permite construir acuerdos por ciclo que viabilicen la elaboración colectiva de procesos de aprendizaje, prácticas pedagógicas, formas de organización y evaluación de los saberes y provean a la Escuela de dinámicas autónomas de evaluación y acercamiento a los aprendizajes esenciales. Según el gráfico 44, para el 92% es verdadero el aporte de la herramienta a la BCAE y a la construcción de acuerdos de ciclo que se establecieron con el ejercicio inicial, los talleres de formación y reflexión sobre la herramienta, los criterios para evaluar y entender la lectura, la escritura y la oralidad y la confrontación con las prácticas y formas de entender, acceder y multiplicar el conocimiento. Tanto en la fase de integración curricular como en la fase de aportes a la BCAE, se proyectó una visión crítica de los procesos pedagógicos de enseñanza que como frutos valiosos ofrecen dos actas de acuerdos por ciclo; este consolidado, además de ofrecer apropiación del currículo de la institución, permite la investigación educativa, los procesos colaborativos e interdisciplinarios, el rediseño curricular y la transversalidad como estrategia que devela problemáticas pero que incorpora acciones afirmativas que posibilitan una construcción tanto en los actores como en los horizontes planteados en la educación.

Finalmente, el gráfico 45 demuestra la intencionalidad básica de la incorporación de la herramienta al currículo. El 53% entiende la herramienta en su dimensión política y cultural de tal manera que involucra a todas las áreas del conocimiento y, por tanto, favorece el propósito del Plan

Gráfico 44

De la afirmación: Los aportes de la Herramienta a la BCAE fueron claros y permitieron la construcción de acuerdos de ciclo, usted puede decir que es:

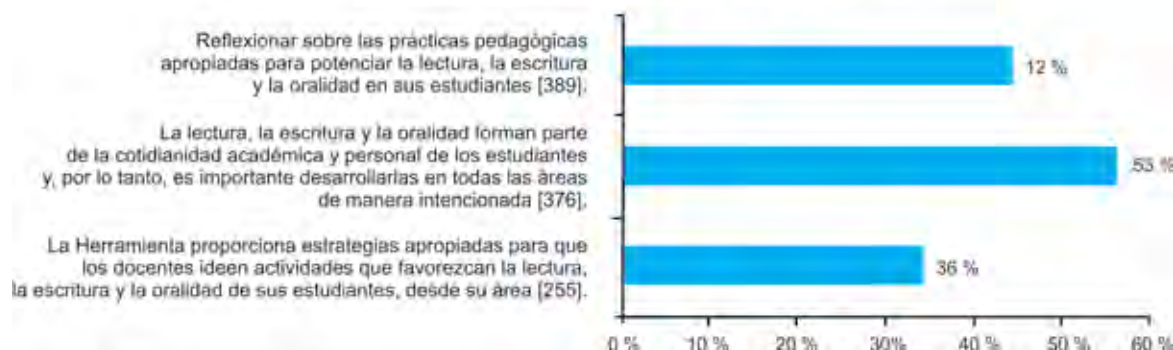


Sectorial 2008-2012 de garantizar a niños y niñas el derecho a la educación, el mejoramiento de su calidad de vida desde la apropiación y competitividad en la adquisición y dominio del lenguaje (argumentación oral, producción escrita y comprensión lectora), la construcción ciudadana y el respeto, a partir del uso del lenguaje, de representaciones de mundo diversas y plurales; con la herramienta se materializa la calidad en la educación, la permanencia, pertinencia y disponibilidad en el acceso a la cultura, la construcción de identidad, las prácticas de convivencia y el reconocimiento del otro. En este sentido se hace imperiosa la proyección de la herramienta no solo para el 2012, sino como una meta progresiva y constante en el nuevo enfoque de la RCC y las políticas educativas.

La herramienta está al servicio de la construcción de la palabra culturalmente representativa y válida, por ser un dispositivo que conecta ciudadanos y permite cubrir las necesidades comunicativas del mundo, contribuye a dar sentido interdisciplinar al saber, al ejercicio colectivo y colaborativo de los aprendizajes, a la transformación de las prácticas pedagógicas, a la autonomía escolar, a la movilidad cultural, a la inclusión, a las redes de aprendizaje y formación humana en la escuela. Por todo esto, debe continuar siendo un reto.

Gráfico 45

Dentro de las siguientes afirmaciones señale las que le permiten ver la viabilidad o pertinencia de la Herramienta para proyectar el trabajo por realizar con los estudiantes en el 2012.



Recomendaciones y sugerencias

1. Sobre la ruta metodológica

(Observaciones desde la metodología para el trabajo de campo en instituciones)

- Hacer un trabajo permanente en el que el hilo conductor se fortalezca, a fin de alcanzar las metas.
- Implementar el proyecto en todas las áreas, ya que las habilidades comunicativas pertenecen a todos los ámbitos.
- Incorporar las TIC al proyecto como un eje articulador.
- Implementar el proyecto desde el comienzo del año escolar.
- Continuar con el proyecto LEO que se ha venido trabajando en todos los ciclos e incorporarlo en la totalidad de los campos.
- Guiar el proceso de forma permanente y efectiva para garantizar su continuidad.
- Desarrollar guía de la herramienta LEO como material de trabajo para cada ciclo de manera que se mantenga una relación continua con este tipo de aplicación en la BCAE. Ampliar y ejecutar más talleres en cada ciclo de forma que sirvan de soporte para el trabajo con la metodología base de los docentes.

2. Sobre el plan de acción, tiempos y cronogramas

- Es necesaria la actualización de docentes frente al proceso y el acompañamiento constante de un profesional en esta área.
- El proyecto LEO debe continuar en el 2012, con asesoría y acompañamiento.
- La temática, trabajada de forma permanente, permite planear las estrategias cotidianas y reestructurar nuestras prácticas pedagógicas.
- Es necesario programar socializaciones entre las diferentes áreas, para conocer la manera como están desarrollando el proyecto, y entre ciclos, para intercambiar experiencias.
- Hay que dinamizar los talleres involucrando a padres y estudiantes para que sean partícipes y actores directos.
- Es importante desarrollar la estrategia LEO en las instituciones, ya que esta permite la elaboración de acuerdos interdisciplinarios que posibilitan la incorporación del proceso de lectura, escritura y oralidad de manera significativa.

- Se sugiere hacer seguimiento continuo a las actividades y estrategias que se desarrollen dentro del aula de clase en compañía de los socializadores.
- Es fundamental programar más talleres, pues la lectura, la escritura y la oralidad abarcan muchos temas y, por lo mismo, es recomendable crear herramientas que permitan evidenciar el progreso de los estudiantes.
- Hasta ahora, las herramientas planteadas han sido coherentes y aportan a la construcción de la malla curricular y los contenidos.
- La prueba debería tener en cuenta el contexto en donde va a ser aplicada.
- La herramienta inicial debería ser aplicada a todos los estudiantes y no solamente a una pequeña población.
- Es importante que el proyecto, en el 2012, se articule con el proceso de rediseño del PEI del colegio.
- Vale resaltar que la incorporación de la herramienta abre espacios en la institución para aplicar y ver resultados mediatos.
- Para llevar a discusión la propuesta de organización por ciclos y aprendizajes básicos, es fundamental que docentes y directivos se preparen individualmente, asistan a las capacitaciones ofrecidas por la SED, se apropien de la propuesta curricular por ciclos, se dispongan a adelantar un verdadero trabajo en equipo en el que esta se asuma, se realicen los ajustes y cambios necesarios y se implemente la herramienta, pues esta propuesta requiere conciliar diversos puntos de vista, enfoques y planteamientos relacionados con el diseño, planificación y gestión de los procesos de reforma y cambio curricular.
- Toda innovación exige continuidad en la utilización de estrategias que progresivamente permiten fortalecer los saberes y mejorar la calidad educativa; como institución consideramos pertinente lograr que los profesionales que trabajan la herramienta LEO continúen brindando el apoyo que necesitan los docentes para garantizar la aplicabilidad de esta herramienta en la cotidianidad.
- Se sugiere integrar al Consejo estudiantil en la socialización del trabajo por ciclos.
- Sería importante socializar las estrategias con todos los profesores de cada ciclo y hacerlo al comienzo del año escolar para incluirlo en el currículo.
- Es esencial disponer de un tiempo prudencial para realizar actividades que permitan la implementación y sostenibilidad de la herramienta en todas las áreas.
- Se recomienda gestionar espacios diferentes a las reuniones de campo de pensamiento, pues este tiempo ya está destinado para otros trabajos académicos por desarrollar.
- Es necesario dar continuidad al proceso y hacer una mejor programación de actividades, de acuerdo con el cronograma académico del colegio para que no se vea truncado el proceso por este aspecto.
- Hay que fijar dentro del cronograma anual espacios para trabajar por ciclos esta importante herramienta.
- Los colegios deben tener un espacio adecuado y una actitud de mayor compromiso para que este tipo de estrategias realmente se apliquen y favorezcan el aprendizaje.
- Se aconseja acordar un tiempo real que se cruce con otras actividades.

- Los espacios de trabajo entre docentes de esta herramienta deben contemplar periodos de tiempo más regulares.
- El tiempo de implementación de los talleres debería ser más largo para mostrar avances significativos.
- Hay que organizar reuniones previamente acordadas con los docentes para garantizar un tiempo pertinente.
- Es conveniente dar más tiempo a las actividades de socialización del proyecto, y hacer más seguimiento a su aplicación en el trabajo de aula, grado y ciclo.
- Exigir la implementación del proyecto con el respaldo y apoyo de las orientadoras.

Estrategias de acompañamiento

Facsímil del formato para la evaluación a profesionales acompañantes

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESIONAL _____

I.E.D. FECHA: _____

CICLO: _____ JORNADA: _____ ZONA: _____

COORDINADOR DE ZONA: _____ COORDINADOR: _____

Desempeño Ser				
1. Demuestra compromiso y buena actitud frente a la herramienta.				
2. Asistencia y puntualidad para iniciar las sesiones.				
3. Favorece la comunicación con los directivos, docentes y Equipo de calidad.				
4. Maneja cordialmente las relaciones interpersonales.				
5. Presentación personal.				
Desempeño Saber				
6. Da a conocer los objetivos de las sesiones.				
7. Los temas de las sesiones se presentan de modo claro, sugestivo e interesante.				
8. Maneja con seguridad los referentes conceptuales dados durante las sesiones.				
9. Demuestra preparación y actualización del saber.				
10. Los recursos y ayudas didácticas se ajustan a los contenidos y facilitan la ampliación y profundización del saber.				
Desempeño Hacer				
11. Es ordenado y claro en el desarrollo de la sesión.				
12. Elabora las actas de manera ordenada y clara.				
13. Lleva el seguimiento de la asistencia de los docentes.				
14. Tiene en cuenta las sugerencias dadas por los docentes.				

Sugerencias

Nombre _____ Cargo _____

Firma del profesional

Ficha Técnica

- Fecha: de julio a octubre de 2011
- Población muestra: docentes de Acompañamiento
- Aspectos por evaluar-preguntas
- Docentes de acompañamiento encuestados: 1.652

Valoración de cada aspecto

Aspecto por evaluar
Desempeño Ser
Desempeño Saber
Desempeño Hacer

Valoración	Nivel de satisfacción
1	Excelente
2	Muy bueno
3	Bueno
4	Regular

Gráfico 46
Evaluación profesionales de Incorporación Desempeño Ser
Evaluaciones realizadas: 1.097

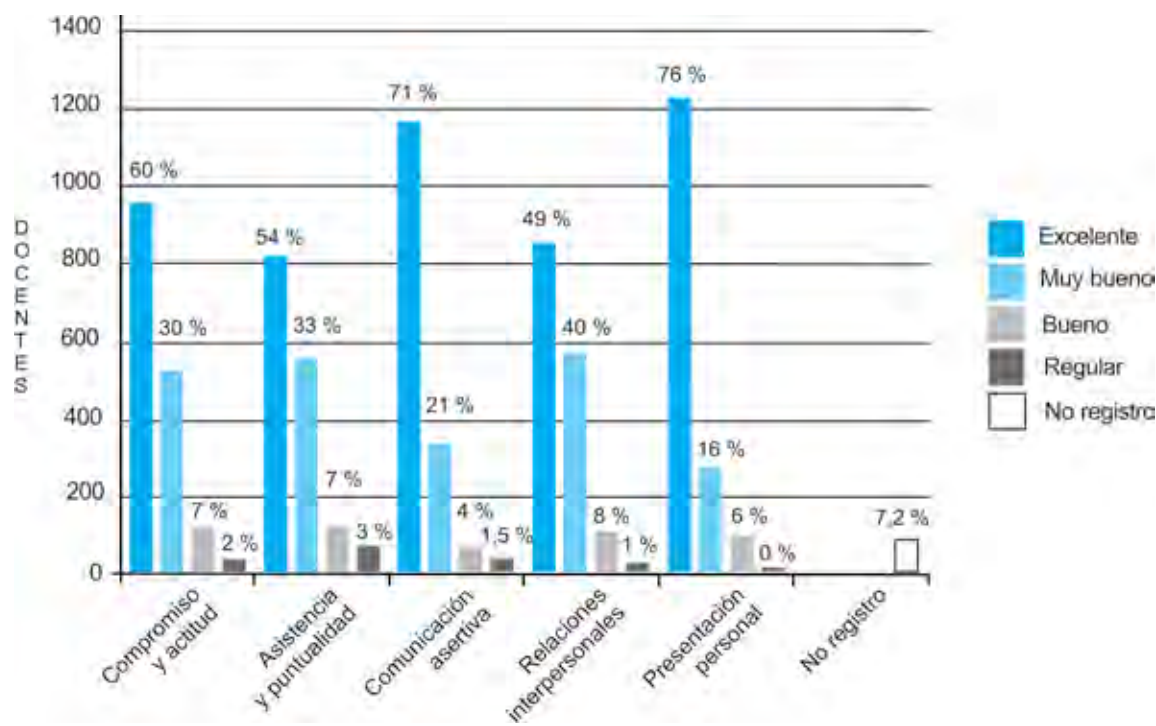


Gráfico 47

Evaluación profesionales de Incorporación Desempeño Saber

Evaluaciones realizadas: 1.097

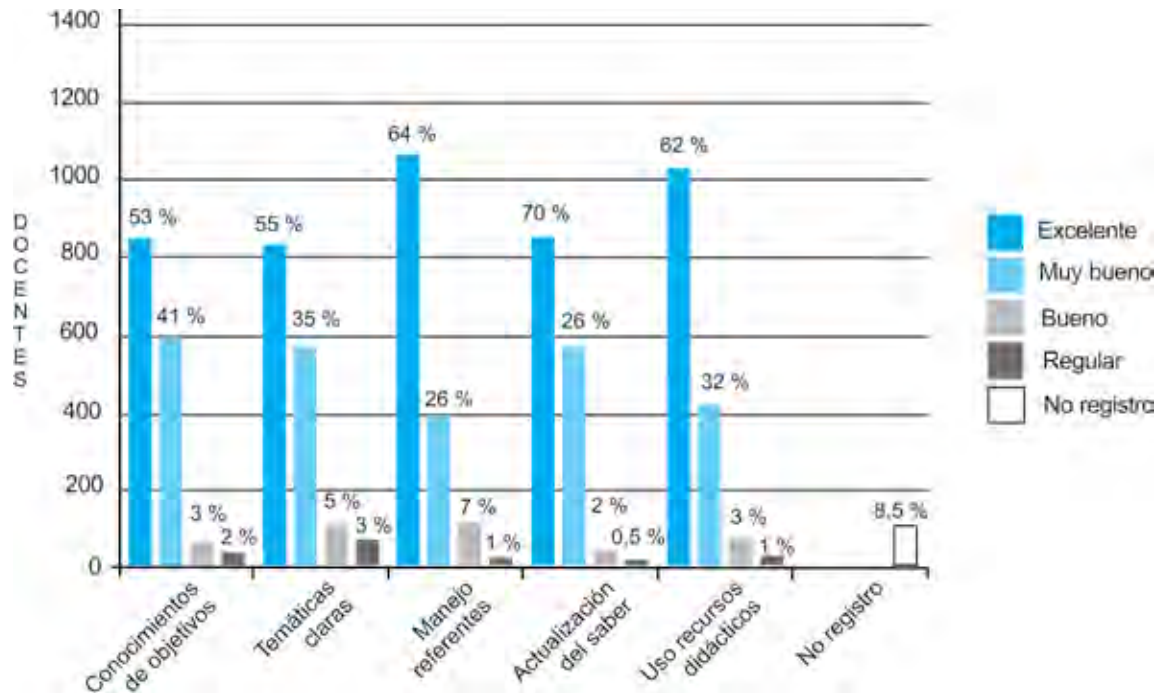


Gráfico 48

Evaluación profesionales de Incorporación Desempeño Hacer

Evaluaciones realizadas: 1.097

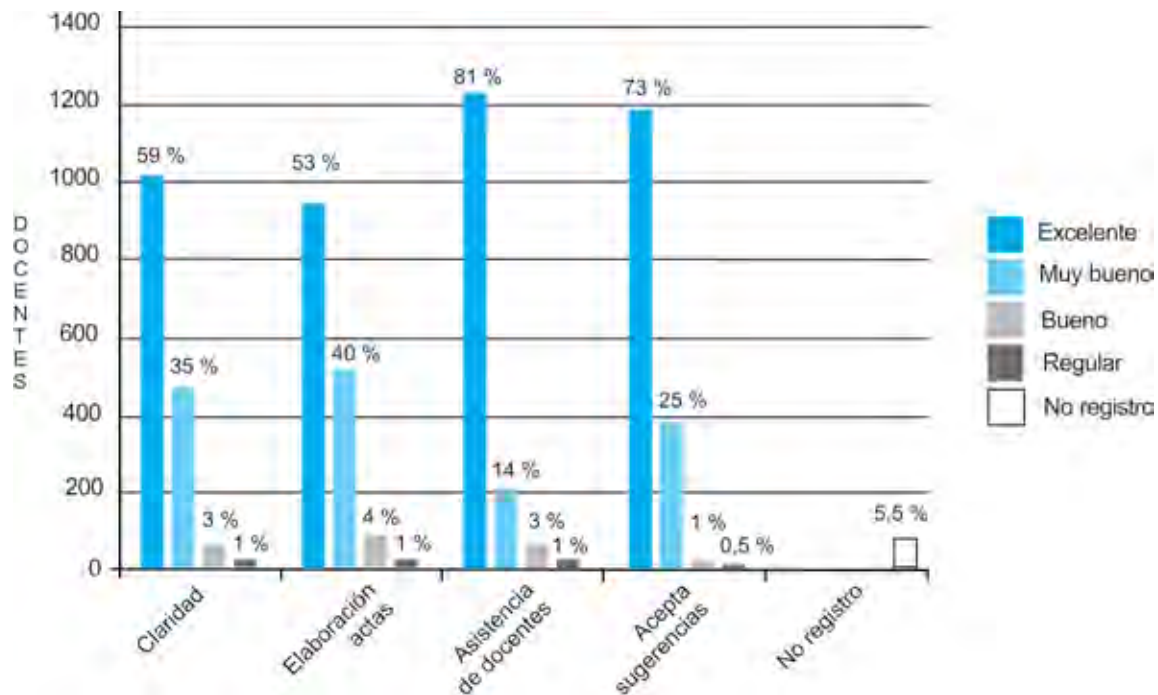
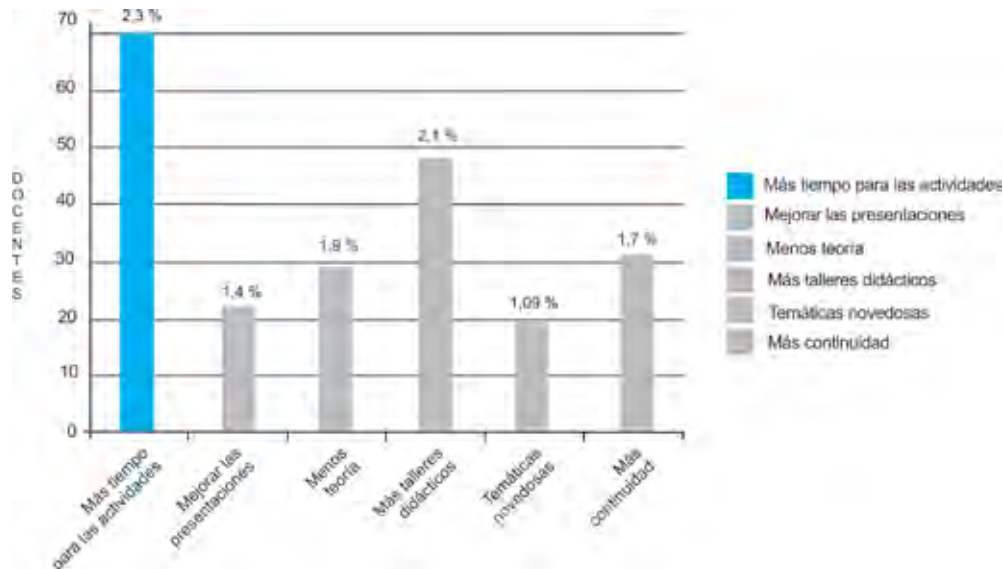


Gráfico 49

Evaluación profesionales de Incorporación. Sugerencias

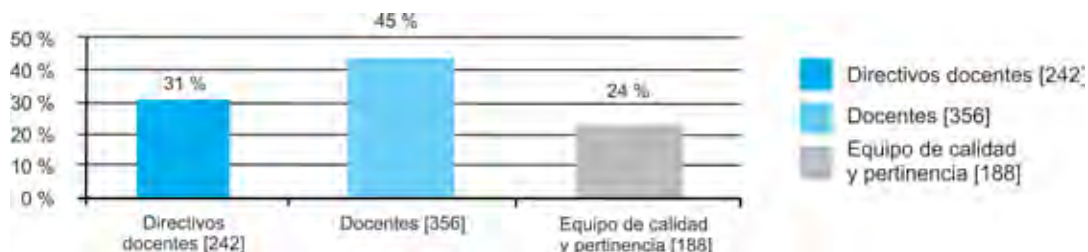


Evaluación de la SED

Contextualización. Esta Información muestra los resultados de las encuestas diligenciadas por directivos, docentes y Equipo de calidad y pertinencia participantes en el componente de Incorporación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, en el marco del Convenio de Asociación 1014, aplicada en el mes de octubre de 2011.

Población encuestada 768. Marque quién diligencia la encuesta:

Gráfico 50



Califique de 1 a 5 el aporte del Convenio a la Política de Educación de Calidad. (1 es la menor calificación y 5 la mejor).

Gráfico 51

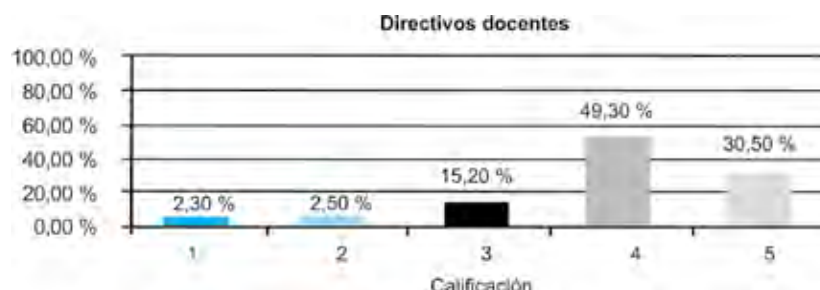


Gráfico 52



Observaciones

() Cantidad de veces que se repite la observación

Falló la organización de eventos por cruce de cronogramas	(13)
Garantizar continuidad en el proceso	(21)
Debe existir continuidad	(307)
Generar los cronogramas	(38)
Faltó más dedicación por parte de la institución	(10)
Dar a conocer más talleres	(26)
Muy buen trabajo	(37)
Excelente la propuesta	(60)
Faltó participación de directivos docentes	(20)

Gráfico 53

Cree usted que las estrategias del proyecto pueden ser implementadas en el colegio en el año 2012, Sí o No.



¿Por qué?

Observaciones

() Cantidad de veces que se repite la observación	
Son acuerdos concertados con los docentes que buscan implementación para consolidar el Proyecto Educativo Institucional	(20)
Son factibles y significativos, pero es una lástima el poco compromiso docente	
Parece que cumplen con las expectativas y responden a las demandas sociales	(45)
Para poderse implementar es necesario mayor acompañamiento por parte del Equipo de calidad	(27)
Tiene una estructura un poco rígida frente a la dinámica institucional	(2)
Existe la intencionalidad pedagógica de articular la herramienta con la propuesta pedagógica institucional	(98)
Que haya una planeación dentro del cronograma institucional	(24)
Porque se crea conciencia sobre la pertinencia de estas estrategias para la calidad educativa	(39)
El proceso de lectura es la base de cualquier ciudadano competente	(11)
Porque son pertinentes y están sustentados conceptualmente	(22)
Es una herramienta que se puede implementar en todas las áreas	(18)
Permiten mayor calidad desde las áreas	(22)
Felicitaciones	(211)
Hay que reestructurar los ciclos y articular BCAE	(9)
Es una necesidad urgente la lectura y escritura en la formación del sujeto	(121)
Es una herramienta indispensable para la vida	(87)
Es necesario desarrollar procesos de comprensión lectora en los estudiantes	(5)
Se requiere que los dos componentes sigan en el colegio	(32)
Porque coinciden con los propósitos planteados en el PEI	(29)
Muestra una herramienta de trabajo que apoya el trabajo docente	(41)

Conclusiones

- La herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” impactó todos los ciclos y áreas del conocimiento, en concordancia con la Reorganización Curricular por Ciclos.
- Se comprendió que el dominio del lenguaje y el aprendizaje social de la lengua materna en los procesos de lectura, escritura y oralidad son responsabilidad de todos los ciclos y las áreas del currículo en la escuela.
- La transformación de las prácticas pedagógicas del maestro y la maestra determinó un aporte significativo en la articulación de la herramienta con la BCAE y la RCC.
- La herramienta facilitó la integración de las diferentes áreas y posibilitó la transversalidad de los procesos de comprensión lectora, producción escrita y argumentación oral.

Bibliografía

FORO Educativo “Hacia la construcción de un sistema de evaluación integral, dialógico y formativo para la reorganización de la enseñanza por ciclos”. SED, 2008.

_____. Algunas formas de integración curricular. Equipo de calidad San Cristóbal.

_____. “Carta a los maestros y maestras de Bogotá”. Secretaría de Educación del Distrito. *Revista Magisterio*, abril-mayo de 2009.

_____. Documento “Caracterización de estudiantes y de necesidades por ciclos”, 2009. Equipo de calidad Usme.

_____. Documento Equipos de calidad Usaquén-Teusaquillo-Barrios Unidos-Chapinero.

_____. Documento “Foro educativo. Evaluando ciclo a ciclo. Lineamientos generales”. Serie Orientaciones para la Evaluación, 2009.

_____. Documento “Hacia la construcción de un sistema de evaluación integral, dialógico y formativo para la reorganización de la enseñanza por ciclos”.

_____. Documento “Lineamientos curriculares y pedagógicos para la educación inicial en el Distrito”. Integración Social. Bogotá, 2010.

_____. Documento “Pertinencia y pertenencia del currículo para la reorganización de la enseñanza por ciclos”. Equipo de calidad de San Cristóbal.

_____. Documento “Rol y sentido de la orientación escolar”. Mesa distrital de orientadores. Bogotá, 2010.

_____. Documento “Una propuesta para cambiar las formas de hacer currículo más allá de las áreas, las asignaturas, las competencias y los estándares”.

_____. Estrategias de integración curricular. Equipo de calidad Usme, 2010.

_____. “La estructura de ciclos en el desarrollo curricular”. *Revista Educación y Cultura*, N.º 85, Fecode, Bogotá, diciembre de 2009, p. 9.

“La base común de conocimientos y de competencias”. Decreto del 11 de julio de 2006. Francia. Orientaciones para el rediseño curricular... una apuesta en la educación de calidad, 2009.

SCHUNK, G. *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement*. Hillsdale, 1990. Thélot, C.

TORRES, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata. Madrid. 1994.

VALBUENA. “Aprendizajes significativos y calidad de vida”. *Revista de Investigación y Postgrado* 1:(5). 1990.

VASCO, Carlos, et al. *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. “El concepto de tópico generador”. CINEP, enero de 2000.

WINICOTT, D. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*.

Cibergrafía

<http://www.redacademica.edu.co/index.php/preescolar-y-basica/lectura-y-escritura/9-presentacion-de-los-referentes-para-la-didactica-del-lenguaje-por-ciclos-la-lectura-la-escritura-y-la-oralidad-en-todos-los-ciclos-y-areas-del-curriculo-escolar>.



Estudio de impacto de comprensión de la Herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”

Proyecto “Desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita en niños y niñas con dificultades en lectura y escritura”. Convenio de Asociación 1014 de 2011, Secretaría de Educación del Distrito-Casa Nacional del Profesor –CANAPRO–.

Elaboración y redacción

Luz Marina Acosta Herrera

Coordinadora y tutora

Asesoría pedagógica y académica

Luz Marina Nieto Camero

Dirección Preescolar y Básica de la SED, Bogotá

Coordinadoras

Coordinadora general

Sandra Cuervo

Coordinadora académica

Dannir Amalia Prieto

Equipo de asesoría y acompañamiento

Clara Luz Chala

Constanza Gómez

Alida Hernández

Maritza Mosquera

Marlén Rátiva Velandia

Gladys Cordero

Tatiana Quintero

Lorena Castro

Esperanza Becerra Blanco

INTRODUCCIÓN



Este informe de impacto presenta los resultados del proyecto “Desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita”, Convenio de Asociación 1014 entre SED y Casa Nacional del Profesor –CANAPRO– dinamizado con 12.566 estudiantes de los ciclos 1 y 2, y 502 maestros de 245 colegios distritales de la ciudad de Bogotá.

El informe muestra los avances de los estudiantes en la apropiación del código convencional de la lengua materna, la comprensión lectora y la producción escrita y trascendencia de la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros, el impacto a nivel institucional, la participación de los padres de familia y el acervo cultural con los libros llevados al aula.

En el marco de las políticas públicas distritales, el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva” ha propuesto una serie de programas y proyectos que garantizan el derecho a una educación de calidad pertinente para todos y todas, niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales. Estas iniciativas se evidencian en la reorganización curricular por ciclos y en la incorporación de la herramienta: “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, la cual plantea “[...] que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela deben orientarse como una herramienta para la vida que permita: leer y producir textos, leer y producir imágenes, apoyar y desarrollar la oralidad como fuente del conocimiento, rescatar las tradiciones culturales y la construcción de valores”.¹

En esta perspectiva, en el Componente de Comprensión que aparece en el Convenio, durante el 2011 se adelantó el proyecto “Desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita para estudiantes con dificultades en lectura y escritura”, que benefició a 12.566 estudiantes pertenecientes a los ciclos 1 y 2 de 245 colegios distritales de la ciudad de Bogotá.

En el Plan Sectorial de Educación del Distrito Capital, una de las herramientas para la vida es “Hablar, Leer y escribir para comprender el mundo”, base del éxito en la escolaridad. “La lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales para el acceso a la cultura escrita y para la apropiación social del conocimiento.”²

La Casa Nacional del profesor –CANAPRO– fue la institución responsable de la orientación administrativa y académica del proyecto. Para ello integró en un equipo a profesores expertos en esta área, que lideraron la propuesta pedagógica y acompañaron a los colegios en la implementación de esta. El equipo fue el responsable de la formación de los maestros participantes, del diseño de instrumentos, el acompañamiento y seguimiento al proceso y del análisis de los resultados obtenidos.

1 SED. Plan Sectorial de Educación 2008-2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”. p. 75.

2 *Ibíd.*

Este proyecto tuvo un impacto trascendental en los colegios y en las políticas educativas de Bogotá y ha sido un importante paso para el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad, en los colegios del sector oficial. Se espera que los resultados aquí publicados sirvan como soporte para la construcción de proyectos institucionales en torno a estas tareas a partir de nuevos enfoques teóricos el diseño de estrategias, el cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes, el acercamiento de la familia a estos procesos y el insumo para posibles investigaciones y aportes a la SED Bogotá y a los colegios oficiales.

Con la entrega del análisis de los resultados a cada una de las instituciones en lo referente a la comprensión lectora, producción escrita y oralidad, además de otros factores asociados, se busca la reflexión por parte de la comunidad educativa, a fin de identificar sus aciertos y las oportunidades para garantizar las condiciones que permiten emprender acciones de mejoramiento.

Es importante agradecer el apoyo de la SED, a través de la participación del equipo de profesionales con sus numerosos aportes en el diseño e implementación de la propuesta, así como la participación entusiasta de los docentes de los colegios quienes lideraron los encuentros con los estudiantes, pues todos ellos hicieron posible el logro de las metas de este proyecto.

Fundamentación conceptual

La lectura, la escritura y la oralidad son prácticas fundamentales que se deben desarrollar en la escuela y que cobran significado dentro y fuera de ella cuando son concebidas para que los niños y las niñas se construyan como ciudadanos y ejerzan la democracia.

En este marco, las tres se constituyen en una práctica social y cultural en la que niños y niñas hacen uso de ellas en situaciones reales.

Estas exigencias instan a la búsqueda de estrategias pedagógicas que favorezcan la calidad de la educación que se imparte. Una calidad que permita el desarrollo de habilidades de pensamiento, de la lectura comprensiva, la producción textual y el manejo de la oralidad desde la argumentación. Es decir, se busca formar a un ser integral para que pueda dar respuesta a esos requerimientos.

En este contexto, la calidad de la educación debe ser entendida como el conjunto de condiciones básicas que asegura a los niños, las niñas y los jóvenes su ingreso al sistema educativo, así como su permanencia en él y el progreso en su proceso de desarrollo socioafectivo, físico e intelectual (SED, 2008).

Una educación con calidad debe formarlos con suficiente autonomía y autoestima para organizar su vida con libertad; enfrentar los retos y demandas de la incesante revolución tecnológica y científica y actuar como ciudadanos y ciudadanas del mundo, procurando el desarrollo de capacidades y competencias que les permitan adquirir conocimientos y utilizarlos para comprender y resolver los problemas y las necesidades que les plantea la vida. Una educación que promueva habilidades, actitudes y valores y posibilite el desarrollo social fundamentado en la convivencia, el respeto y el reconocimiento del otro (SED, 2008).

Para que la educación de calidad sea un hecho se deben tener presentes dos elementos esenciales: el primero es la existencia de las condiciones y factores materiales y el segundo es la existencia de condiciones propiamente pedagógicas y sociales que hagan referencia a los contenidos, los métodos de enseñanza, las estrategias, la organización escolar, los espacios y tiempos, los ambientes de enseñanza y aprendizaje y el entorno familiar, entre otros aspectos (SED, 2008).

Así mismo, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: la inclusión y la motivación de los estudiantes durante su permanencia en el sistema educativo; la pertinencia, el sentido y el significado de lo que ofrece la escuela en función del talento y del proyecto de vida de los estudiantes; la relación del estudiante con el conocimiento, con el maestro y con la escuela; las condiciones pedagógicas y el ambiente escolar; las metodologías y estrategias de los docentes; la sostenibilidad de los procesos pedagógicos; y la capacidad de la escuela para interpretar las demandas de formación social y productiva del contexto (SED, 2008).

La calidad de la educación, entonces, no es solo una preocupación cognoscitiva, es también una preocupación práctica y ética que en el desarrollo de la política pública educativa tiene que ver con las acciones y programas que dignifiquen la vida de todos los seres humanos (SED, 2008).

Este gran propósito de mejorar la calidad de la educación requiere una profunda reorganización de la enseñanza y de la escuela, así como la transformación de las concepciones, las prácticas pedagógicas, la relación del estudiante con el conocimiento y con el educador, la evaluación y la gestión administrativa, a través de una nueva organización de la enseñanza por ciclos educativos acordes con la edad de los estudiantes, sus necesidades formativas y cognitivas, su desarrollo corporal y socioafectivo y sus formas de aprender. (SED, 2008).

Así, a través de la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá asume el reto y organiza por ciclos educativos los once grados escolares. Su propósito es responder a las exigencias de una educación contemporánea, en condiciones de equidad, calidad y pertinencia (SED, 2008).

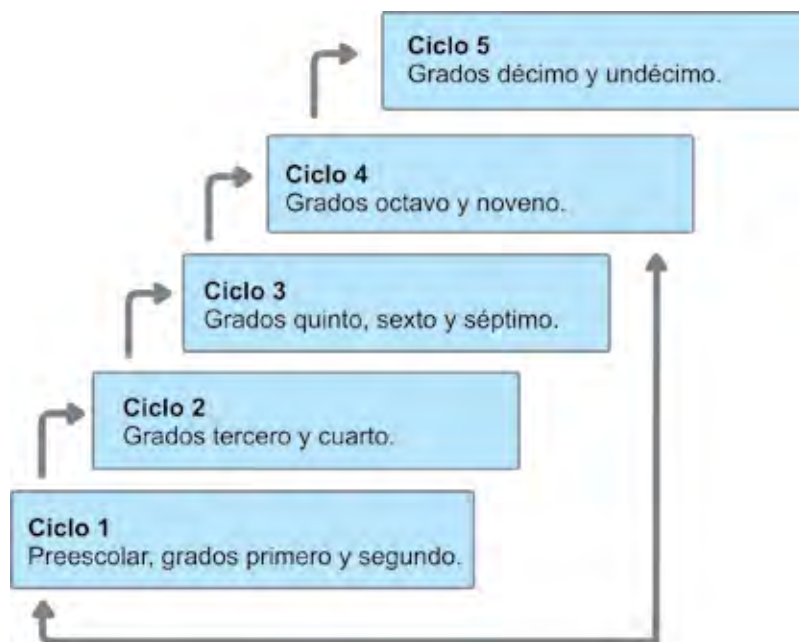
Organización por ciclos

La preocupación y el análisis de varios países de América Latina durante las últimas décadas se han orientado a reformar por ciclos de enseñanza más cortos la educación básica y media con respecto a los niveles propuestos: preescolar, educación básica y educación media. El propósito de estas reformas centradas en ciclos es garantizar una mayor pertinencia, articulación y significado de los conocimientos con el proyecto de vida de los estudiantes, así como un mayor desarrollo de los dominios y desempeños que se espera sean logrados por ellos a medida que avanzan en el sistema educativo (SED, 2008).

Para la Secretaría de Educación del Distrito, un ciclo educativo es el conjunto de condiciones, programas, intenciones, estrategias, recursos y acciones pedagógicas y administrativas, que se integran y articulan entre sí para desarrollarse en una unidad de tiempo que abarca varios grados, dentro de la cual los estudiantes pueden promoverse con más flexibilidad hasta alcanzar los objetivos y aprendizajes programados para cada ciclo (2008).

La organización por ciclos tiene en cuenta el desarrollo cognitivo, psicológico y socioafectivo de los estudiantes, así como la influencia del contexto social para reconocer en ellos sus fortalezas y limitaciones, lo complejo y progresivo del conocimiento, las necesidades y demandas de aprendizaje y los talentos y expectativas de los niños, las niñas y los jóvenes de la ciudad de Bogotá (SED, 2008).

Cada ciclo conforma una unidad curricular compuesta por períodos académicos articulados que, a su vez, conforman los grados de cada ciclo. Un período académico es un espacio de tiempo escolar en el cual se lleva a cabo una serie de acciones pedagógicas que permiten el desarrollo y avance de los aprendizajes de los estudiantes y el logro de los desempeños y competencias comunes para avanzar al siguiente ciclo. Los propósitos de los períodos académicos son disminuir la dispersión del conocimiento, mejorar su pertinencia y articulación, los niveles de motivación y



Evaluación integral, dialógica y formativa por ciclos educativos. Tomado de documento de la SED, 2008.

el interés por cada una de las áreas o proyectos y desarrollar las actividades de nivelación de los aprendizajes de los estudiantes (SED, 2008).

El ciclo educativo, como una unidad curricular compuesta de períodos académicos articulados entre sí, permite hacer un seguimiento sistemático a los desempeños y al desarrollo de competencias y aprendizajes de los estudiantes que les facilitan el alcance de la base común de aprendizaje en cada período y al final del ciclo (SED, 2008).

Ciclo 1

El ciclo 1 cubre los grados de transición, primero y segundo. Los estudiantes de transición se encuentran en edades que oscilan entre los 5 y 6 años, lo cual significa una oportunidad y una gran responsabilidad para quienes están comprometidos con su educación. Así mismo, por ser este ciclo el básico en la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura demanda del uso de estrategias pedagógicas novedosas que colaboren con una formación de calidad.

Igualmente, cubre a la población de niños y niñas entre los 5 y 8 años y hace énfasis en la infancia y en la construcción del sujeto. La educación, el aprendizaje y la enseñanza están encaminados a fortalecer el proceso de desarrollo, caracterizado por la estimulación y la exploración de nuevos conocimientos (SED, 2008).

En esta etapa de vida los niños y las niñas presentan un acentuado desarrollo de los procesos de representación. Realizan actividades cognitivas como categorizar, clasificar y establecer relaciones entre los objetos y entre lugares y sucesos (Ministerio de Educación Nacional – MEN- 2006, SED, 2008).

Los docentes de este ciclo deben ayudar a los niños y a las niñas a descubrir sus intereses hacia determinadas cosas, para que logren fascinarse con los nuevos descubrimientos y sorprenderse ante diferentes hechos (MEN- 2006, SED, 2008).

En este ciclo se inicia el desarrollo del pensamiento numérico y de los procesos de escritura y de lectura, y continúa el desarrollo de la oralidad. Gran parte del progreso en el aspecto cognitivo de los niños y las niñas con estas edades parte de la imitación, que permite generar imágenes, proceso en el cual el lenguaje juega un papel fundamental (MEN- 2006, SED, 2008).

Este aprendizaje se construye fundamentalmente a partir de la experimentación. Al finalizar el ciclo los niños comienzan a ser más reflexivos y también se forman a través de la asociación y la clasificación. Aprenden fácilmente cuando las actividades despiertan su interés o cuando ellos mismos proponen temas hechos (MEN-2006, SED, 2008).

Los aprendizajes del ciclo deben asegurar espacios para el reconocimiento y la afirmación del niño y la niña, a fin de que establezcan conciencia de su yo personal y de su propio cuerpo como condición indispensable para sentar las bases de su autonomía.

El tipo de relaciones que establezcan con el adulto deberán ser afectivas y respetuosas pues estas dan lugar a la formación de las estructuras de autonomía y dominio de sí mismo, o a las de inseguridad y conformismo.

Las dificultades de aprendizaje suelen aparecer en este ciclo. Espinosa (1991), haciendo una síntesis de los planteamientos del DSM-IV, considera que los niños pueden presentar problemas en las áreas de lectura, escritura y matemáticas: omisiones, adiciones, sustituciones o repeticiones de letras, sílabas o palabras en lectura y escritura, no respeta puntuación, lee lentamente por sílabas o por palabras, no hay entonación al leer, su comprensión de lectura es muy pobre y en ocasiones no puede hacer una referencia ni realizar juicios críticos. Además, el control de flujo de aire en la lectura es irregular, es incapaz de reconocer sonidos de letras, no puede juntar los sonidos de los fonemas para formar palabras, confunde letras, palabras o números, invierte letras y números, no puede dividir una palabra en sílabas o letras, muestra incapacidad para escuchar las similitudes de los sonidos iniciales o finales de las palabras, no deja espacio adecuado entre letras y palabras, sus trazos son poco legibles, tiene múltiples errores ortográficos y tiene gran dificultad para realizar el razonamiento de problemas matemáticos, diferenciar formas, tamaños, cantidades o duración.

Según el DSM-IV (1994), las características específicas que presentan tanto los niños como las niñas con problemas de aprendizaje se evidencian cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia.

Así mismo, los síntomas se asocian a frustración, baja autoestima y déficit de habilidades sociales; también se pueden relacionar con trastornos en la coordinación o con anormalidades subyacentes del procesamiento cognoscitivo que suelen asociarse a trastornos propios del aprendizaje. Las pruebas normalizadas para evaluar estos procesos son en general menos fiables y válidas que otras pruebas psicopedagógicas.

En consecuencia, los niños y las niñas con estas edades y en esta época requieren desarrollar la inteligencia cinestésico-corporal, la inteligencia creativa y todas sus habilidades para emplear el cuerpo en la expresión, para la cognición y la consecución de las metas. Es un ciclo que sienta las bases para el resto de la vida y la mejor puerta de entrada es su realización mediante el juego, el deporte y las acciones lúdicas y recreativas que fomentan el desarrollo de hábitos, la autorregulación y la disciplina (MEN-2006, SED, 2008).

El ciclo 1 favorece la creación de nuevas estrategias pedagógicas y rutas para la enseñanza y el aprendizaje, tendientes a disminuir el fracaso escolar y la deserción, a mantener el sentido y el

encanto que tiene el colegio para los niños del primer ciclo y a asegurar el paso al segundo ciclo (MEN-2006, SED, 2008).

Ciclo 2

El ciclo 2 hace énfasis en el cuerpo, la creatividad y la cultura. Cubre los grados tercero y cuarto y las edades de los estudiantes oscilan entre los 8 y 10 años.

Estos niños concentran su actividad académica en las relaciones y los afectos; encuentran que lo valioso de la escuela es la relación con sus compañeros, amigos y profesores, y dan más valor a la amistad y al reconocimiento del otro (MEN-2006, SED, 2008).

El segundo ciclo provee a los niños y las niñas de nuevas experiencias, propicia espacios de reconocimiento y afianzamiento de la identidad, con lo cual hace de la cotidianidad escolar un espacio de vida sin angustia y les permite recobrar el gusto por los saberes y por el colegio. A través de las actividades académicas, este ciclo les posibilita ser sujetos activos en su proceso de formación, por medio de estrategias de autoevaluación que les ayudan a reconocerse y autoafirmarse (MEN-2006, SED, 2008).

En consecuencia, para estos dos ciclos, los procesos de enseñanza y aprendizaje están orientados a propiciar el descubrimiento de las relaciones entre los objetos y los fenómenos que surgen mediante la interacción concreta con estos, y a facilitar la experimentación mediante la cual realizan modificaciones en sus nociones y conceptos previos, especialmente de cantidad, espacio y tiempo (MEN-2006, SED, 2008).

Los análisis sobre aspectos teóricos de las estrategias metacognitivas y sus bases epistemológicas tienen en definitiva por finalidad conocer mejor el proceso de aprendizaje de las personas y elaborar técnicas de intervención para mejorar él mismo.

Metacognición

La aplicación de estrategias metacognitivas favorece el aprendizaje, por eso juega un papel fundamental en la educación, debido a su carácter autodidáctico que, en gran medida, parece requerir, más que ningún otro, de un buen conocimiento de los recursos propios.

La metacognición es una concepción polifacética generada durante investigaciones educativas, principalmente llevadas a cabo en experiencias de clase (Mintzes, Wandersee y Novak, 1998).

Entre los variados aspectos de la metacognición se pueden destacar los siguientes: la metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje; puede ser desarrollada mediante experiencias de aprendizaje adecuadas; cada persona tiene, de alguna manera, puntos de vista metacognitivos, algunas veces de forma inconsciente; y de acuerdo con los métodos utilizados por los profesores durante la enseñanza, pueden alentarse o desalentarse las tendencias metacognitivas de los estudiantes (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

El estudio de la metacognición se inicia con J. H. Flavell (1978), un especialista en psicología cognitiva que la explica indicando que hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos, es decir, al aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionan con la información y los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición si advierto que me resulta más fácil aprender A que B (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

La importancia de la cognición, para el ciclo 1, radica en que involucra todos aquellos procesos mentales que permiten reconocer, aprender, recordar y prestar atención a la información cambiante en el ambiente y, así mismo, se refiere al planeamiento, a la resolución de problemas, al monitoreo y al juicio (Bravo, 1995 y Grieve, 1995).

Según Burón (1996), la metacognición se destaca por cuatro características: permite llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental; posibilita la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados; promueve la autoobservación del proceso personal de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas; y propende hacia la evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

De esta forma se puede decir que un estudiante es cognitivamente maduro cuando sabe qué es comprender y cómo debe trabajar mentalmente para lograrlo. Además, el desarrollo de la metacomprensión permite tomar conciencia, por ejemplo, de que un párrafo es difícil de comprender y por eso se debe controlar la velocidad de lectura para así poder deducir el verdadero significado del escrito, con lo que el conocimiento de la propia comprensión lleva a regular (autorregulación) la actividad mental implicada en esta, y es este aspecto el que ha tomado mayor importancia en las investigaciones más recientes (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

La metacognición, entonces, permitiría responder a preguntas tales como ¿qué hace mal o qué deja de hacer el estudiante poco eficaz, por lo cual su aprendizaje es pobre?, ¿qué hace mentalmente el estudiante eficaz para obtener un rendimiento positivo? La respuesta a este tipo de preguntas llevan a desarrollar los modelos que hoy se conocen como “estrategias de aprendizaje”, ya que los resultados permiten obtener conocimientos sobre las técnicas más apropiadas que se deben enseñar a los estudiantes poco eficaces para que así puedan autorregular con eficiencia sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, los docentes pueden también acceder a los conocimientos necesarios para combatir el bajo rendimiento escolar y potenciar el desarrollo de los alumnos con la aplicación de métodos eficaces para aprender (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

La realidad en las instituciones educativas es que se puso el acento en los contenidos, más que en el modo de conseguirlos, en los resultados más que en los procesos. La investigación metacognitiva propone un cambio fundamental en esta tendencia, que atiende también los procesos de aprendizaje y no solo sus resultados. En otras palabras, se les exige a los estudiantes que atiendan, memoricen, que hagan esquemas o resúmenes, etc., pero no se les enseña de forma metódica, sistemática y persistente qué deben hacer y cómo deben hacerlo. Por tal razón, la metacognición se propone investigar cómo trabaja el estudiante cuando lee, atiende, memoriza, escribe, etc., con el fin de descubrir las estrategias adecuadas para ayudarlos a aprender y de capacitarlos para generar nuevos recursos cuando los que ellos poseen no son de gran utilidad. De esta forma, aprenden estrategias para desarrollar estrategias (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

Otro aspecto muy importante sobre la metacognición, es que, si se considera que se refiere al conocimiento de nuestra propia mente, y que esta dirige en gran parte las distintas formas de proceder, veremos que es crucial para entender el autoconcepto o el autoestima, con lo que se deriva la importancia de la metacognición en lo referente a la motivación, que dirige no solo los procedimientos sino, también las actitudes, las esperanzas o los niveles de aspiración en la vida. Las investigaciones han demostrado la incidencia que tiene la autoestima positiva en los buenos re-

sultados académicos, pero casi no se ha estudiado la relación entre motivación y metacognición (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

Al centrar los esfuerzos en identificar formas eficaces de aprender, la investigación sobre metacognición ha puesto de relieve la función autorreguladora de la misma, ya que las estrategias no son sino diferentes formas de ejercerla en el proceso de aprendizaje (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

El cambio que sugiere la investigación metacognitiva empieza entonces por capacitar a los profesores para tener una idea clara y concreta de lo que quieren que logre un estudiante cuando le piden que haga una tarea determinada; saber cómo debe trabajar para conseguir ese objetivo; enseñarle a hacerlo, y tener recursos para comprobar que sabe hacer lo que le han solicitado (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

Ante este panorama parece imperativo implantar la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje, ya que resultaría poco razonable seguir pensando que el estudiante que quiera aprender a estudiar pueda conseguirlo por sí mismo, dado que los datos han revelado que son muchos los que no lo consiguen; también los que lo consiguen pueden mejorar sus rendimientos y, si bien unos pocos pueden lograrlo muy bien, incluso para ellos se puede esperar un aumento en el nivel de eficiencia (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

También se podría decir que tener buenas estrategias de trabajo no garantiza sin más un buen resultado, ya que un alumno puede saber estudiar y no querer hacerlo, pero esto no es lo que ocurre comúnmente y los resultados demuestran que el desarrollo metacognitivo es motivante por naturaleza (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

En definitiva, esta conciencia de los propios recursos cognitivos con que cuenta el estudiante es condición necesaria para que pueda darse cualquier plan estratégico, ya que de lo contrario podría darse la aplicación de una estrategia, pero no existiría la intencionalidad al no adoptarse un plan con previa deliberación sobre objetivos y recursos (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

Las estrategias se suelen clasificar, desde las operaciones más elementales hasta las más elaboradas, en asociativas, de elaboración y de organización. Las asociativas implican operaciones básicas que no promueven en sí mismas relaciones entre conocimientos, pero pueden ser la base para su posterior elaboración en cuanto a que incrementan la probabilidad de recordar textualmente la información, aunque sin introducir cambios estructurales en ella. La estrategia de elaboración constituye un paso intermedio entre la estrategia asociativa, que no trabaja sobre la información en sí misma, y la de organización, que promueve nuevas estructuras de conocimiento (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

Si bien en la elaboración se pueden producir operaciones simples, estableciendo algunas relaciones entre elementos de la información que pueden servir de andamiaje al aprendizaje elaborando significados, existen otras más complejas que actúan basadas en la significación de los elementos de la información (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

Las estrategias de organización consisten en establecer de un modo explícito relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje y los conocimientos previos que posee el alumno y que operan en una doble función: primero, porque depende de los que el aprendiz posea, el que pueda elaborar de manera más o menos compleja esos materiales y, segundo, porque la estructura cognitiva resultante del nuevo aprendizaje modificará la organización de esos

conocimientos previos. Entre las estrategias consideradas de organización, se suelen citar las clasificaciones, las estructuras de nivel superior, la construcción de redes de conocimiento, los mapas conceptuales, la Uve de Gowin, etc. (Mayor, Suengas y González, 1993 y Chrobak, 1997).

Por ejemplo, en el caso de la lectura, la metacognición consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta de qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades.

Desarrollo de habilidades del pensamiento

A raíz de los diferentes cuestionamientos que se le hacían a la educación, en la década de los setenta se comienza a gestar el movimiento de la enseñanza para desarrollar habilidades del pensamiento. Como consecuencia, empezaron a proliferar, en países como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, proyectos en los que aparecían reflejadas las diversas teorías del aprendizaje, de la inteligencia y del desarrollo cognitivo, que tienen en común la búsqueda de métodos y procedimientos diferentes a los utilizados para desarrollar las capacidades y habilidades de los estudiantes (González, 2003).

Es así como se planteó entonces la necesidad de mejorar estas habilidades en las escuelas y diseñar instrumentos curriculares y pedagógicos que ayudaran a lograr este propósito.

En nuestros días nadie duda que una de las metas fundamentales de la educación sea enseñar a la gente a pensar, estimular y mejorar el uso del lenguaje y realizar progresos en los procesos del razonamiento en el aula.

La lógica y la sintaxis forman parte importante del lenguaje cotidiano, que se aprenden al adquirir destreza lingüística. Los niños y las niñas que han estado expuestos a situaciones estimulantes aprenden a colocar los sujetos antes que los predicados, infieren que la negación del consecuente de un condicional implica la negación del antecedente, todo esto sucede incluso antes de que empiece la etapa de escolarización. Los niños asimilan las reglas de la lógica y de la gramática junto con las palabras y sus significados (González, 2003).

Cuando un estudiante no tiene esas habilidades, o existe un desarrollo irregular de las mismas que no es corregido en los ciclos 1, 2 y 3, puede presentar serios problemas al enfrentarse a materias más complejas del bachillerato como Lógica, Matemáticas, Física, Química, etc. Incluso muchos estudiantes que llegan a la universidad se encuentran con que carecen de las habilidades más elementales para enfrentar los retos de ese ciclo (González, 2003).

Se constituye entonces en una tarea muy importante concientizar, sensibilizar y preparar a los docentes para que a su vez puedan formar a los niños, las niñas y los jóvenes en el ejercicio de distinguir un pensamiento confuso de uno eficaz, un razonamiento correcto de uno incorrecto. Si se dan a los estudiantes oportunidades de razonar sobre cuestiones relevantes que sean de su interés, estos podrían desarrollar más fácilmente sus habilidades del pensamiento (González, 2003).

Razonar implica descubrir los supuestos sobre los que se asientan nuestras afirmaciones, crear o realizar inferencias sólidas o válidas, ofrecer razones convincentes, hacer clasificaciones y definiciones defendibles, articular explicaciones y descripciones, formular juicios, realizar argumentos coherentes. En definitiva, tener sensibilidad hacia los aspectos lógicos del discurso que no han sido muy tomados en cuenta en todos los sistemas educativos (González, 2003).

Mejorar el pensamiento de los estudiantes en el salón de clases implica mejorar su lenguaje y su capacidad discursiva. La comprensión de significados se fortalece a través de la adquisición de la

habilidad de la lectura, mientras la expresión del significado se desarrolla mediante la adquisición de la habilidad de la escritura. El origen del pensamiento es el lenguaje, y el pensamiento organizado surge por el razonamiento. Los diferentes estudios son concluyentes en lo referente a que aprender a hablar, a pensar y a razonar están mutuamente interrelacionados. El razonamiento es un aspecto del pensamiento que puede ser expresado discursivamente y que es susceptible de ser examinado mediante una serie de criterios lógicos como, por ejemplo, si tiene o no validez (González, 2003).

Relación entre pensamiento y lenguaje

El lenguaje representa una de las mayores creaciones de la especie humana. A diferencia de los animales, que son prisioneros de la experiencia sensible inmediata, al psiquismo humano lo distingue la capacidad de utilizar los signos que se constituyen en sistemas mediadores en la relación con la realidad y posibilitan el surgimiento de la conciencia y la organización humana en sociedad. “El lenguaje permite a los seres humanos adoptar una conducta reflexiva que está fuera del alcance de las demás especies animales”³. Esto significa que a través de la actividad del lenguaje se puede encarar no solo la realidad que está al alcance, sino mundos distantes en el tiempo y en el espacio y otros mundos imaginados y contruídos.

El lenguaje surge en la praxis humana de transformación de la naturaleza como acción simbólica sobre el mundo, en el marco de las relaciones sociales. Reconocemos en primera instancia que la principal característica de los seres humanos es precisamente la capacidad que tenemos como especie de elaborar sentido articulando los procesos del pensamiento y el conocimiento con la acción y la emoción propias de las interacciones humanas. Esto significa que el lenguaje es mediador en la configuración del sentido del mundo natural y social y se constituye en un factor esencial de la construcción de significaciones y valoraciones que fundamentan la cultura.

Dicho de otra manera, el lenguaje no es producto de una simple relación con los objetos, sino el resultado de las relaciones sociales que instaura “El lenguaje es la resultante cualitativa del proceso que llevó a la especie del signo (señal) al significado y se realiza en el plano social”⁴ (Merani, 1980). Así la palabra introduce nuevas conexiones entre la experiencia del hombre y las cosas, ya que condensa las relaciones entre sujetos en actividad a través de la representación simbólica.

Se entiende de esta manera que en el proceso de humanización se operó una relación muy estrecha entre los dominios del pensamiento y la acción, todo alrededor de la palabra compartida. La producción del lenguaje tiene entonces como premisas las condiciones biológicas del desarrollo de la especie y en el plano simbólico la construcción de formas de representación de la realidad y, desde luego, las relaciones sociales.

El ser humano recibe la influencia del lenguaje antes de nacer y, a partir de ese momento, empieza a apropiarse de los procedimientos para significar a través de él. Se pueden identificar distintas etapas que manifiestan la relación que el niño establece entre su propia experiencia y la de los demás, comunicada y expresada por intermediación de la palabra, como representación del mundo.

3 R. Narasimhan. “La cultura escrita: caracterización e implicaciones” En *Cultura escrita y oralidad*. Olson y Torrance. Gedisa Barcelona, 1995. p. 242.

4 Merani Alberto. *El lenguaje*. 1980. p. 75.

En la primera forma de comunicación, la motora o emotiva, el niño reacciona ante los estímulos de manera integral a través de movimientos de su cuerpo, para expresar distintos estados de ánimo. En la etapa de la comunicación gestual existe ya representación de los objetos y las situaciones, es decir, se sitúa a través del gesto la referencia de la comunicación y los contenidos de la misma. En la comunicación lingüística elemental surge la palabra que, al sustituir los objetos, hace evolucionar el pensamiento a través de la construcción de nociones y conceptos de la realidad. Finalmente, en la comunicación discursiva se construye el sentido de la realidad y del hombre a través de los procesos de significación en una lengua dada (lengua materna). El niño que ingresa al sistema escolar, con algunas excepciones, ya se encuentra en esta etapa.

Distinguimos entonces el lenguaje como capacidad humana de producción y reconocimiento de sentido a través del cual representamos el mundo, interactuamos y expresamos la subjetividad. Lo anterior define los dominios del lenguaje, caracterizadores de la acción humana: cognitivo, social y expresivo, presentes en las dos modalidades del lenguaje, la oralidad y la escritura.

La oralidad

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que toda persona debe desarrollar para comunicarse con eficacia en todas las situaciones de la vida.

Para el ciclo 1 es un imperativo la enseñanza de la escritura y la oralidad por cuanto se debe recobrar el valor de esta como herramienta de la comunicación, fundada en la reflexión y la crítica de argumentos y contraargumentos de diversos temas (Santos, 2007).

Es así como se debe trabajar por el rescate de la oralidad desde la argumentación para construir la escritura, por cuanto la actividad del lenguaje se materializa especialmente a través de la oralidad, enriquecedora de las experiencias de los niños, anteriores a la escolaridad, posibilitándoles nuevos aprendizajes (MEN 2006).

El estudio de la argumentación ha trascendido diversas disciplinas, desde la lógica hasta la lingüística, convirtiéndose en una habilidad de pensamiento y lenguaje. Por lo tanto es útil analizar su valor en la formación de los niños desde el preescolar, contribuyéndose de esta manera a la interdisciplinariedad de la argumentación como habilidad, competencia y parte del desarrollo integral de una persona. Además, la educación para el siglo XXI exige a los educandos desarrollar competencias y estrategias a nivel cognitivo y de lenguaje, que favorezcan la flexibilidad de ideas, posturas y opiniones (Santos 2007).

La argumentación se identifica con procesos orales, pues desde siglos remotos el discurso de viva voz primaba sobre lo escrito, sin embargo, varios teóricos consideran que la argumentación se puede y se debe generar en las diferentes modalidades del lenguaje: oral y escrito (Santos, 2007).

Se puede afirmar que, en gran medida, los procesos argumentativos se evidencian en la oralidad porque es la modalidad más común en la que se dan los actos del habla. Algunos autores sostienen que el discurso argumentativo se forja de manera más apropiada en la oralidad, ya que se constituye en el habla misma, pues como varias teorías afirman, la argumentación está inmersa en la lengua. Para algunos autores, el discurso argumentativo se debe propiciar simultáneamente en lo escrito y en lo oral, porque no se considera como condición el que se dé primero en una de estas modalidades (Casales, Fernando. 2006).

Mucho se ha dicho con respecto al desarrollo de la argumentación en etapas iniciales del ser humano. Se ha convertido en un tema polémico, por considerarse que requiere de procesos supe-

riores de pensamiento que los niños y las niñas de edades tempranas no poseen. Algunos investigadores concuerdan en que existe poco trabajo investigativo en educación inicial que abogue por el desarrollo de competencias como la argumentativa, pues no se fomenta la percepción y necesidad de inculcar en la infancia la reflexión y la crítica como posibilidades dentro del diálogo persuasivo e integrador de discursos expresivos. El aula de clase de la educación inicial no se constituye en un escenario que promueva la interacción, la conversación y mucho menos la reflexión de los estudiantes, por desarrollar lenguajes rutinarios, dominados por argumentos de autoridad y una repetición de conocimientos que poco contribuyen a la participación activa de los niños y las niñas para conocer sus interés, dominios y perspectivas.

En palabras de Cassany, la oralidad se toma como un código mediante el cual se ponen en relación un emisor y un receptor. Así surge la presencia de otro código, la escritura, que se constituye en una segunda opción para el usuario. Ambas opciones integran ese otro 'código' que es la lengua (1994).

Como códigos que son, se nos revelan como dominios organizados, cada uno con sus propias reglas y peculiaridades.

Estos códigos, según sea el papel del individuo (E/R), manifiestan el uso de una lengua mediante dos formas: las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar para el código oral; y las de leer y escribir para el código escrito (Cassany, 1994).

Se puede afirmar que comunicarnos oralmente es el arte de hablar para transmitir de forma exitosa nuestras intenciones, acciones, emociones y críticas. Es una práctica universal que permite al hombre comunicarse eficazmente con sus semejantes haciendo el mejor uso de la voz, el cuerpo, los gestos, el vestuario y la expresividad, desde la esencia que se imprime a las ideas. La oralidad trabaja sobre el reconocimiento, utilización y cualificación en los distintos niveles y contextos de la comunicación humana, así como sobre las formas de expresión desde el cuerpo ante públicos diversos (Casales, Fernando 2006).

En la antigüedad clásica, saber comunicarse oralmente era definido como el arte de persuadir, esto es, de presentar los argumentos necesarios para debatir y convencer a otros de la validez de un hecho o de un punto de vista, así como el arte de embellecer el habla, el bien decir, mediante el uso de una serie de recursos, era conocido como retórica. Estos principios retóricos son una parte de lo que hoy se conoce como saber hablar en público. La argumentación aplica las técnicas básicas de la oralidad que se concretan a través del discurso, la conferencia, la disertación, la exposición, entre otras, teniendo como finalidad defender, sustentar y/o convencer con razones o argumentos una tesis, es decir, una idea que se quiere probar. Se le ha definido desde épocas antiguas como el arte de organizar las razones para la defensa de uno o varios puntos de vista. Saber escribir parte de una concepción dinámica de la lengua, se presta especial atención a los usos de los hablantes y se enfatiza en variantes lingüísticas aceptadas en diversos contextos dialógicos. La comunicación oral y la escrita son dos modalidades de la lengua que se sitúan en planos distintos, pero complementarios. Saber escribir nace de la intención de ayudar a redactar, de precisar las ideas en el documento y de seleccionar los elementos de unión adecuados para lograr la disposición exigida en cualquier presentación escrita (Casales, Fernando. 2006).

El éxito comunicativo se halla en el uso competente de las posibilidades de comprensión y expresión, procesos en los que activamente intervienen las habilidades en cuestión.

La oralidad, entendida como modalidad de realización del lenguaje humano, que involucra los procesos discursivos del hablar y escuchar, es la primera experiencia del lenguaje que enfrenta el niño ya que, está presente en todas las actividades vitales del entorno inmediato y, en consecuencia, se constituye en sistema primordial de la acción de interpretación y producción de significación. En palabras de Walter Ong, "La palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une a los seres humanos entre sí en la sociedad"⁵.

La principal característica que asume la oralidad es su carácter espontáneo que se efectúa en la cotidianidad dentro de las actividades vitales del niño. En este sentido, plantea Vigotsky: "Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo. A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada".⁶

La oralidad está articulada al contexto situacional en el cual se produce en donde establezco una relación de interacción entre un yo y un tú en un aquí y un ahora en situación de cooperativa o simultaneidad. Tiene como característica la reciprocidad, o sea la opción de alternancia en la toma de la palabra por cada uno de los participantes de la interacción verbal. Esto significa que pueden asumir el rol de locutor e interlocutor de acuerdo con los propósitos y escenarios en la interacción comunicativa.

En la oralidad se manifiesta de manera más significativa el principio dialógico del lenguaje, ya que todo discurso guarda relación con los discursos que le siguen, es decir, lo que se dice va orientado hacia alguien que es capaz de comprenderlo y darle una respuesta real o virtual, esta orientación hacia el otro, hacia el interlocutor, nos plantea la necesidad de tener en cuenta la relación social y jerárquica que existe entre los interlocutores.

La oralidad como actividad del lenguaje que involucra ejercicio del pensamiento y formas de interacción también está muy ligada al dominio afectivo de la acción humana, es por esta razón que el propiciar actividades que potencien las posibilidades expresivas de los estudiantes, los llevarán a progresar en el dominio de nuevas estrategias discursivas.

Una de las razones, en la que seguramente se apoyaron quienes propusieron la organización de la enseñanza por ciclos, es la fractura que se da entre la primaria y el bachillerato, y es este paso una de las características especiales que tiene este ciclo tercero. El subsanar este rompimiento y dar continuidad a los procesos de formación de los niños, niñas y jóvenes es una oportunidad para brindar situaciones y ambientes significativos para fortalecer el lenguaje, que por su carácter generador y articulador de significados y subjetividades permea y favorece todas las prácticas escolares. Y es por esto también, que se hace más urgente que los estudiantes de este ciclo superen las dificultades que puedan tener en el dominio básico de la lengua y sus dominios, el oral, la lectura y la escritura, ya que de ello depende su desempeño futuro en todas las áreas del conocimiento.

5 Ong, Walter. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México 1987. p. 172.

6 Vigotsky, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Las Letras de Drakontos*. Grijalbo, Barcelona. 1989. p. 49.

Comprensión lectora

La finalidad de leer es comprender. La comprensión permite llegar al significado de lo que se lee. Es la manera de dialogar con el texto. Es un proceso que requiere ser enseñado de modo explícito en las aulas, bajo el riesgo de que si no se hace, los estudiantes tendrán grandes dificultades para interactuar activamente con los textos que leen, específicamente los de carácter académico que leen en el colegio (Molano, 2010 y Sánchez, 2004).

Las dificultades de comprensión lectora afectan, sin duda alguna, el rendimiento académico. Los niños, niñas y jóvenes que no comprenden globalmente lo que leen, que no entran en la dialéctica de interactuar entre sus saberes previos con los saberes que explicita la persona que escribió el texto, tienen grandes posibilidades de crear animadversión hacia los libros y la lectura, y en general hacia el estudio y todo lo que él implica: concentración, disciplina, paciencia, tolerancia, esfuerzo personal (Molano 2010 y Sánchez, 2004).

La lectura encierra una serie de procesos indispensables para la elaboración del significado, tales como: reconocimiento de la información, relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica del lector, activación de los significados semánticos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macroestructura, entre otras; haciendo que la lectura sea considerada como una actividad compleja en donde necesariamente intervienen estos procesos intelectuales (Aguirre 2000, Colomer, 1998; Cassany, 2000, Dubois, 2008 y Molano, 2007, 2010).

Cuando se afirma que un niño no lee bien, puede referirse a diferentes cosas, la mayor parte de las veces quiere decir que el niño no ha aprendido a leer mecánicamente, esto es, no decodifica correctamente; otras, que al leer el niño solo da razón de algunas palabras aisladas sobre lo leído y en el mejor de los casos se piensa que el niño al leer no comprende. De manera similar, al afirmar que un niño no sabe escribir, casi siempre se habla de la apariencia de lo escrito, esto es, no hace uso de la letra con buena forma y bonita. En otras ocasiones se habla de la escritura como copia incorrecta, pero en muy contadas ocasiones se piensa en su contenido o mensaje escrito. Evidentemente estas interpretaciones guardan estrecha relación con la concepción de lectura y de escritura que se manejen (Aguirre, 2000).

Estas concepciones necesariamente están relacionadas con la forma en que se concibe la lectura y la escritura en los ambientes académicos, sociales y culturales. Aunque mucho se ha dicho sobre el enfoque que reduce la lectura y la escritura a codificar y decodificar y se asevera que ha quedado atrás en muchos espacios de discusión teórica para dar paso a un enfoque como el psicolingüístico, en donde la lectura y la escritura son concebidos como actos de compartir información, de activar conocimientos previos, de dialogar entre el que escribe y el que lee, entre otros aspectos (Colomer, 1998; Cassany, 2000 y Dubois, 2008); en la práctica escolar, pareciera que no ha hecho eco porque aún permanece la idea de que los niños del ciclo 1 deben leer y escribir (codificar y decodificar) de manera perfecta.

Smith (1984), hace énfasis en la importancia de los conocimientos previos o conocimientos del mundo de la persona que lee para que se produzca la lectura eficaz. En la lectura como en cualquier proceso de aprendizaje humano, podemos darle sentido al mundo a partir de lo conocido. Deja claro en su trabajo, basándose en estudios científicos sobre el proceso de la percepción visual y del desarrollo del conocimiento, que cualquier aprendizaje humano tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda la estructura cognitiva.

Gran parte de lo que una persona lee, no lo ve, su comprensión la basa en los conocimientos previos que tenga. Es decir, que la lectura ocasionalmente es visual, gran parte de lo que un lector eficaz lee, no lo ve, lo entiende, lo percibe, gracias a su conocimiento del mundo. Y esto lo corroboran las teorías sobre comunicación e información y algunos experimentos científicos sobre la percepción ocular de las imágenes (Smith, 1984).

Para el caso específico del ciclo 1, los niños viven un proceso complejo caracterizado por el surgimiento de la comunicación con su familia; su prodigiosa comprensión de las nociones tiempo y espacio; el desarrollo creativo de sus funciones psíquicas y cognitivas evidenciadas a partir de sus dibujos e iconografías; la construcción de su oralidad, sus preguntas y sus explicaciones como preámbulo para mostrar la conquista de la escritura y la lectura.

En este ciclo, el preescolar y la escuela deben propender por la vinculación de la familia como principal agente educador y socializador de niños y niñas, garantes de derechos y con conocimiento de los procesos educativos. Familias que construyan en el hogar ambientes propicios, que apoyen los procesos escolares y trabajen por la construcción de la autonomía, el desarrollo de hábitos y la formación de niños y niñas felices (SED, 2008).

Las principales dificultades que se encuentran en esta etapa están relacionadas con el desconocimiento del léxico empleado por el autor, la ausencia de saberes previos sobre el tema tratado o la falta de motivación.

También el desconocimiento de los estudiantes acerca de algunos elementos que otorgan cohesión gramatical o léxica al texto oscurece su sentido y lo tornan muy confuso e inaccesible.

Para Smith (1984), cuando se realiza la lectura entra en interacción la información no visual que tiene el lector con la información visual que provee el texto. Agrega que es en ese momento cuando se construye el sentido del texto. Igualmente, Heimlich y Pittelman indican que la comprensión lectora ha dejado de ser un simple “desciframiento del sentido de una página impresa”.

El enfoque psicolingüístico hace énfasis en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruyen el texto dándole significado (Dubois, 1991).

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992), que desarrollan el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema, han encontrado en las investigaciones que las personas que son más competentes en la comprensión lectora poseen características bien definidas que son:

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura: La información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con conocimientos relevantes previamente adquiridos o con los esquemas existentes.
2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura: Es un mecanismo “primario” para lograr sentido de lo que se lee. Son conscientes de si están leyendo bien o mal y emplean varias estrategias para corregir sus errores una vez se dan cuenta.
3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído. Cuando se dan cuenta que no han comprendido lo que están leyendo dedican más tiempo hasta que logran comprenderlo. Vuelven al texto para resolver cualquier problema de comprensión.
4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen. Son capaces de determinar cuáles son los aspectos fundamentales en el proceso de comprensión dependiendo del propósito de la lectura.

5. Resumen la información cuando leen. El resumen es utilizado como una estrategia de estudio y de comprensión lectora.
6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura. En las investigaciones realizadas se encontró que el hacer inferencias es fundamental para la comprensión y se recomienda que se utilice desde los primeros grados.
7. Generan preguntas como parte de las actividades de comprensión desde ellos mismos para estimular los niveles superiores del conocimiento, lo cual lleva a un conocimiento más profundo del texto.

En el documento sobre lineamientos curriculares en lenguaje, denominado “formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución”; se asumen seis grandes metas: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia (MEN, 2006).

Los estándares están organizados de manera secuencial, atendiendo a grupos de grados, de tal forma que los de un grupo de grados involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante (MEN, 2006).

La capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones (MEN, 2006).

En el ciclo 1 es imperativo trabajar en comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódico, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, y ritmos (MEN, 2006).

La estructura de los estándares básicos de competencias del lenguaje tiene en cuenta la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la literatura, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación (MEN, 2006).

Es fundamental que los estudiantes: lean diferentes textos, manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.; reconozcan la función social de los diversos tipos de textos que lee; identifiquen la silueta o el formato de los textos que lee; elaboren hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura que, para el efecto, se apoyan en los conocimientos previos, las imágenes y los títulos; identifiquen el propósito comunicativo y la idea global de un texto; elaboren resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto; y comparen textos de acuerdo con sus formatos, temática y funciones (MEN, 2006).

Con respecto a la literatura, deben leer fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas o cualquier otro texto literario; y deben recrear relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.

Los niños y las niñas del ciclo 1 deben estar expuestos a situaciones que favorezcan el desarrollo en los niveles del proceso de comprensión lectora: literal, inferencial e intertextual.

Nivel literal. Para algunos autores, se puede dividir en dos niveles. En general, en este nivel se recupera la información que aparece explícitamente planteada en el texto ya sea por reconocimiento o evocación de hechos y se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis. Los ejercicios pueden ser de detalles: identificación de nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de

ideas principales. Identifica la idea más importante de un párrafo o del relato y de las secuencias reconociendo el orden de las acciones. Así mismo, se realiza comparación en donde se identifican caracteres, tiempos y lugares explícitos. Se relaciona causa y efecto a través de identificar razones explícitas de ciertos sucesos o acciones (Pérez, 2005).

Nivel inferencial. El lector utiliza los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la percepción, permitiendo realizar conjeturas o hipótesis. Se buscan relaciones que van más allá de lo leído, explicando el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros conocimientos previos, formulando hipótesis e ideas nuevas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo (Sánchez, 2004).

Para abordar el nivel inferencial, Anaya (2006) indica que se pueden utilizar los siguientes pasos: hacer predicciones sobre el título de la lectura; reconocer el significado de palabras o expresiones a través del uso del diccionario o de hallar el significado de la palabra por el contexto; reconocer causa-efecto identificando dentro del texto el tema, el mensaje, las actitudes de cada personaje; sacar conclusiones a través de resúmenes, ilustraciones, esquemas y organizadores; comparar y contrastar lo que el estudiante anticipó del texto con lo que plantea el autor; determinar emociones de los personajes indicando sobre cada uno de los personajes su aspecto físico y psicológico; y reconocer detalles importantes de la lectura en donde se podrán ordenar los hechos planteados (Sánchez, 2004).

En este nivel se incluyen operaciones como inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; deducir ideas principales, no incluidas explícitamente; concluir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; deducir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que promovieron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no, e interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Nivel intertextual. En este nivel el lector emite juicios valorativos sobre el texto leído, lo acepta o rechaza, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído (Sánchez, 2004).

Los juicios tienen en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad y probabilidad. Los juicios pueden ser de realidad o fantasía, según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; de adecuación y validez, que compara lo que está escrito con otras fuentes de información; de apropiación, que requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo; y de rechazo o aceptación, que depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Estudio de impacto

 **El estudio de impacto** del Componente de Comprensión propone la metodología de análisis a partir de la triangulación de la información recolectada en cuatro grandes aspectos: evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, evaluación del aprendizaje de los docentes, evaluación de este Componente y objetivos del Componente. Se realiza el análisis desde preguntas que de forma transversal toman los aspectos y se responden a través de las relaciones que generan los resultados de la información recolectada por cada instrumento. Las relaciones para la triangulación se establecen dentro de cada uno de los aspectos, denominadas intrarrelaciones, y entre los tres participantes: estudiantes, maestros y padres de familia. Las preguntas son las inicialmente propuestas, como se ejemplifica en el cuadro de la página siguiente.

Análisis del estudio de impacto

1. Con respecto a los objetivos del Proyecto

Sí se cumplió con el objetivo específico de diseñar y aplicar un programa pedagógico con los estudiantes de los ciclos 1 y 2, que evidencie el avance en los aprendizajes de los estudiantes en comprensión de lectura y producción escrita de los colegios distritales en tiempo extraescolar los días sábados, porque se desarrolló un programa pedagógico con 12.500 estudiantes de los ciclos 1 y 2 mediante la estructura didáctica de los ambientes lúdicos de aprendizaje, los cuales son: lectura, producción escrita, juegos con las palabras, habilidades de pensamiento y lectura en familia.

Los ambientes lúdicos permitieron crear condiciones de aprendizaje para los estudiantes, de forma significativa y con una intención real de uso de la lengua materna, con actividades que brindaron un acercamiento alegre, creativo y de aprendizaje de la lectura y la escritura. Los maestros y maestras participantes reflejan en sus frases el crecimiento conceptual y práctico que permitió el diseño de la propuesta didáctica para el proyecto. Algunas de las voces de los maestros y maestras que ejemplifican los avances conceptuales de los niños y niñas en lectura y escritura, la transformación de sus prácticas y la intencionalidad pedagógica del docente son: “Mejora de la comprensión lectora”, “Los niños identifican autor, editorial, etc.”, “Los niños correlacionan lo que viven con el mensaje del texto leído”, Los niños se esfuerzan por generar preguntas sobre el texto”, “Niños con gran capacidad imaginativa”, “Lectura en juego de pares, con la estrategia de la rima”.

Con respecto al vínculo con los libros. “Involucran a la familia en la lectura de este tipo de libros”, “Los niños comentan en clase lo que leen en familia y los padres se acercan a solicitar libros”.

En aprendizajes actitudinales: “Mejor análisis y concentración en actividades”, “Niños motivados”, “Los niños se divierten con la lectura”, “Seguridad al responder preguntas”, “Mejora la autonomía”, “Mayor acercamiento a los libros”, “Intercambio de cuentos y disfrute de la lectura”.

En aprendizajes de desarrollo de la oralidad: “Respeto al escuchar”, “Mejor expresión oral”, “Expresión espontánea”, “Mayor participación, mayor escucha”.

Para el proceso de triangulación que confirma el avance en la apropiación conceptual, mediante la transposición didáctica, de los ambientes lúdicos de aprendizaje que realizaron los maestros(as) se utilizó una lista de chequeo, sábado a sábado, que permitía observar y registrar cómo aplicaban

1. Objetivos del proyecto.	1.1. ¿Se alcanzaron los objetivos propuestos?	Propuesta de CANAPRO a SED.
2. Aprendizajes de los estudiantes.	2.1. ¿Avanzaron los estudiantes en el aprendizaje de la comprensión de lectura a nivel cualitativo y cuantitativo? 2.2. ¿Avanzaron los estudiantes en el aprendizaje de la producción escrita a nivel cualitativo y cuantitativo? 2.3. ¿Qué evidencias existen de los avances en el aprendizaje de los estudiantes?	A. Ejercicio pedagógico (avance del aprendizaje de los estudiantes en comprensión lectora y producción escrita). B. Evaluación cualitativa (avance cualitativo en los aprendizajes de los estudiantes de la comprensión lectora y producción escrita). C. Percepción del avance del aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes que participaron en la actualización. D. Contenidos conceptuales y prácticos de la actualización con docentes.
3. Aprendizajes docentes.	3.1. ¿Avanzaron los maestros en la didáctica en comprensión lectora y producción escrita? 3.2. ¿Los elementos conceptuales propuestos se evidenciaron en el aprendizaje de los estudiantes? 3.3. ¿Cuál es la percepción cualitativa que tienen los docentes del avance en el aprendizaje de lectura y escritura de los estudiantes? 3.4. ¿Qué evidencias existen de los avances en el aprendizaje de los docentes?	E. Avance en los conocimientos previos y posteriores de los docentes a la actualización docente. F. Transposición didáctica de los docentes. G. Docentes que trascendieron en el aula de lunes a viernes. H. Producción escrita de los docentes. I. Apropiación del acervo cultural de literatura infantil trabajada con los estudiantes desde la voz del maestro.
4. Evaluación del programa.	4.1. ¿Cómo evalúan los padres de familia el proyecto? 4.2. ¿Cómo evalúan los docentes el programa?	J. Percepción del avance de los aprendizajes en lectura y escritura de sus hijos. K. Evaluación del programa por la comunidad educativa. L. Voces de los padres de familia. M. Voces de los niños.

los ambientes de aprendizaje y el uso de los respectivos materiales didácticos, con los siguientes resultados:

El 84.4% de los docentes asistieron regularmente a todas las sesiones del día sábado.

75.2% realizó el registro de manejo del tiempo por parte del estudiante del uso del miniarco.

El 80.8% elaboró y aplicó diferentes juegos con las palabras para la apropiación de la conciencia fonológica de la lengua materna.

El 81.3% solicitó libros a la red de bibliotecas o a la biblioteca del colegio para disfrutar y compartir con y entre los niños y las niñas.

El 81.5% organizó el aula en los ambientes de aprendizaje,

El 81.8% elaboró y presentó la planeación del trabajo pedagógico de cada sábado.

El 82.3% planeó la actividad para invitar a la escritura con los estudiantes.

El 81.1% realizó preguntas para activar el proceso metacognitivo de la producción escrita en los estudiantes.

Con estos resultados se puede concluir que los profesores(as) asumieron un compromiso pedagógico para con los niños y niñas, desde lo conceptual, concretándolo en la práctica, por los porcentajes tan altos que se observan en cada uno de los aspectos propuestos para la transposición didáctica, ejemplificando de esta forma que cuando el docente es consciente de la intencionalidad

pedagógica y la asume como profesional de la educación, su saber se revierte en el aula con y para los niños y niñas.

Sí se cumplió con el objetivo específico de garantizar a los colegios beneficiados los elementos didácticos y pedagógicos requeridos para el desarrollo del proyecto, porque se entregó y usó el material fungible y didáctico.

La selección y diseño de materiales de acuerdo con las intencionalidades pedagógicas para cada ambiente posibilitaron que tanto los niños, las niñas y los maestros lograran entender el uso significativo, para apoyar a los estudiantes en la solución a las dificultades, en la apropiación del código convencional de la lengua materna y de la conciencia fonológica. Además, el fortalecimiento del trabajo en grupo y manejo de la autonomía para aprender.

Algunas respuestas de los niños y las niñas que ejemplifican el uso de los materiales, a la pregunta ¿Cuál les gustó más? Responden: “Miniarco”, 14 niños y niñas; “Todos”, 6 niños y niñas; “Lectura”, “El texto”, “Entrenamiento de la inteligencia”, “Lotería” y “Lectura de voz”.

Además, en la información cualitativa con los 12.566 estudiantes los resultados por el gusto en el uso de los materiales en los ambientes lúdicos de aprendizaje es como lo muestra el cuadro de la página siguiente.

De tal forma que los estudiantes disfrutaron en un muy alto porcentaje de los ambientes de aprendizaje con los materiales específicos, a saber: Libros con calidad en los contenidos y hermosas ilustraciones en el ambiente de lectura. Juego de seguimiento autónomo para observar, comparar y clasificar en el ambiente de habilidades de pensamiento. Loterías, alfabetos para formar palabras, rompecabezas de rimas, asociación objeto con palabras, etc., en el ambiente de juegos con las palabras.

Se observa que el porcentaje de gusto por el ambiente de escritura es menor, pero significativo porque sobrepasa el 60% y porque es allí donde el maestro estaba directamente ayudando a escribir, apoyando personalmente a cada estudiante.

Sí se cumplió con el objetivo específico de realizar inducción y formación a los docentes que implementan la estrategia para mejorar la comprensión de lectura y producción escrita en niños con dificultades en lectura y escritura, porque los docentes participantes en el Proyecto recibieron la actualización docente en jornada contraria a la escolar, cada quince días, en estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura de forma significativa, contextualizada y lúdica, en los respectivos ambientes de aprendizaje, en un total de 68 horas presenciales y 136 horas prácticas los sábados. Los docentes en este tiempo extraescolar recibieron un reconocimiento económico de \$17.500 por hora trabajada con los niños y niñas.

Es contundente el avance en los aprendizajes de los docentes y la relación directa entre el avance de los estudiantes y la apropiación conceptual que realizaron los maestros y maestras, lo que es patente en algunos testimonios, en lo que se refiere a los logros de los niños y niñas en lectura.

En escritura: “Desarrollo de la escritura como proceso”, “Orientar el proceso de autoevaluación de la escritura”, “Escritos cortos con significado”, “Uso de la motivación, anticipación, planeación, estructuración, construcción, reflexión y corrección”, “Escribir con intención, revisar y reescribir”, “Se invita a la escritura desde lo que escuchan”, “Se parte de una situación significativa para que los niños escriban libremente”, “Producción escrita después de leer”, “Enseñanza de la producción escrita atendiendo a los saberes previos”, “Escribir realizando el proceso de la metacognición”, “Producción escrita con una intencionalidad definida”.

CICLO	Ambiente lúdico de lectura	Ambiente lúdico de escritura	Ambiente lúdico de habilidades de pensamiento	Ambiente lúdico de juegos con las palabras
1	87,6%	69.2%	90.3%	90.4%
2	87.8%	65.8%	95.2%	95.5%

Se percibe la apropiación conceptual de la didáctica de la escritura como un proceso en donde hay unas etapas, una intencionalidad y se tienen en cuenta los saberes previos de los niños y las niñas, invitando a escribir a partir de la escucha y enseñando en los niños el proceso de la metacognición, (autoevaluación) para que reflexionen los estudiantes sobre el objeto de conocimiento que están aprendiendo: la lengua materna para escribir. Como lo confirma Margaret Meek, “La gran división en materia de cultura escrita no se encuentra entre los que saben leer y escribir y los que aún no han aprendido a hacerlo, sino entre los que han descubierto qué tipos de cultura escrita valora la sociedad y cómo demostrar sus competencias a modo de recibir reconocimiento, mientras otros pueden tener menor confianza en sus aptitudes”⁷.

La apropiación conceptual de los docentes se refleja en las siguientes voces: “Fortalecer la lectura en familia”, “Como trabajar la lectura en voz alta”, “Indagar a través de preguntas inferenciales, intertextuales y literales”, “Claridad en los tipos de preguntas”, “Conocimiento de literatura infantil”, “Comprensión con significado”, “Utilizar diferentes tipologías textuales”, “Realizar lectura en voz alta con preguntas claves para la comprensión”, “Lectura con propósito interpretativo”, “Lectura del docente con participación de los estudiantes”, “Se tienen en cuenta los niveles de comprensión de lectura”. Con estas afirmaciones los docentes confirman que la comprensión de lectura se enseña, desde la lectura en voz alta y calidad en las preguntas, con intencionalidad pedagógica.

Los contenidos del programa de actualización docente evidencian las estrategias propuestas con las nuevas concepciones en la didáctica de la lectura y la escritura, las cuales reconocen al niño y la niña en sus potencialidades. El error es fuente de aprendizaje, mediado por la voz del maestro con la lectura en voz alta, que permite crear un vínculo afectivo. Además, en los resultados del avance en los aprendizajes de los docentes se confirman los logros alcanzados de forma conceptual y prácticos.

Sí se cumplió con el objetivo específico de desarrollar un proceso de actualización y profundización con docentes y practicantes en el tema de comprensión de lectura y producción escrita, porque participaron en la actualización 502 docentes de la nómina de planta de la Secretaría de Educación del Distrito, de 245 colegios distritales.

Caracterización de la población docente participante en el Proyecto por edades:

Rango de edad.	20 a 30 años de edad.	31 a 40 años de edad.	41 a 50 años de edad.	50 a 60 años de edad.
Porcentaje	12%	32%	41%	15%

Tomando en cuenta los datos anteriores, la mayoría de los docentes participantes, el 56% tienen más de 40 años de edad, de tal forma que son docentes con experiencia y que aún desean actualización en los procesos formativos en didáctica de la lectura y escritura.

7 Meek, M. *En torno a la cultura escrita*. FCE. México. 2009. p. 20.

Con respecto al grado de escalafón en el cual se encuentran los docentes registrados, teniendo en cuenta los dos decretos 2277 y 1278, la población participante se clasifica en:

Grado escalafón 2277	7	8	9	10	11	12	13	14
Porcentaje	6%	3%	2%	3%	0%	9%	6%	22%

De los cuadros anteriores, se infiere que la mitad más uno de los maestros participantes se encuentra en el escalafón antiguo y que el 22% se encuentra en categoría 14; por tanto, el 78% de los maestros participantes necesitan de cursos para ascender en el escalafón y/o actualizarse para los procesos de evaluación anual. Además, se observa que el 49% de los docentes con vinculación en el escalafón, como se denomina “nuevo”, necesitan aún más la actualización docente para poder acceder algún día a la categoría grado 3D, porque si actualmente la mayoría se encuentra en 2A, que corresponde a licenciado, necesitan pasar por cada grado tres años, más la evaluación que programe el Ministerio de Educación Nacional cada vez que quiera y pueda pagar.

Sí se cumplió con el objetivo específico de aunar esfuerzos entre las universidades para vincular a practicantes de licenciatura y prácticas sociales en este proyecto con la Secretaría de Educación del Distrito, porque se entregó el material básico fungible y asistieron 12 estudiantes de las universidades al proceso de actualización docente.

Grado escalafón 2277	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D
Porcentaje	3%				38%	8%						

En palabras de la estudiante Marcela, que realizó la práctica pedagógica de VI semestre, describe con respecto a los niños y las niñas:

No se pudieron evidenciar grandes avances, algunos que no sabían escribir bien su nombre aprendieron a hacerlo después de realizar trabajos con las letras que lo componían. Otros aprendieron a escribir palabras de personajes del cuento leído y a leer más fluido debido a que en nuestro grupo no había lugar para las burlas o el reproche por equivocarse, pues todos estaban para mejorar.

Para la escritura tenían un tablero de consulta de las vocales y el abecedario con imágenes para guiarse y corregir lo que habían escrito mal. Los más avanzados tenían una cartelera con las convenciones para que corrigieran su texto, todo esto siguiendo el proceso de metacognición donde debían leer lo que escribieron, para reflexionar si habían omitido o invertido algunas letras y así encontrar la adecuada.

Este proceso aportó a mi carrera como licenciada en pedagogía infantil no solo brindándome nuevas estrategias y metodologías para cambiar la forma de enseñar a leer y escribir convirtiéndome en una docente ética, que ve a los niños como sujetos de derechos, activos, capaces de crear su propio conocimiento, sino que me permitió vivenciar la realidad con la que me voy a encontrar en mi

labor, donde no solo voy a trabajar con niños con oportunidades y comodidades, sino con población infantil que ha tenido que pasar por situaciones muy difíciles, sin un entorno familiar establecido, con necesidades económicas, pero, sobre todo, con déficit de afecto.

Este trabajo no requiere solo de actividades lúdicas sino de brindarles un espacio donde se sientan queridos, puedan recibir un abrazo o una palabra de aliento, sientan que les importan a alguien, quien aunque no puede compensar el vacío que han dejado sus padres, por lo menos se preocupa por dejarles un aprendizaje para sus vidas, haciéndolos conscientes de la importancia de aprender a leer y escribir para la vida, para que puedan cumplir sus metas y ser personas autónomas y capaces de lograr lo que se propongan.

Sería muy bueno que se siguiera trabajando con este proyecto y más adelante pudiera implementarse en todos los colegios del país, no solo a nivel de lectura y escritura, sino que todas las áreas del conocimiento fueran por ambientes de aprendizaje; es una metodología que motiva a los estudiantes por aprender, permitiendo el trabajo cooperativo, pues se hace urgente un cambio en la educación de nuestro país para lograr formar personas capaces que transformen la situación actual.

Este ejemplo basta para comprender que la apropiación conceptual de la estudiante en la didáctica de la lectura y la escritura es sólida y que será una futura maestra comprometida con el proceso lector y escritor a nivel personal y con sus futuros estudiantes. Además, comprendió que el vínculo afectivo con la maestra, la estructura didáctica propuesta y los materiales didácticos con intención pedagógica hacen que el proceso de aprendizaje sea alegre y significativo para los niños y niñas.

Sí se cumplió con el objetivo específico de vincular a los padres de familia a la lectura en familia, para comprender y apropiarse la trascendencia de la lectura y la escritura en la vida presente y futura de sus hijos, mediante talleres con libros de literatura infantil, juvenil e informativos, porque se realizaron cuatro talleres con padres y madres de familia en cada colegio. Se puede decir que en total participaron 8.330, lo que significa que el proyecto dialogó con el 66,28% de los acudientes de los niños y niñas que participaron en el proyecto, para reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura de sus hijos(as) y para disfrutar la lectura en familia. De tal forma que más de la mitad de la población de acudientes se vinculó con el proyecto.

Además, los padres, madres de familia y acudientes participaron personalmente en dos evaluaciones al proyecto (primer semestre y segundo semestre), al igual que evaluaron desde su percepción los avances en los aprendizajes de sus hijos en lectura y escritura y la trascendencia que tienen estos aprendizajes para la vida.

En la evaluación del primer semestre, en la que participaron 1.030 padres de familia, los resultados son con respecto al proyecto:

Como se observa, el 99% de los padres y madres de familia están satisfechos con los avances en el aprendizaje de sus hijos con respecto a la lectura y escritura, y en un 96% demuestran que a sus hijos e hijas les gusta asistir al proyecto. De esta forma los padres de familia demuestran estar a

Valoración	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
¿Está satisfecho con los avances en el aprendizaje de sus hijos(as)?	78%	18%	3%	0,7%	0,3%
¿Al estudiante le motiva asistir al proyecto los sábados?	75%	21%	2%	1%	1%

gusto con el Proyecto desde la percepción como adultos. Ahora bien, se confirma esta apreciación a través de preguntas específicas frente a cómo los niños y niñas manifiestan su avance en el aprendizaje, en lectura y escritura, a partir de las siguientes preguntas:

Avance en el aprendizaje de la lectura:

¿Sus hijo(a) le solicitan a usted que le lea?	¿Sus hijos leen con autonomía?	¿Sus hijos nombran el título de algún libro que han leído?	No responden
40%	30%	22%	8%

Avance en el aprendizaje de la escritura:

¿Su hijo le solicita que usted le ayude a escribir?	¿Su hijo(a) nombra un tema para escribir?	¿Su hijo(a) escribe con autonomía?	No responden
36%	30%	29%	5%

Los anteriores aprendizajes específicos de los estudiantes dan cuenta de que el padre y la madre de familia, a través de la preguntas que se les realiza, empiezan a mirar la lectura y la escritura desde la necesidad de comunicación del niño y niña con el adulto y que estos procesos de aprendizaje necesitan de su apoyo.

En la evaluación del segundo semestre que realizan los padres y madres de familia, participaron 4.025 que se agrupan así: el 82% son del género femenino y el 18% del género masculino. Se confirma la impresión que los maestros(as) tienen, que son las mujeres quienes participan más en los procesos educativos de sus hijos e hijas.

Enseguida se caracteriza la población de padres por rango de edades:

Rango de edad	20 a 30 años de edad	31 a 40 años de edad	41 a 50 años de edad	51 a 60 años de edad	61 a 70 años de edad
Porcentaje	33%	50%	14%	2%	1%

Como consecuencia de los datos anteriores se observa que hay una población significativa de padres y madres de familia jóvenes y solo el 17% son mayores de 40 años de edad hacia adelante. Dicho de otro modo, existe una población alta de jóvenes criando y formando niños y niñas de los

ciclo 1 y 2 que oscilan entre edades de 6 a 9 años. Entonces, desde este ángulo es necesario fortalecer la formación con los padres y madres de familia para el futuro de ser jóvenes.

En lo referente a la evaluación de los profesores que realizan los procesos formativos en lectura y escritura con sus hijos, los resultados son que el 98% está satisfecho y el 2% no lo está. En resumen, la mayoría significativa evalúa positivamente a los maestros.

Además, el 97% de los padres y madres de familia afirma que sus hijos participan con entusiasmo en las actividades de los sábados.

Con respecto al avance en el aprendizaje de sus hijos e hijas responden así a las siguientes preguntas:

Avance en el aprendizaje de la lectura y la escritura:

¿Sus hijos le solicitan que le lea?	¿Sus hijos leen con autonomía y/o voluntariamente?	¿Sus hijos mencionan el título de algún libro que han leído?	¿Su hijo le solicita que usted le ayude a escribir?
83%	80%	87%	89%

Estos resultados, en comparación con la primera evaluación, aumentaron significativamente superando todos el 80%, lo que significa que los padres de familia comprendieron la importancia de ellos en el apoyo a los procesos de aprendizaje de sus hijos de la lectura y la escritura y de cómo los niños y niñas son más seguros en solicitar el apoyo, porque ya pueden dar cuenta de cómo hacerlo y de tener tema de conversación a través de los cuentos leídos en el proyecto.

Hay que reconocer que tanto los niños, niñas, padres y madres de familia entendieron y apropiaron que la experiencia del Proyecto “[...] es mejorar la vida de las personas que participan a través de la lectura y la escritura. Practicarlas como formas de aprender, de ser, de situarse en el mundo como persona que accede al placer personal de la creación, de la información, pero también de la posibilidad de comunicarse, es uno de los logros individuales más importantes. Porque poseer la palabra como forma de lectura y de escritura, ser más sociable, tener herramientas para relacionarse libremente con los demás, contar culturalmente, hacerse visible para el otro y para el grupo”⁸.

Trascendencia del aprender a leer y escribir adecuadamente para la vida:

¿Los temas trabajados en los talleres le permiten aprender cómo apoyar a su hijo en el proceso de lectura y escritura?	¿Aprender a leer y escribir adecuadamente, beneficia a su hijo en el éxito escolar?	¿Aprender a leer y escribir adecuadamente, beneficia a su hijo en el proyecto de vida que se proponga?	¿Aprender a leer y escribir adecuadamente, beneficia a su hijo en el uso del tiempo libre?	¿Le gustaría que este proyecto continúe?
98%	99%	99%	99%	99%

Como se observa, los padres y madres de familia son conscientes de la trascendencia que tiene para la vida escolar el proyecto de vida, el uso del tiempo libre y el aprender a leer y escribir adecuadamente. Además, solicitan la continuidad del Proyecto. La participación en este proyecto de

8 CERLALC. Proyecto *Lectura, escritura y desarrollo de la sociedad de la información*. España. 2011. P. 137.

lectura y escritura le brinda a las familias “[...] seguridad; son un camino para valorar al otro, para aprender a escuchar y otorgarles la posibilidad de expresarse. Todos estos logros revierten en la cohesión familiar”⁹.

Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

Avance en el aprendizaje de los estudiantes en la comprensión de lectura

La respuesta a la pregunta 2.1. ¿Avanzaron los estudiantes en el aprendizaje de la comprensión de lectura a nivel cuantitativo y cualitativo? es que sí avanzaron los estudiantes en el aprendizaje en comprensión de lectura de los ciclos 1 y 2, porque los resultados alcanzados mediante el instrumento del ejercicio pedagógico de evaluación de la comprensión de lectura (cuestionario), los cuales son los siguientes, desde el proceso cuantitativo.

Lo previsto en el contrato fue de 12.500 estudiantes y para el análisis de datos se tomo la población que inició y terminó el proyecto, para un total de 12.566 niños y niñas del ciclo 1 y dos. El número de colegios es de 245, el 68% del total de colegios distritales, en 18 localidades, lo cual indica que se cubrió el 90 % de las localidades. Los registros se encuentran en físico y por escaner en archivo digital, de todos y cada uno de los estudiantes, por colegio y localidad, para ser fidedignos en los datos y población analizada.

Los resultados, en resumen, del avance de los aprendizajes de los estudiantes en comprensión de lectura a nivel cuantitativo, de totales de ciudad por niveles de valoración, en cada uno de los ciclos son:

Resultados del avance en el aprendizaje de los estudiantes en comprensión lectora, por niveles de valoración. Cifras totales de la ciudad								
Niveles de valoración	Total estudiantes	Porcentajes	Total estudiantes	Porcentajes	Total estudiantes	Porcentajes	Total estudiantes por nivel de valoración	% total
Muy básico	427	3.39	117	0.93	328	2.61	872	6.93
Medio	935	7.44	606	4.82	2.980	23.71	4.521	35.97
Satisfactorio	2.222	17.68	1.578	12.55	3.373	26.84	7.173	57.08
							12.566	99.98

Como se observa en este cuadro, 872 estudiantes del total de los participantes en el proyecto, que corresponden al 6.93% no avanzaron en el aprendizaje de la comprensión de lectura, porque se mantuvieron en el nivel muy básico, en cada ciclo en el que se encuentran. De tal forma que se mantuvieron en su saber previo, a nivel cuantitativo. Este resultado muestra que es necesario profundizar en estos casos para establecer cuáles fueron las razones y los factores que determinaron los resultados.

Contrario a lo anterior, 2.147 estudiantes que se encontraban en el nivel satisfactorio avanzaron en el aprendizaje de la comprensión lectora en los resultados finales, a 7.173, de 12.566 de la po-

9 *Ibidem*. P. 146.

blación total de estudiantes, que equivale al 57%, demostrando que el aprendizaje alcanzado, de acuerdo con la descripción de los niveles de valoración, es: “Relaciona los saberes previos con la información aportada por el texto para construir una nueva comprensión. Reconoce las relaciones existentes entre las frases y la estructura global del texto que lee”.

De 4.521 estudiantes, el 35,97% se encuentra en nivel medio de aprendizaje de la comprensión lectora, es decir, pueden analizar la información, establecer relaciones a partir de ella y reconocer un significado que va más allá de lo literal, teniendo en cuenta la información directa del texto. Los resultados demuestran que avanzaron, pero aún falta por avanzar más para mejorar el aprendizaje de la comprensión de lectura.

Ahora bien, el avance en el aprendizaje de los estudiantes en comprensión de lectura, por localidad, se observa así:

Aprendizaje	Ciclo 1, Nivel 1	Ciclo 1, Nivel 2	Ciclo dos
Comprensión lectora por localidades.	Localidad con menor avance, 19,68 %; localidad con mayor avance, 45,06%. Hay una diferencia de 25 puntos.	Localidad con menor avance, 18%; localidad con mayor avance, 45,30%. Hay una diferencia de 27 puntos.	Localidad con menor avance, 14, 88%; localidad con menor avance, 26,77%. Hay una diferencia de 12 puntos.

Se infiere de los datos anteriores, que los niños y las niñas avanzaron en el aprendizaje de la comprensión de lectura, en el ciclo 1, agrupándolos (nivel 1 y nivel 2) en un 45%, que para ser un primer año en el que un 80% de colegios inicia con el proyecto, el avance es significativo. Los niños y las niñas que se encuentran en este ciclo inicial avanzaron significativamente más que los del ciclo 2. Los estudiantes participaron 68 horas en los ambientes lúdicos de aprendizaje, mientras que en el ciclo 2 los avances van del 14 al 26%, y son menores.

Algunas de las interpretaciones pueden ser que el aprendizaje de la comprensión de lectura implica etapas en la apropiación, desde lo literal a inferencial y que esta última habilidad es la más difícil de apropiar. Que las dificultades que tienen los niños y niñas en comprensión de lectura, hace más de dos años que no han sido resueltas y es la primera vez que se atienden estas dificultades pedagógicamente. Reeducar es más difícil que educar; por tanto, la necesidad de la continuidad del proyecto en los siguientes años y de continuar fortaleciendo la transformación didáctica de la comprensión de lectura en los ciclos 1 y 2 con la actualización docente y el apoyo en aula.

En el proceso cualitativo, el avance en el aprendizaje en comprensión de lectura es más notorio, por la forma como se expresan los niños y niñas. Algunas voces de los niños y niñas que ejemplifican el aprendizaje alcanzado, cuando responden a la pregunta ¿por qué es importante aprender a leer y escribir? son: “Para cuando uno crezca saber leer y escribir y porque es bueno para facilitar la mente porque sirve para leerles a los niños más pequeños y para ser un gran profesional cuando uno se haga grande”, “Porque si nosotros leemos mucho nos ayuda a tener un cerebro más desarrollado y escribir nos ayuda a tener un buen manejo”, “Para que uno pueda ser lo que quiera, para ser inteligente para que uno no se quede bruto”. Estas frases demuestran que cuando la persona aprende, comprende porque necesita del aprendizaje, lo hace suyo e inmediatamente genera fuerza interna por aprender, porque la necesidad por aprender es personal. Se va construyendo desde el vientre materno y los factores externos (sociedad, escuela, familia) inciden directamente en los factores internos que generan los deseos por descubrir el mundo.

En el proceso de triangulación de la información recolectada, en el componente de comprensión, otra información que refleja los avances en el aprendizaje de los estudiantes en comprensión de lectura es la descripción cualitativa que realiza el docente a partir de unas categorías propuestas.

Como se ve en el cuadro que sigue, es así como en el ambiente de lectura los docentes respondieron a las siguientes categorías cualitativas, describiendo el avance de los estudiantes en lectura.

Descripción de procesos de apropiación de la lectura	Ciclo 1	Ciclo 2
Estudiantes participantes disfrutaban de la lectura en voz alta.	87.6%	87.8%
Toman elementos de la lectura para escribir.	70.5%	73.9%
Participan activamente de la actividad.	68.3%	70.1%
Argumentan de forma oral la comprensión de lo leído.	64.1%	71.1%
Comparten la estrategia en familia.	62.8%	62.4%
Interactúan de manera autónoma.	62.1%	64.9%
Manifiestan tener un libro preferido.	49.4%	49.9%

Se puede interpretar que la metodología utilizada por los docentes generó en los estudiantes el gusto por la lectura y desarrolló habilidades para la comprensión de lectura y actitudes de autonomía frente a la lectura.

Y estos avances se sustentan en la relación entre teoría y práctica, mediante la actualización en comprensión de lectura y producción escrita en la que participaron las 502 maestras y maestros, como se evidencia en la descripción que realizan conceptualmente.

La respuesta a la pregunta 2.2.: ¿Avanzaron los estudiantes en el aprendizaje de producción escrita a nivel cualitativo y cuantitativo? Como se aprecia en el cuadro de la página siguiente, la respuesta es que los estudiantes sí avanzaron en el aprendizaje en la producción escrita, porque una de las evidencias son los siguientes resultados por ciudad: 726 estudiantes, el 6.93%, no avanzaron en el aprendizaje de la producción escrita, porque se mantuvieron en el nivel muy bajo, en el ciclo en que se encuentran. Este resultado muestra que es necesario profundizar en estos casos para establecer cuáles fueron las razones y los factores que determinaron los resultados.

Comparativamente, entre la valoración inicial, 259 estudiantes se encontraban en el nivel alto al iniciar el programa; se avanzó en los resultados finales a 3.316 estudiantes, el 26.3% de la población avanzó en el aprendizaje de la producción escrita, de un total de estudiantes de 12.566, demostrando el avance alcanzado en este aprendizaje. Avanzaron en, como dice la descripción de la valoración del nivel alto: “en este nivel el estudiante produce textos que cuentan con una progresión temática, abordando varios tópicos sobre el tema principal. Emplea los signos de puntuación y conectores como elementos que le dan cohesión y significado al texto. Tiene un manejo adecuado de los recursos ortográficos”.

De 3.680 estudiantes, el 29,5% se encuentra en nivel medio de aprendizaje de la producción escrita, es decir, avanzaron en lo siguiente: “realiza relaciones con el enunciado propuesto en el momento de la escritura. En los procesos de composición emplea un vocabulario que va más allá de lo coloquial. Va adquiriendo el uso de conectores que le dan coherencia y cohesión a lo escrito. Utiliza algunos recursos ortográficos y de puntuación”.

Resultados de avance en el aprendizaje de los estudiantes en producción escrita, por niveles de valoración. Totales ciudad								
	Ciclo 1. Nivel 1		Ciclo 1 nivel 2		Ciclo 2		Totales	
Niveles de valoración	Total estudiantes avanzaron	Porcentajes	Total estudiantes avanzaron	Porcentajes	Total estudiantes avanzaron	Porcentajes	Total estudiantes por nivel de valoración	% total
Muy bajo	286	2.27	105	0.83	335	2.66	726	5.7
Bajo	405	3.22	1164	9.26	3.275	26,06	4.844	38.5
Medio	526	4.18	742	5.90	2.412	19,19	3.680	29.5
Alto	2.367	18.83	290	2.30	659	5,24	3.316	26.3
							12.566	100

Siendo el resultado más notorio el de 4.484 estudiantes, se puede decir que avanzaron del nivel muy bajo al nivel bajo, es decir, el 38,5% de la población participante adquirió el código convencional de la lengua materna, porque no sabían escribir y ahora como lo dice el nivel de valoración bajo “el estudiante produce textos que no responden a la intención comunicativa solicitada, tiene bajo control del tema y se le dificulta el uso de conectores al interior de la frases. Hace uso mínimo de recursos ortográficos y de puntuación”. Significa que los estudiantes ya escriben frases, pero que hasta ahora están empezando el proceso de aprender a escribir.

Los resultados demuestran que avanzaron, pero aún falta por avanzar más para mejorar el aprendizaje en la producción escrita.

Tomando otros resultados alcanzados por los estudiantes en el avance en los aprendizajes de la producción escrita, observamos a nivel local que:

Aprendizaje producción escrita	Ciclo 1. Nivel 1	Ciclo 1. Nivel 2	Ciclo 2
Por localidades de la ciudad de Bogotá.	De 29,47%, el menor puntaje de las localidades, hasta el 57,40%, para un total de 28 puntos de diferencia.	De 9,12%, el menor puntaje de la localidades, hasta el 26,03%, para un total de 17 puntos de diferencia.	De 7,31%, el menor puntaje de las localidades, hasta el 30,58%, para un total de 23 puntos de diferencia.

Se infiere de los datos anteriores que los niños y las niñas avanzaron en el aprendizaje de la producción escrita, en el ciclo 1, nivel 1, hasta un 57,40% por localidad. Los niños y las niñas que se encuentran en este ciclo inicial avanzaron significativamente más que los demás ciclos, porque ya apropiaron la conciencia fonológica con sentido y significado mediante la lectura en voz alta, que activa la necesidad de escribir sobre lo que me gusta, disfruto y comprendo. Se enfatizó en el uso de la tipología textual de cuentos de literatura infantil porque permite el fácil contagio por el placer de escuchar preciosas narraciones con la voz de la maestra, para crear la necesidad de escribir comunicando las ideas comprendidas.

En el nivel 2, ciclo 2, solo avanzaron hasta del 9,12 % en una localidad, y hasta el 26% en otra localidad. Significa que en este ciclo todavía hay muchos procesos pedagógicos por hacer y analizar que otros factores incidieron en el aprendizaje. El error aprendido previamente permanece en la estructura de aprendizaje, ya que no se ha realizado un cambio didáctico.

En el ciclo 2, hasta el 30, 58%, el avance es significativo, pero bajo. Algunas de las interpretaciones pueden ser: que el aprendizaje de la producción escrita es un proceso más largo, de mayor atención personalizada y que las interferencias de aprendizaje y dificultades que tienen los niños y niñas previamente en producción escrita hacen este aprendizaje más lento cuando los aprendizajes previos de los estudiantes han tenido demasiadas interferencias, por eso reeducar es más difícil que educar.

Por todo lo anterior, es necesario continuar con el proyecto, pero paralelamente realizar una formación al docente en los cambios de la didáctica de la lectura y la escritura y disminuir el número de niños y de niñas en las aulas de primer ciclo para que sea más personalizada la enseñanza en los procesos de lectura y escritura.

Es así como en el ambiente de escritura los docentes respondieron a las siguientes categorías cualitativas, describiendo el avance de los estudiantes en lectura. Como se lee en el siguiente cuadro, la escritura implica muchos más procesos de pensamiento y habilidades para escribir. De acuerdo con las nuevas concepciones de la escritura, esta es un proceso que inicia con la elaboración de ideas a partir de las preguntas que invitan a comprender, para responderlas oralmente. Solo se pueden escribir ideas de lo que se comprende. Ya no se trata de copiar palabras sino de redactar frases que se van apropiando en el proceso de relación de pensamiento lenguaje y lenguaje pensamiento.

Descripción de los procesos de apropiación de la escritura		
¿Cómo acoge la invitación a escribir?	Ciclo 1	Ciclo 2
Indiferente.	6.9%	10%
Se rehúsa.	4.0%	3.9%
Con agrado.	69.2%	65.8%
Distraído.	13.4%	14.4%
Evade.	5.6%	5.4%
Otros aspectos.	1.0%	0.5%
Hace preguntas para evidenciar la conciencia.		
Fonética.	44.3%	23.4%
Morfológica.	28.8%	24.9%
Ortográfica.	26.9%	51.7%
Tipo de producción alcanzado.		
Frase.	55.9%	29.3%
Párrafo.	32.9%	43.7 %
Más de un párrafo.	11.3%	27%

Los avances cualitativos que se recogen en el cuadro de la página siguiente evidencian que el docente ya no valora la escritura, como copia, sino como proceso; que necesita ser consciente de la intencionalidad para escribir, de la planeación, de las condiciones afectivas para hacerlo y de la posibilidad de hacer preguntas para escribir, cometiendo errores necesarios para crecer en la escritura.

Para confirmar los avances cualitativos en el aprendizaje de los estudiantes, se realizó un cuestionario para los docentes directores de curso del aula de lunes a viernes y que son docentes de los niños que participan en el proyecto, cuyos resultados son:

Algunos cambios que ha notado en el estudiante cuando lee son:		
El estudiante	Ciclo 1	Ciclo 2
Gusto y apropiación por la lectura	26%	29%
Mayor participación en las actividades que invitan a leer	64%	53%
Relee el texto para comprenderlo	6%	14%
Invita sus compañeros a leer diferentes textos	2%	3%
No se ha notado cambio en el estudiante	1%	1%

Algunos cambios que ha notado en su estudiante cuando escribe son:		
El estudiante:	Ciclo 1	Ciclo 2
Muestra gusto por la escritura y apropiación de esta.	41%	20%
Se interesa por escribir de forma legible y coherente.	41%	56%
Apoya a otros compañeros en el momento de escribir.	6%	8%
Lee el texto una vez escrito.	9%	14%
No se ha notado cambio en el estudiante.	3%	2%

Beneficio del programa respecto al desempeño del estudiante en el aula regular		
El estudiante:		
Mejóro su autoestima.	24%	24%
Percibe sus errores de forma autónoma.	9%	12%
Trata de corregir los errores.	30%	31%
Es expresivo.	14%	12%
Ha mejorado su desempeño académico en las diferentes áreas.	23%	21%

Expresiones de los niños y niñas con respecto al Proyecto en el que participan los sábados		
El estudiante:	Ciclo 1	Ciclo 2
Muestra gusto y placer por asistir el día sábado.	58%	55%
Comenta algunos libros que ha leído.	14%	14%
Habla sobre los ambientes de aprendizaje.	27%	30%
Manifiesta desánimo.	1%	1%

Estos resultados dan cuenta de que los niños y niñas fueron percibidos por sus directores de curso con cambios positivos en el aprendizaje de la lectura y escritura, destacándose que les gusta el proyecto, mejora su autoestima, percibe sus errores de forma autónoma y trata de corregir los errores, de tal forma que el aprendizaje se vuelve menos tortuoso para la niña y el niño porque

entienden que el error es fuente de aprendizaje y que está permitido equivocarse en el proceso de aprender a leer y escribir. Han crecido en la comprensión del objeto de estudio, la lengua materna. Además de lo anterior, es necesario reconocer que los niños empezaron a fortalecer la seguridad en sí mismos porque hablan espontáneamente del proyecto, de las actividades que realizan y de los libros leídos, al igual que están usando habilidades propias para la lectura como releer, compartir la lectura con sus compañeros y mayor participación en las actividades de lectura que propone la docente.

Los aprendizajes de los niños y niñas están mediados por diferentes factores y con los anteriores ejemplos de los aspectos cualitativos y cuantitativos podemos concluir que, corroborando lo dicho por Tolchinsky, “Los modelos explicativos de la lectura incluyen, además de los componentes estrictamente cognitivos, componentes psicológicos y ecológicos que abarcan aspectos tales como la motivación, el estilo de aprendizaje, las expectativas docentes, las diferencias de género, el entorno del hogar, el social y el cultural en interacción (Joshuy Aaron, 2000). Los procesos cognitivos definen la lectura en sentido estrecho (Morais, 1994; Olson 2007), pero son los componentes sociales y culturales los que aportan su sentido amplio. En palabras de Manguel: [...] al seguir un texto, el lector pronuncia su significado a través de un entramado de significados aprendidos, convenciones sociales, lecturas anteriores, experiencia personal y gusto personal (Manguel, 1996, p. 37, versión en inglés)”¹⁰.

Otra evidencia del avance en los aprendizajes de los estudiantes es la carpeta de seguimiento del proceso de cada niño y niña, en donde la maestra archiva las producciones escritas de los estudiantes y se ven los procesos de escribir y reescribir, con los errores y las correcciones de los mismos.

Aprendizajes de los docentes

Trascendencia de los aprendizajes de los docentes al aula regular y al colegio

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el 63% de los docentes socializó la estrategia de los ambientes de aprendizaje en su colegio y que el 57% empezó a implementar la estrategia con los niños a cargo de lunes a viernes.

Los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes que trascienden en el aula demuestra su compromiso con el quehacer docente y el avance en la apropiación didáctica porque las estrategias más utilizadas son: en cuanto a la comprensión de lectura: la lectura en voz alta, el manejo del ambiente lector, la realización de preguntas de tipo literal, inferencial e intertextual, el manejo de campos semánticos, manejo de la lectura, el antes, durante y después, la selección de literatura infantil apropiada para los niños y el desarrollo de los talleres de padres de familia para el manejo de la lectura en casa; estos aprendizajes de los docentes, aplicados con una estrategia específica en el aula regular, permiten que los niños y las niñas logren mayor apropiación de la lectura en compañía de sus padres, mejoren su autonomía, disfruten de la lectura, indaguen y desarrollen la habilidad de escuchar, interpretar y reflexionar sobre lo que se les lee.

Por otra parte, los maestros usan con más regularidad las estrategias aprendidas con sus estudiantes en el aula durante las clases de lunes a viernes, esto conduce a que los niños y niñas

10 Liliana Tolchinsky. Usar la lengua en la escuela. Publicado en: Revista Virtual Iberoamericana. N.º 46. 2008. p. 40.

beneficiados del proyecto no solo son los que asisten los días sábados sino los grupos a cargo del maestro en su jornada laboral.

Los aprendizajes significativos de los maestros en la actualización docente con respecto a la escritura son: Entender la escritura como un proceso en el que se aprende no por la mecanización al escribir, sino por hacer conciencia del proceso de escritura con intención comunicativa y función social, desde el manejo de las tipologías textuales, el desarrollo de la metacognición; y orientar la escritura desde lo significativo para el niño, planeación y la autoevaluación del proceso escritor con el fin de hacer conciencia del error y aprende de él. Esto permite que los niños y las niñas muestren deseo de comunicarse a través de la escritura, que pregunten sobre lo que escriben y que tengan mejor manejo de vocabulario con los aprendizajes de los docentes.

¿Avanzaron los maestros participantes en la didáctica en comprensión lectora y producción escrita?

Los docentes participantes sí avanzaron en sus aprendizajes en didácticas para la comprensión lectora y la producción escrita porque trascendieron al aula de lunes a viernes lo aprendido y fue socializado en los colegios; se apropiaron de los aportes conceptuales y de forma práctica lo implementaron en el aula; además, lograron compartir con los compañeros del colegio e implementaron en sus propias aulas de lunes a viernes.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el 63% de los docentes socializó la estrategia de los ambientes de aprendizaje en su colegio y que el 57% implementó la estrategia con los niños que tenían de lunes a viernes.

Los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes se ven reflejados en tres aspectos:

Cambios en la concepción de aprendizajes. Los maestros comprendieron que se aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo, es decir, en situaciones reales de uso que se propicien dentro del aula y sirvan fuera de ella. Se comprendió que los niños y las niñas aprenden cuando sienten que les es útil y que les da la posibilidad de desarrollar sus competencias en la acción de generar interacción y reconocimiento con sus compañeros. Las estrategias más utilizadas en cuanto a la comprensión de lectura fueron la lectura en voz alta, el manejo del ambiente lector, la realización de preguntas de tipo literal, inferencial e intertextual, el manejo de campos semánticos, manejo de los momentos de la lectura y el antes, el durante y el después.

La selección de literatura infantil apropiada para los niños y el desarrollo de los talleres de padres de familia para el manejo de la lectura en casa, aplicados con una estrategia específica en el aula regular, permiten que los niños y las niñas logren mayor apropiación de la lectura en compañía de sus padres.

Credibilidad frente a las posibilidades de los niños para aprender. Ahora los maestros ven a los estudiantes como seres inteligentes capaces de aprender y que requieren de maestros mediadores que proporcionen un ambiente de aprendizaje planeado y abundante en libros y estrategias innovadoras.

Nuevas concepciones frente a que es leer y escribir. Estas reflexiones por parte de los docentes frente a las concepciones de leer y escribir les permitió brindar a sus estudiantes situaciones reales de uso del lenguaje a través de las acciones que les proponían escritura de cartas, cuentos, rimas, que tenían un sentido, pues surgían de sus intereses diarios, de la indagación de una lectura, a fin de que no vieran la reescritura como castigo.

¿Los elementos conceptuales propuestos se evidenciaron en el aprendizaje de los estudiantes?

Los maestros sí avanzaron en la apropiación de los referentes conceptuales desarrollados en cada encuentro, cada quince días, porque reconocieron el proceso didáctico de la lectura y la escritura como elemento significativo para el aprendizaje.

La didáctica entendida como el conjunto de conocimientos referentes al enseñar y al aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas del saber que definen múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje y el aprender, con una ética y en un momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura (Zuluaga y otros, 2003).

Los docentes dejaron ver con sus estudiantes un proceso en el cual interactuaban el lector, el texto y el contexto para construir significados y sentidos.

Se evidenció la apropiación conceptual cuando los maestros retomaron a los aportes de Isabel Solé, quien cita la importancia de evidenciar los conocimientos previos de los estudiantes, el nivel de desarrollo cognitivo, su patrimonio cultural y su afectividad entre otros; es así que los maestros y maestras propiciaron situaciones que permitieron a los estudiantes reconocerse y reconocer a otros a partir de estos aspectos y potenciar su hacer en el aula.

¿Qué evidencias existen en los avances en el aprendizaje de los docentes?

Las evidencias que dan cuenta en el aprendizaje de los docentes se reflejan en la evaluación de la trasposición didáctica, los escritos realizados por los docentes y el diseño de ambientes de aprendizaje.

Transposición didáctica

Aspectos evaluados

El cuadro que encabeza la página siguiente da cuenta de los avances de los docentes que hicieron la transposición didáctica; entre estos se destacan: el conocer nuevos enfoques sobre la enseñanza de la lectura y la escritura relacionados con la producción escrita y comprensión lectora; identificar las problemáticas a partir de los aportes teóricos recibidos y reconocer los aspectos en la evaluación de la producción textual, estos aspectos mencionados fueron relevantes en los avances de los maestros y están directamente relacionados con los avances de los estudiantes.

En la producción escrita se destaca como avances de los maestros el reconocer la estructura del texto, la coherencia y cohesión del texto; la coherencia entendida como la unidad de significado de un texto, la organización, la intencionalidad comunicativa y la cohesión como la capacidad para establecer conexiones y relaciones a través del uso de pronombres, adverbios, signos de puntuación, entre oraciones y preposiciones.

¿Cuál en la percepción cualitativa que tienen los docentes en el avance en el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes?

En la descripción que realizan los docentes desde lo cualitativo en el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes, sí avanzaron porque de los niños y las niñas participantes, el 87.6%

Aspectos	Pregunta	Resultado cuestionario inicial	Resultado cuestionario final	Total avance
Identifica los niveles de comprensión lectora.	Pregunta 1	69%	92%	23%
Tiene en cuenta aspectos para el desarrollo de la comprensión lectora.	Pregunta 2	42%	85%	43%
Conocimiento de nuevos enfoques.	Pregunta 3	57%	100%	43%
Identifica las habilidades del pensamiento para el desarrollo de la comprensión lectora.	Pregunta 4	83%	99%	16%
Implementa acciones para despertar o fortalecer el placer por leer.	Pregunta 5	86%	100%	14%
Identifica dificultades en el proceso lector y escritor en los estudiantes.	Pregunta 6	67%	100%	33%
El colegio ha aplicado pruebas o programa de comprensión lectora.	Pregunta 7	57%	99%	42%
El colegio analiza los resultados obtenidos en las pruebas o programas aplicados.	Pregunta 7a	24%	96%	72%
El colegio aplica acciones a partir de los resultados.	Pregunta 7b	22%	95%	73%
Tiene en cuenta los aspectos esenciales en el proceso didáctico de la producción escrita.	Pregunta 8	83%	100%	17%
Evalúa adecuadamente el proceso escritural.	Pregunta 9	66%	100%	34%
Conoce referentes teóricos en producción textual, comprensión lectora y habilidades de pensamiento.	Pregunta 10	59%	100%	41%
Ha trabajado con la colección Libro al Viento.	Pregunta 11	49%	88%	39%

del proyecto disfrutó de la lectura en voz alta, es decir, la voz del maestro dejó huella, permitió la seguridad y dejó lazos afectivos entre ellos.

El 62.8% actuó de manera autónoma, avanzó en la capacidad para escoger el tipo de lectura que quería, seleccionó los textos y leía por sí solo; disminuyó notablemente el miedo a leer en público y hacían del error una posibilidad para aprender, para crecer, pues también se ganó en el reconocimiento del otro como ser único y en igualdad de condiciones. Esta relación con la familia a través del libro fortaleció los lazos afectivos con la escuela, el acompañamiento a los estudiantes y el deseo por participar en los talleres de padres.

El 70.5 %, a partir de la relación con el texto, la lectura en voz alta y el acompañamiento se motivó a escribir, es decir, le encontró sentido al acto de escribir, relacionó, buscó proyectos y ganó en autoestima, pues no temió equivocarse, lo hizo fuerte ante el fracaso y no abandonó sus tareas.

El 64.1% argumentó sobre lo leído, es decir, los niños y las niñas avanzaron en su lenguaje, en desarrollar la sinonimia, la semántica y la pragmática del lenguaje; dejaron ver sus puntos de vista y construyeron argumentos, a partir de sus conocimientos y de su medio cultural.

El 49% de los niños aseguró tener un libro preferido en casa, esto quiere decir que los niños y las niñas fortalecieron su deseo de leer y apartarse de la televisión. Ahora consideran el libro como una compañía. En palabras de José Manuel, estudiante de Calco II, “[...] ahora sí me gustan los libros porque en ellos puedo encontrar aventuras, y yo no sabía que existían tantas cosas, ahora ya soy capaz de leer una hoja”.

Evaluación del Proyecto, Componente de Comprensión

Por los docentes participantes en el Proyecto

Los resultados de la evaluación al Proyecto en el componente de comprensión son bastante positivos a nivel pedagógico y administrativo (ver sugerencias al final de este artículo).

Conclusiones del estudio de impacto, Componente Comprensión

La cultura escrita no es algo natural, como el cabello o tener piernas largas, o incluso como el lenguaje, que también es algo socialmente aprendido. Nos volvemos usuarios de la lengua escrita esforzándonos mediante su guía con la palabra escrita¹¹.

En relación con el diseño del proyecto mediante los ambientes lúdicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura

El diseño y puesta en marcha de los ambientes lúdicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura fue significativo, impactante, novedoso y trascendental para el cambio en las prácticas pedagógicas de los 502 docentes participantes en la actualización de cada quince días en jornada contraria a la laboral. El éxito de los ambientes de aprendizaje se evidencia en todos y cada uno de los instrumentos de recolección de información, porque para los niños y las niñas fue agradable y aprendieron, al igual que para los maestros y maestras que lograron contagiar el gusto por aprender.

Es de destacar en el informe cualitativo de los niños y las niñas cómo nombran los materiales usados y denominan los ambientes, al igual que los padres de familia, quienes participaron en los talleres, el entender que el juego significativo e intencionado pedagógicamente para enseñar y aprender es una forma de mejorar el aprendizaje en sus hijos e hijas.

Por lo anterior, se deben potenciar estos ambientes manteniendo la relación entre los referentes conceptuales y prácticos en la actualización docente. Además, aumentar un ambiente de aprendizaje denominado Uso pedagógico de la informática para el aprendizaje de la lectura y la escritura, del cual se realizó un piloto en el último mes.

En relación con los estudiantes

En un año se alcanzó un avance significativo en el aprendizaje de la comprensión de lectura; un 80% de colegios inicia con el proyecto y los estudiantes recibieron 68 horas de talleres lúdicos de

11 Ob. cit. Meek, M.

aprendizaje. Cuando se analizan los datos por localidad, hay algunas que avanzaron hasta un 45% en comprensión de lectura, demostrando que es necesario avanzar en el 2012 hasta un 80% en los aprendizajes, a fin de que las dificultades sean resueltas. Por tanto, es importante dar continuidad al proyecto.

El 100% de los estudiantes escuchó mediante la voz de los maestros y maestras títulos e historias de libros de literatura, leídos los sábados, demostrando que cada estudiante se llevó consigo un acervo cultural de literatura infantil, a partir de la bibliografía leída en los encuentros en las actualizaciones con los docentes y la posibilidad de entender la vida personal y la de los demás a través de literatura de calidad. En total son 56 los títulos distribuidos, de los que cada maestra seleccionó algunos para leer en voz alta cada sábado. Estos títulos son:

Título		Número de maestras (os) que mediados por su voz leyeron a los niños y las niñas participantes en el proyecto el respectivo título del cuento.
1	La sorpresa de Nandi	21
2	La selva loca	
3	Gorila	
4	Mi mamá	
5	Cambios	
6	Willi el Mago	
7	El higo más dulce	
8	El renacuajo paseador	
9	Simón el Bobito	
10	Donde viven los monstruos	
11	Había una vez un barco	
12	Los secretos del abuelo sapo	45
13	Hurra, Susanita ya tiene dientes	
14	Choco encuentra una mamá	
15	El gato con botas	
16	Lidia y yo ponemos la mesa	
17	El estofado del lobo	
18	La abuelita de arriba y la abuelita de abajo	
19	Monstruos	
20	Ronquidos	
21	El cartero maravilloso	
22	Siempre pienso en ti	
23	Juanito y los frijoles mágicos	

24	El patito feo	45
25	Niña bonita	
26	Cuentos de Rafael Pombo	21
27	El planeta Felicidad	22
28	El señor y la señora Vinagre	
29	Por qué leer y escribir	
30	Tengo miedo	
31	Colombia, mi abuelo y yo	28
32	Vamos a cazar un oso	
33	Escamas de dragón y hojas de sauce	
34	El niño yuntero	30
35	La travesía de los elefantes	
36	Franklin el espía	
37	Dos cuentos para un sueño	17
38	¿Qué le pasa a Timmy?	

Los libros, como dice William Ospina en su artículo “La lámpara maravillosa”, son:

La experiencia nos va enseñando que no podemos acariciar el fuego ni descansar en el fondo del agua, que no conviene empujar la punta de la espina ni molestar demasiado a la abeja, que en lo alto del día hay una cosa que no se debe mirar y que en lo alto de la noche hay una que siempre queremos mirar otra vez. Pero esos juegos de la experiencia se ahondan en los juegos de la imaginación, y en los reinos de la imaginación está permitido todo aquello que la experiencia prohíbe. Por fortuna existe el paraíso de los libros, que nos permiten escarmantar por cabeza ajena, vivir lo no vivido, recordar memorias de otros, oír los pensamientos de todos, las aventuras, las audacias, las atrocidades, las violencias, el relato de los que supieron vivir y la magia de los que supieron cantar... Claro que los libros no son solo imaginación, también son memoria y pensamiento, sabiduría y canto.

Son los libros de calidad en contenido e ilustraciones los que permiten contagiar el gusto por leer, conocer, aprender, indagar, imaginar; mediados por la voz del maestro, maestra, madre o padres de familia. Además, todos y cada uno de los niños y las niñas, al finalizar el proyecto en 2011, llevaron un título de la colección Libro al Viento, entregado por la Secretaría de Educación del Distrito, desde la Dirección de Educación Preescolar y Básica, para disfrutar en familia. ¡Hermoso y significativo regalo!

Éxito total en el uso de los materiales en los ambientes lúdicos de aprendizaje, porque, con un promedio superior al 87%, los estudiantes disfrutaron del gusto por aprender con materiales propuestos para apoyar las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, tanto los entregados por el proyecto, como los diseñados por los profesores, éxito que además se constata en la transposición didáctica que realizaron los docentes, pues cada sábado trabajaron con los niños y las

niñas en los ambientes rotativos y de forma lúdica, permitiendo el avance en el aprendizaje en la comprensión de lectura y producción escrita.

Los docentes participantes en el proyecto concluyen, a partir de la observación del proceso de aprendizaje de los estudiantes en el proyecto los sábados, de los registros realizados y de los resultados cualitativos y cuantitativos de los estudiantes, que los niños y las niñas avanzaron más en la comprensión de lectura que en la producción escrita, como se observa en el análisis de contenido realizado de las respuestas de los docentes sobre el avance alcanzado por ellos a nivel conceptual: Frente al proceso mismo y a los aspectos en los que se centran los avances en los aprendizajes de los estudiantes, hay una tendencia predominante de los docentes a reconocer diferencias significativas y visibles en los avances, dependiendo del ámbito de las mismas. Consideran que son profundas y evidentes en las competencias lectoras; son medianas en oralidad, y ostensiblemente menores en los procesos de escritura. “[...] han aprendido a leer con mayor rapidez”, “[...] los niños han tenido avances notorios en materia de lectura (identifican el código)”, “[...] han mejorado en su proceso lector y oral”, “[...] hay interés por leer”, “[...] leen mejor”, “[...] los niños han *soltado* en el salón de clase”, frente a “[...] en escritura han tenido bastantes dificultades”, “[...] en relación con la producción escrita aún se observan dificultades”, “[...] ha sido muy lento en la parte escrita”, “[...] los niños que asisten motivados en asistir, algunos han mejorado mucho en comprensión lectora, pero se les dificulta la producción escrita, son muy numerosos en este aspecto”. Aquí es donde especialmente enfatizan la necesidad de proporcionar tiempos adicionales para los procesos de escritura.

Con respecto a los docentes

Con respecto a los avances en el aprendizaje de los docentes en la trascendencia de los aprendido a su aula regular. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el 63% de los docentes socializó la estrategia de los ambientes de aprendizaje en su colegio y que el 57% empezó a implementar la estrategia con los niños a cargo de lunes a viernes, demostrando que los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes que trascienden en el aula evidencian su compromiso con el quehacer docente y el avance en la apropiación didáctica. Es tan potente este avance en la apropiación de estrategias que los docentes ya usan las palabras que dan cuenta del avance conceptual en la didáctica para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura con sus estudiantes. Algunas de las frases más significativas de los docentes con respecto al significado que tiene para ellos el proyecto y la transformación de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura son: “Respetar los niveles de desarrollo de los estudiantes”, “Mejorar el rendimiento en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes y académico de los estudiantes en las instituciones distritales”, “Formación de estudiantes autónomos, aprendizaje significativo, mayor desarrollo intelectual”, “El buen manejo de la lectura permite superar dificultades académicas, ya que esta acerca al individuo a la cultura”, “Mejorar la autoestima de los estudiantes”, “Uso de los ambientes de aprendizaje para el manejo de los procesos en la lectura y la escritura”, “Que los niños aprendan a aprender”, “Niños comprometidos con los saberes, seguros de los procesos de lectura y escritura”, “Formas para que manejen la planeación para escribir y comunicar sus escritos”, “Que los niños puedan comprender el mundo en el que viven y ayuden a transformarlo”, “Rescatar el deseo de asistir al colegio a aprender”, “Amor por la lectura y la escritura”, “Superar los miedos y bloqueos frente a la lectura y la escritura”, “Socializar en el colegio las nuevas metodologías”, “Desarrollo de la creatividad, que sean más reflexivos, críticos y capaces de tomar decisiones de manera autónoma”.



Los niños y niñas beneficiados del proyecto no solo fueron los 12.566 que asistieron los sábados, sino un promedio de 1.800 más, entre los 45 docentes que respondieron que aplicaron las estrategias didácticas en el aula de lunes a viernes, en los colegios que laboran.

Otro de los avances significativos de los docentes es la comprensión de que la lectura y la escritura son un proceso en el que es necesario enseñar las habilidades básicas de los procesos de pensamiento y enseñar al niño a comprender su proceso de aprendizaje, para que sea consciente de qué necesita para escribir y comprender; es una toma de conciencia, pues “El aprendizaje es un proceso metacognitivo y como proceso tiene etapas en el desarrollo del conocimiento. Primera: la de su adquisición inconsciente y automática. Aprendemos cosas o cómo hacerlas, pero no sabemos que lo sabemos; segunda: un incremento gradual del control consciente sobre este conocimiento, empezamos a saber qué es lo que sabemos y cómo hacerlo” (Vigotsky: 1962). “La metacognición es el control consciente y deliberado de las propias acciones cognitivas de una persona” (Brown 1980)¹².

De este conjunto de cambios que se evidenciaron podemos decir que todos los niños son capaces de aprender a leer y escribir, que pueden hallar gusto y significado si:

- El maestro construye un ambiente de aprendizaje en donde niños y niñas se sientan acogidos, sean tenidas en cuenta sus necesidades de comunicación, sus curiosidades, iniciativas y toma de decisiones.

¹² Lewis. M. Lewis, Maureen y Wray David. *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata: Madrid. 2000. P. 33.



- Se promueve una comunicación interactiva, transaccional, entre quien guía y quien aprende, pues solo así a los niños y las niñas les darán deseos de compartir sus proyectos, de aprender más y comunicarse mejor.
- En el aula se encuentran diferentes tipos de texto que convocan, atraen y entusiasman; textos, revistas, etiquetas que suplen sus deseos y proyectos.

Con respecto a los padres y madres de familia

Se concluye que el 80% de los padres y madres de familia en promedio comprendieron la necesidad de leer en familia, utilizando las actividades propuestas en los talleres, con la denominación clara. El siguiente es el porcentaje que presenta cada actividad:

El 35.4% manifiesta haber aprendido a interrogar el texto después de leerlo.

El 34.5% expresa que la participación en los talleres permite dedicar más tiempo a sus hijos.

El 33.8% manifiesta el gusto por la lectura en voz alta.

El 22.7% aprendió el juego con las palabras.

El 21% manifiesta haber aprendido a leer con armonía.

El 18.2% manifiesta lo importante que es llevar a sus hijos a visitar las bibliotecas.

El 17.3% aprendió la estrategia de crear una historia a partir de una imagen.

El 13.2% entendió que leer cuentos en familia es esencial para incentivar la lectura en sus hijos.

Esta apropiación de estrategias didácticas para la lectura en familia se consolida aún más con algunas voces registradas en los talleres: “Aprendí ese amor por la lectura y que es indispensable para la

vida”, “Los niños aprenden sin sentir pena”, “Los niños aprenden sin presión”, “Aprenden jugando”, “Acompaño a mis hijos a visitar bibliotecas”, “Brindar un ambiente afectivo”, “Espacio para aprender a escribir, comprender y analizar”, “Un espacio que permita que me divierta con mi hijo”, “La motivación, integración familiar y el ejemplo de los padres son la mejor herramienta de progreso”.

Se entendió por parte de los padres y madres de familia que la lectura trasciende para la vida diaria de sus hijos y que de forma lúdica y afectiva pueden apoyar los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos. Además, se puede inferir por los resultados de las percepciones de los padres de familia, con respecto al avance en el aprendizaje de sus hijos e hijas, que aumenta la autoestima de los participantes al ganar confianza en sí mismos, al descubrir sus capacidades y al ampliar su visión de sí mismos. Así mismo, mejora la comunicación entre padres e hijos porque genera nuevos espacios de comunicación y diálogo y hay un tema del cual hablar: el disfrute de la lectura.

[...] compartir la lectura en familia devuelve a la lectura su doble dimensión. Íntima y relacional. Íntima porque crea entre quienes la viven relaciones plenas y profundas. Y relacional porque el placer de los encuentros profundos o alegres puede invadir la familia en cualquier momento, es una experiencia única porque los lectores se convierten en atentos y sutiles intérpretes de una lengua a otra, de lo escrito a lo oral. En músicos que descifran las notas para producir ritmos y melodías con sensibilidad, es una experiencia única¹³.

Con respecto al Plan Sectorial de Educación de la SED

Empezar a resolver las dificultades que los niños y las niñas tienen en la apropiación de la lengua materna, desde una voluntad política y presupuestal, permitiendo la creación y desarrollo de estos proyectos. Si se apoya y actualiza a los maestros, padres y madres de familia, la lectura y la escritura formarán parte de la vida cotidiana de las familias y los maestros, para una inserción real en la cultura escrita y, por ende, ciudadanos con criterios que participan cultural, social y políticamente.

Otras conclusiones

Factores asociados al aprendizaje significativo en lectura y escritura que se tuvieron en cuenta en el proyecto en el componente de comprensión

Hemos comprobado en los capítulos anteriores que se han tenido en cuenta varios factores asociados que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes y en el crecimiento profesional de los docentes. Algunas de estas inferencias que se pueden afirmar de las conclusiones de este estudio de impacto son:

La importancia de la actualización docente, con elementos conceptuales y prácticos innovadores, en la didáctica de la lectura y escritura, pero acompañados para el seguimiento de la transposición didáctica, porque muchos cursos de actualización reciben los docentes, pero pocos con el acompañamiento constante del profesional especializado en los temas de comprensión de lectura y producción escrita.

Se habla mucho de los materiales didácticos indispensables para el aprendizaje, pero son pocos los estudios que muestran el uso. Este proyecto permitió demostrar que los materiales didácticos

13 Patte, G (2003). *La lectura, un asunto de familia*. Fundalectura. p. 4.

con una intención pedagógica clara, acompañados de una actualización docente y seguimiento en su uso, demuestran el éxito como mediadores para un aprendizaje en los estudiantes, en este caso en lectura, habilidades de pensamiento, escritura y juegos con las palabras para la apropiación de la conciencia fonológica.

Diseñar y poner en marcha una propuesta pedagógica de formación a docentes y de didáctica innovadora con los estudiantes para el aprendizaje de la lectura y escritura. Significa que existe una intencionalidad de actualización con docentes en los temas de comprensión de lectura y producción escrita a través de varios autores: Solé, Jolibert, Nieto, Luz Marina. Los cuales permitieron conceptualizar de forma contextualizada por qué, para qué y cómo es necesario transformar las prácticas pedagógicas en la didáctica de la lectura y la escritura con los niños y niñas de los ciclos 1 y 2.

Apoyo permanente a los docentes. Este factor asociado permite evidenciar el éxito alcanzado en la transposición didáctica de los docentes, porque en un comienzo cualquier cambio en las prácticas pedagógicas necesita del acompañamiento en cada colegio, mínimo mensual, y cada quince días, en jornada contraria a la laboral que permita el dialogo entre la teoría y la práctica para establecer acuerdos conceptuales y didácticos y reflexionar sobre el quehacer pedagógico, en este caso específico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Otro factor asociado al aprendizaje son las condiciones personales y de desarrollo en que se encuentran los estudiantes. En este proyecto, por la descripción que realizaron los docentes de sus estudiantes, se refleja que se elevó la autoestima y seguridad para hablar, escribir, corregir los errores. De tal forma que los docentes al realizar un apoyo niño a niño, porque solo tenían mínimo 12 estudiantes, lograron cambiar las condiciones personales y de madurez hacia el proceso de lectura y escritura que tenían los niños y las niñas al iniciar el Proyecto.

También es necesario tener en cuenta, como factor asociado, las condiciones personales y de formación de los docentes. En la descripción que realizaron las tutoras de los maestros y maestras de cada grupo se refleja cómo al principio les parecía muy pesado asistir cada 15 días en jornada contraria a la laboral, para la actualización docente. Al finalizar el proceso estaban alegres, “es una terapia asistir a los encuentros de maestros”, “leemos y compartimos los libros”. Paralelamente los docentes recibieron un reconocimiento económico a su labor los sábados y un diploma por la actualización docente realizada. Muchos además recibieron la retroalimentación que realizan los niños, niñas y los padres y madres de familia por el agradecimiento del avance en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Reconocer la producción pedagógica de los docentes, mediante la publicación de artículos descriptivos de la labor docente, con el reconocimiento académico y registro ISBN de la publicación que da cuenta del proyecto.

La planeación de las actividades por parte de los docentes, desde la intención conceptual apropiada en la actualización en comprensión de lectura y producción escrita, como su nombre lo dice, era previa a la sesión de cada sábado y retroalimentada por el equipo de tutoras, lo que evidencia la relación entre la teoría y la práctica en la didáctica de la lectura y la escritura.

La participación de los padres y madres de familia al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, mediante la estrategia didáctica de lectura en familia, para el trabajo en equipo, conjuntamente con los estudiantes y los docentes y alcanzar un vínculo afectivo con la lectura y la escritura, mediante la voz del adulto, con el poder de la palabra significativa y estimulante hacia la lectura.



Considerados así sumariamente, estos son algunos de los factores asociados que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura y que en este Proyecto podemos percibir que estructurados y con intenciones pedagógicas consecuentes facilitan el aprendizaje de los estudiantes, maestros y padres de familia, para que la lectura y la escritura sean parte de la vida, aportando a la calidad de la educación de la ciudad.

Sugerencias

De los docentes participantes en el proyecto

Estas sugerencias están agrupadas por temas:

De formación institucional: que la capacitación se dé a todos los docentes del colegio. Socializar la estrategia a los compañeros del colegio. Tener líderes que halen proyectos lectores. Capacitación a todos los maestros para dejar las prácticas tradicionales. Desarrollo de talleres con proceso metacognitivo. Realizar reflexiones pedagógicas con respecto a la lectura y la escritura en la institución. Bibliografía para institución desde las temáticas abordadas en la formación para cualificar el trabajo institucional en equipo. Unificación de las prácticas pedagógicas. Generar espacios de formación, actualización con las nuevas tendencias del aprendizaje de la lectura y la escritura. Que el proceso se implemente en el aula regular con menor número de estudiantes



De integración curricular: que todas las áreas manejen la estrategia. Vincular LEO a los proyectos de aula. Sensibilización a los docentes de todas las áreas. Disminuir contenidos en los planes de estudio y trabajar la lectura y escritura con significación. Proponer temas específicos para trabajo a nivel institucional. Incluir el proceso de los grados del preescolar. Trabajar la lectura y escritura teniendo en cuenta los ambientes de aprendizaje. Tener en cuenta la interdisciplinariedad con las diferentes asignaturas. Aplicar el proyecto LEO a todos los ciclos. Utilizar la emisora como pretexto para difundir las nuevas metodologías.

De dotación de materiales como el miniarco a las instituciones. Renovación de la biblioteca escolar.

De participación de los padres de familia: Involucrar aún más a los padres en los procesos.

De los padres y madres de familia

Mayor intensidad horaria, más cupos para los niños, terapias de lenguaje, más talleres de lectura, refrigerios para los niños, dejar actividades para la casa, más material didáctico, refuerzo en matemáticas y refuerzo en ortografía.

Proyecciones

Todos a una sola voz, como los mosqueteros, tanto estudiantes, padres de familia, como docentes solicitan la continuidad del proyecto.

Es necesario realizar un seguimiento más profundo a los avances de los niños y las niñas del ciclo 1, nivel uno, para establecer cuántos de ellos avanzaron poco en el aprendizaje de la lectura y la escritura y por qué. Aunque son minoría, estos resultados son importantes, el 3.39% (427 estudiantes) en comprensión lectora y el 2,27% (286 estudiantes) en producción escrita.

Intensificar la intensidad horaria a tres horas, para que una de ellas sea utilizada por uso pedagógico de la informática para la lectura y la escritura, con el docente de informática de cada colegio, en el aula de informática.

Crear un proyecto para apoyar a los niños y las niñas con dificultades en matemáticas es una solicitud de algunos maestros y de muchos padres de familia.

Generalizar la formación a todos y cada uno de los docentes de primer ciclo, vinculados a la Secretaría de Educación del Distrito, para la transformación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de lectura y la escritura en el primer ciclo escolar, con reconocimiento de diplomado.

Bibliografía

- BRASLAVSKY, Berta. *La querella de los métodos*. Kapelusz. Buenos Aires. 1983.
- . *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Aique. 1997.
- COOK-GUMPERZ. J. *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona. Paidós, 1988.
- CUERVO E. Clemencia y FLÓREZ R, Rita. “La escritura como proceso”. En: *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio. Colección Mesa redonda No 35. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 1996.
- CASSANY, Daniel. *Enseñar la lengua*. Editorial Grao, Barcelona. 2009.
- FERREIRO Emilia y TEBEROSKY Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI, 1986.
- FREIRE, Paulo y MACEDO D. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós, Barcelona. 1989.
- GARTON, A. y PRATT. *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Paidós, Barcelona. 1991.
- JAIMES, Gladis. *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. Cuadernillo N.º 1: Temas de educación. Universidad Externado de Colombia. Mayo de 1994.
- JOLIBERT, Josette. *Formar niños lectores de textos*. Editorial Dolmen, Bogotá. 1995.
- JOLIBERT, Josette. *Formar niños productores de textos*. Editorial Dolmen, Bogotá. 1995.
- JOLIBERT, Josette. *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. Editorial Dolmen, Santiago, 1998.
- JOLIBERT, Josette. *Los niños y niñas construyen su poder de leer y escribir*. Editorial Manantial, 2010.
- JURADO, F. y BUSTAMANTE, G. *Los procesos de la lectura*. Cooperativa Magisterio, Bogotá. 1995.
- . *Los procesos de la escritura*. Cooperativa Magisterio, Bogotá. 1997.
- LERNER, Delia. “Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula”. Cuadernillo N.º 3: Temas de educación. Universidad Externado de Colombia. Octubre, 1997.

- LERNER, Delia y PALACIOS, A. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Editorial Kapelusz, 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Editorial Magisterio. Bogotá. 1998.
- NEGRET, Juan Carlos. *Hojas Pedagógicas*. Fundación Restrepo Barco-MEN. Bogotá. 1995.
- PALACIOS DE PAZINI, Alicia, MUÑOZ de Pimentel, Magali y LERNER, Delia. *Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencia pedagógica*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1996.
- RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Editorial Aliorna, 1991.
- SMITH, Frank. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Aique, 1994.
- PATTE, G. *La lectura, un asunto de familia*. Fundalectura. 2003. p. 4.
- LEWIS. M. Lewis, Maureen y Wray David. *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata, Madrid. 2000. p. 33.
- MEEK, M (2009). *En torno a la cultura escrita*. FCE. México. p. 20.
- SED. Plan Sectorial de Educación 2008-2012, “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”. p. 75.
- ONG, Walter. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México 1987. p. 172.
- VIGOTSKY. Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Las letras de Drakontos*. Grijalbo. Barcelona. 1989. p. 49.

PARTE IV

Trayectorias, voces y presencias

246







248

Voces componente de Incorporación

Colegios rurales Usme alto: Andes, Chizacá, Mayoría, Mercedes, Unión-Usme

Luz Alba Méndez Tafur¹

 **Desde el kilómetro** 15 hasta el 24, vía que conduce a San Juan de Sumapaz, se encuentran ubicadas las instituciones rurales de Usme alto: Andes, Chizacá, Mayoría, Mercedes, Unión-Usme. En el trayecto de llegadas a las instituciones observamos hermosos paisajes naturales y diversidad de flora y fauna. Cuando llegué al proyecto LEO y me asignaron estas instituciones, sentí una alegría enorme; siempre quise tener experiencia con la parte rural y se me presentó la oportunidad de ser profesional acompañante de la implementación de la herramienta “Hablar, Leer y escribir para comprender el mundo”, entonces comencé a ilustrarme acerca de las instituciones y a investigar sobre los proyectos productivos y todo lo relacionado con lo rural.

El 20 de junio, en la semana institucional, tuve la oportunidad de tener mi primer encuentro con los docentes, en la mañana fui presentada por Sonia Espinosa, mi bina del Equipo de calidad. En la tarde comencé con la segunda fase de la implementación de la herramienta, siguiendo paso a paso cada una de sus etapas. Cuando llego al colegio rural Andes, la primera Institución en visitar, después de haberme deleitado con los paisajes, llego con la mejor disposición de hacer mi trabajo, sigo recorriendo una a una las instituciones, compartiendo cada una de las experiencias que viven a diario los docentes de estos colegios: como largas caminatas, el frío, la alegría de saber que se llega al Colegio a pesar de algunas dificultades, pero con la vocación y entereza que acompaña a estos docentes.

El recibimiento de los docentes tanto para mí como para la herramienta fue ejemplar; la disposición y acogida por parte del señor director, Julio Moreno Camacho, en cuanto a tiempos para la implementación de la herramienta, fue una ayuda importante y valiosa para el trabajo que se realizó. Las jornadas pedagógicas que se trabajaron permitieron llevar a cabo todas las fases propuestas por el proyecto. La colaboración, entrega, disposición de cada uno de los docentes fue de gran beneficio para culminar la implementación de la herramienta.

Algunas docentes de las instituciones opinaron sobre qué aportes se han percibido en la enseñanza de la escritura, lectura y oralidad en la institución con la implementación de la herramienta

1 Profesional acompañante, Proyecto LEO, zona Usme.

para la vida “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”. La licenciada Mayerly Roncancio Moreno, de Unión-Usme, dice: “Bueno, los avances han sido muy significativos, en primer momento contar con un acompañamiento del proyecto Leo, ya que por distancias y dificultades en el acceso a las instituciones son difíciles las visitas a la escuela. En segundo lugar, la articulación que se empieza a generar con la Granja generadora e integradora de saberes y, a su vez, con el enfoque de aprendizajes productivos, teniendo en cuenta la reorganización por ciclos. Además, los docentes nos hemos capacitado e informado sobre los fines y propósitos de la herramienta. Nos hemos también capacitado con algunas estrategias y algunas actividades importantes para desarrollar en el aula, que pueden ser pertinentes para los niños.

También los niños han incrementado su interés y motivación por la herramienta. La licenciada Rosario Tobar, colegio Las Mercedes, afirma: “Hemos visto muy buen apoyo, en el sentido que se ha hecho énfasis de que sea interdisciplinario, que se trabaje en todas las áreas, que los niños planeen y produzcan sus textos, que las actividades sean lúdicas y recreativas.” La licenciada Flor María Torres, del colegio Chizacá, comenta: “Yo considero que todo aporte externo es una gran ayuda, entonces el programa LEO ha sido pues bastante beneficioso para nosotros porque ha permitido darnos cuenta desde qué óptica nos ven afuera, a veces se tienen ciertas ideas erradas de los que es el estudiante rural, el mundo rural y pues ustedes llegan a mostrarnos cómo nos ven, hacernos caer en cuenta de las cosas buenas que tenemos porque nuestros niños tienen muchas habilidades y también de pronto cosas que nosotros no nos hemos percatado porque estamos en el día a día con ellos, entonces la herramienta LEO nos ha dado otra mirada y nos ha permitido implementar nuevas estrategias para que los niños superen algunos inconvenientes en el tema de la timidez, la dicción y su manera de leer, comprender y plasmar sus ideas”.

Los estudiantes jugaron un papel bastante importante en los talleres, primero con la aplicación del ejercicio inicial y después con la implementación de los talleres Pinocheando y El Maíz. Fue una experiencia exitosa donde cada uno de los ejes propuestos por la herramienta se trabajó de forma interesante y llamativa para los educandos de estas instituciones. La experiencia como profesional acompañante en la implementación de la herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” fue de gran impacto para mi vida profesional.

El trabajo con los docentes fue exitoso, colaborando LEO en el aporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad, teniendo en cuenta que estos aspectos son fundamentales para el acceso a la cultura y para la apropiación social del conocimiento. El logro de la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en la Granja generadora e integradora de saberes es proyecto de estas instituciones. Agradezco a cada uno de los docentes. Al director por su colaboración en el desarrollo para la implementación de la herramienta para la vida “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”, y en general a la comunidad educativa por el interés y dedicación que prestaron a la implementación de la herramienta.

Herramienta Lectura, Escritura y Oralidad

Conceptos claves. Ejercicio del 13 de agosto de 2011

Liliana Tavera Tavera, Adriana María Soler Guevara, Hugo Ernesto Sarmiento Fonseca, William Ortiz González

Copla



Allá arriba en aquel alto
hay un lindo colegio,
entregarle el Proyecto LEO
es hermoso privilegio.

251

Receta

Deliciosa herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo”.

En un molde de impronta, mezclar:



- 5 cucharaditas de estrategia
- 1 cucharadita de PEI
- ¼ de libra de escritura
- ¼ de libra de lectura
- ¼ de libra de oralidad
- 10 gramos de eje
- Un trozo generoso de planeación
- 5 cucharadas de acuerdos de ciclo

Mezclar con actitud profesional. Para que la preparación crezca y sea esponjosa no olvide agregar la levadura de la didáctica en cada tema. Precalentar el Currículo a 250° de BCAE y decorar con los elementos de la Secretaría de Educación del Distrito correspondientes al Plan Sectorial.

Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela

Licenciado Jair Eduardo Ruiz¹



En el páramo más grande del mundo, aquel lugar donde para nuestros antepasados nace y surge la vida, hoy se encuentra ubicada la localidad de Sumapaz, caracterizada por ser en su totalidad rural y en donde las prácticas campesinas se mantienen con arraigo por sus habitantes.

En este maravilloso lugar, como homenaje a uno de los líderes campesinos más importantes de la región, se construyó el centro educativo Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, con su sede principal en la vereda la Unión, del corregimiento de San Juan, a unos 85 kilómetros aproximadamente del centro de Usme.

Este colegio se encuentra organizado en tres núcleos principales, La Unión, Erasmo Valencia y Tunal Alto, los cuales cuentan con educación preescolar, básica y media. Aparte de esto cuenta con once sedes más, localizadas en distintas veredas del corregimiento de San Juan.

Caracterizado por promover en un ambiente de participación el fortalecimiento e implementación del proyecto educativo institucional con enfoque rural en armonía con el medio ambiente, este colegio busca satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad sumapaceña y el país.

Con una población de niños, niñas y jóvenes con costumbres campesinas, amor a la tierra y expectativas de una nueva generación que crece en la posmodernidad del siglo XXI, aquí se distinguen estudiantes que mantienen una tradición oral fuertemente arraigada, transmitida por generaciones y manejada con fluidez; sujetos que manejan un discurso político orientado por las características sumapaceñas de trabajo en comunidad.

El proceso de implementación de la herramienta “hablar leer y escribir para comprender el mundo” ha sido acogido de manera muy grata por los docentes y estudiantes de esta Institución, pues existe la necesidad de fortalecer la comprensión lectora y producción escrita, como un fundamento para la vida en general. Los primeros talleres realizados con los docentes permitieron debatir y discutir acerca de los distintos métodos de enseñanza para el acceso al lenguaje; dieron la oportunidad de reconocer cómo el proceso de producción escrita y comprensión lectora son caminos que se van enriqueciendo a través de su práctica, y que no se quedan únicamente en el reconocimiento y producción de símbolos, sino en todo lo que con su buen manejo podemos llegar a transmitir y aprender.

¹ Profesional acompañante, Sumapaz.

La aplicación y exposición de los resultados de los ejercicios diagnósticos trabajadas con los estudiantes del último nivel de cada ciclo permitieron ver la necesidad de fortalecer en escritura los niveles semántico, morfosintáctico y de superestructura; y en comprensión lectora los niveles inferencial, que permitan una deducción más precisa, y el crítico intertextual que dé la oportunidad de usar conocimientos previos y dar un punto de vista.

Esto, junto con las orientaciones sobre los referentes para la didáctica y las distintas concepciones acerca de la lectura y escritura, les ha permitido a los docentes de las distintas áreas conocer fundamentos teóricos y otras apreciaciones acerca de sus alumnos, que les dan la oportunidad de debatir, criticar y reflexionar sobre el trabajo en el aula y fuera de esta.

El trabajo con docentes también nos ha dado la oportunidad de conocer y proponer para las distintas áreas del conocimiento talleres didácticos relacionados con la cultura y sociedad propias del entorno paramuno, oportunidad que permite llevar a la práctica los conocimientos adquiridos y reflexiones pensadas, con los estudiantes en el aula.

Aparte de los aportes de la herramienta; encontramos proyectos institucionales como “Expedición Lenguaje” el cual se enfoca en el fortalecimiento de la producción escrita, argumentación oral y exploración de los principales escritores hispanoamericanos. En este proyecto cada curso escoge un escritor, relatando su vida y obra, a la vez que representan una de sus obras; se realizan también en esta jornada concursos de lectura en voz alta y deletreo. Actividades que le dan la oportunidad al estudiante de adquirir un gusto por la literatura y las distintas manifestaciones del lenguaje.

Los aportes de la herramienta, junto con la participación de la comunidad, docentes y estudiantes, tejerán de esta estupenda sociedad, una población de campesinos comprometidos y con la mentalidad de obtener una mejor calidad de vida, en relación con su entorno, el páramo del Sumapaz.

Fortaleciendo procesos pedagógicos

Gustavo O. García R.¹

Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa. Mahatma Gandhi.



Realizar una mirada retrospectiva sobre el proceso que se ha llevado a cabo hasta este momento en cada una de las instituciones en que se realizó la labor de acompañamiento, retomar las dificultades experimentadas, los retos que implícita y explícitamente impuso cada una de las sesiones llevadas a cabo, así como las interesantes e innumerables discusiones y diálogos de saberes que se produjeron: convergencias, coincidencias, rupturas, distanciamientos... es sin lugar a dudas retomar, con la satisfacción del deber cumplido, una intensa experiencia que permitió el crecimiento profesional de cada una de las personas que hicimos parte de esta iniciativa.

Poco a poco los docentes con que se interactuó fueron afianzando sus preocupaciones en materia de comprensión lectora y producción textual de sus estudiantes, sembrando abiertamente esta problemática para sí mismos, puesto que muchos de ellos encontraron como mínimo un espacio para reflexionar sobre su labor como docentes alrededor de este tema.

Logramos ir aterrizando la multiplicidad de problemas relacionados con el interesante mundo de la lectura y la escritura hasta lograr darle dimensiones reales y sacarlo de sus lugares comunes para diseñar estrategias concretas que permitieran su abordaje. Conforme el trabajo se hacía más intenso y las necesidades crecían, así también aumentaban las respuestas posibles. Con todo, es más que evidente que esta labor siempre presentó grandes retos, pero gracias al apoyo dado por las perspectivas que desde el saber y la experiencia pedagógicos de cada docente, así como de su particular conocimiento disciplinar, se fue ganado terreno, paso a paso, momento a momento.

Cada institución es una especie de micromundo, un universo sumamente complejo y rico para el observador foráneo; las dinámicas y realidades que allí se pueden encontrar desbordan desde toda perspectiva las expectativas que se pueden tener como presupuesto inicial. El trabajo con los docentes de cada uno de los colegios aseguró la idoneidad y validez misma del trabajo realizado,

1 Profesional acompañante, Proyecto LEO.

ya que son ellos quienes en última instancia conocen de primera mano a sus estudiantes, así como son ellos los más calificados para materializar los objetivos que la herramienta ha trazado.

Por otro lado, se logró aportar desde la herramienta al intenso proceso que las instituciones están llevando a cabo, relativo a la Reorganización Curricular por Ciclos, a la construcción de las Bases Comunes de Aprendizajes Esenciales, Estrategias de Integración Curricular y la estructuración de los PEI, entre otros; en particular porque puede decirse que la herramienta para la vida “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” se posicionó como vía central de adquisición de conocimientos, así como la lectura y escritura lo hicieron en tanto aprendizajes esenciales para el acceso a la cultura; definitivamente se logró superar el objetivo que tal vez ha figurado como implícito: mejorar los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes.

Tal vez, el aporte más importante de la herramienta a las instituciones fue fortalecer los desarrollos que cada colegio ha venido trabajando en lo que la implementación de una perspectiva transdisciplinar se refiere, la conciencia de que el tema que nos ha convocado no es una preocupación exclusiva de los docentes de Humanidades; pero más aún, de que enfrentar los problemas o dificultades en lectura y escritura requiere ineluctablemente de un abordaje que aglutine las distintas áreas que componen el currículo, de una reflexión desde todas ellas, así como de una implementación de acciones conjuntamente pensada y que tiene ahora mayor prevalencia en los colegios.

Muchas otras ideas pueden referenciarse desde el momento mismo en que se dio inicio a labores; esperamos que las señaladas arriba den alguna cuenta de las acciones efectivamente realizadas. Solo resta agradecer a las personas que hicieron viable esta iniciativa y que siempre dispusieron de su tiempo y apoyo para el proceso de incorporación de la herramienta, abrieron las puertas de las instituciones a su cargo y de la mejor manera permitieron la entrada de un extraño a sus segundos hogares: rectores y rectoras (profesora Ruth Rojas, colegio Tomás Rueda Vargas; profesor Jorge Pinilla, colegio Moralba Sur Oriental; profesor Marco Briñez, colegio República del Ecuador; profesor Jorge Soto, colegio Alemania Unificada); coordinadores y coordinadoras, eje central sin el cual no se hubiese podido llevar a cabo actividad alguna; docentes del Equipo de calidad de la zona cuarta, quienes también viabilizaron, facilitaron y apoyaron diligentemente las acciones en los colegios (profesoras María Victoria Vanegas y Marlén Rátiva) y, claro está, los docentes de cada uno de los colegios.



Constelación Leo

Cuento

Delfilia Elena Torné Fandiño¹



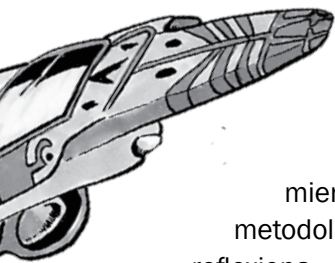
¿Qué sucede? ¿Qué me pasa? Algo me toma de repente de una
 nil..., creo que me arrastra, me envuelve..., sí, es como un tornado de
 me alejo de la ciudad..., me alejo de la tierra, pierdo la noción del tiempo, la

Rrrrrruuuuuuummmmm...rrrrruuuuuummmmm... sssshhhiiiiiii. Abro mis ojos y atónita observo, lo que inicialmente creía ser un tornado, es en realidad una especie de nave espacial elaborada con papel reciclado, pero..., estos papeles se ríen, se mueven, se desacomodan y vuelan, dejando solo el eco de sus risitas. Todo a mi alrededor es multicolor, iridiscente, centelleante, pero a la vez muy agradable y acogedor.

Veo construcciones extrañas. Me parece que también son de papel. Algo se me aproxima, pero no logro descifrarlo, me sorprende, pues me toma y me hace volar; en realidad me siento inmersa en un vuelo astral, en donde tengo la posibilidad de ver todo lo que me rodea, pero ese todo no me percibe.

Me acerco a una especie de ágora y a lo lejos veo muchas personas, hombres y mujeres que lucen túnicas blancas resplandecientes. Los escucho claramente desde arriba... ¡Oh!, no puedo dar crédito a lo que ven mis ojos... están allí, conversando muy amablemente... Vygotsky, Piaget, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Josette Jolibert, Cassany, Ausubel, Daniel Pennac, Umberto Eco, Pierce, Propp, Maslow, Weiner..., incluso Lancaster con Kilpatrick; todos conversan sobre sus ideas; que la motivación, que las estrategias pedagógicas, la semiótica, las etapas del desarrollo, que las escuelas tradicionales, que las escuelas interactivas, las situaciones significativas, las ideas previas, la síntesis de una situación comunicativa, de qué manera formar niños y niñas lectores y escritores... en fin, un diálogo de saberes pedagógicos impresionantemente constructivo...; se va acercando una especie de plataforma colmada de niños y niñas que juegan con toda clase de

1 Profesional de Incorporación LEO.



herramientas tecnológicas... los equipos parecen humanos, conversan con los chicos y disparan letras, signos, símbolos, con los cuales los pequeños construyen juguetes inimaginables.

Una oleada de viento suave y fresco me abraza dulcemente..., ¡Oh, sorpresa!..., es la constelación LEO que finalmente se deja ver y es la que me ha traído a este maravilloso lugar. Me introduce en un túnel del tiempo y me sumerge en la Historia lectora... ella me susurra al oído... observa con atención el comportamiento y los rostros de docentes y de estudiantes... observa, varían según las diferentes metodologías, enfoques pedagógicos, ambientes de aprendizajes, recursos... Delfi, reflexiona... reflexiona... reflexiona...

Salimos del túnel y me acercó un ánfora dorada para que bebiera su contenido... era un líquido escarchado con un sabor delicioso, pero indescriptible... dentro del líquido se movían letras, signos, símbolos, números diminutos que al pasar por mi garganta me producían una gran sensación de placer que me transportaba; LEO me preguntó: -¿Qué te parece la bebida? ¿Sabes de qué se trata?

-No -le respondí-. Ella, abrazándome, dijo: -Es Ambrosía..., el saber leer, escribir e interlocutar de manera pertinente, es ambrosía para el espíritu... ¡Nunca, nunca hay que dejarla de beber y compartirla, sobre todo con los estudiantes!-.

Cerca de allí un generoso grupo de niños y de niñas muy pequeños, también ingerían el mismo líquido que salía de una espectacular fuente; ellos se sentaban alrededor de ella, mientras leían unos libros fantásticos, de los que se salían los personajes, las plantas y los animales y conversaban con los chicos.

Nuevamente LEO me tomó de la mano y me introdujo en un gigantesco domo y en su descomunal pantalla estaba la oficina LEO, mi oficina LEO. Todos, como hormiguitas laboriosas trabajaban y trabajaban diligentemente. Súbitamente apareció Carolina Rodríguez planeando en un computador portátil volador y desde allí arriba, con una sonrisa tan enorme que se le salía del rostro..., repartía libros al viento, mientras compartía el motivo de su alegría... ¡Lo hemos logrado!... Tenemos asegurado el 85% de los resultados y, a partir de ese momento, el planeador en donde se encontraba instalada arrojaba barras, porcentajes, tabulaciones que felicitaban a los profesionales de Incorporación que allí se encontraban y decía: -¡Sólo nos falta un último esfuerzo para que la Herramienta para la vida LEO quede incorporada en los colegios del Distrito!

* * *

Riiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii... Riiinnnnnnnnnnnnnnnn... Riiiiiiiiiiiiiiiiiiii...

¡Oh! Es un sonido altamente familiar y cotidiano, es mi despertador. Somnolienta, escucho a Carito Fajardo decirme: ¡Levántate, levántate pronto; recuerda, Delfi, que debes redactar los escritos por cada uno de los colegios, el cuento, la rejilla...! Hummm... trabajo sí hay.

Aprender a hablar leer y escribir para comprender el mundo

María Melva Murcia López



“**Aprender a Hablar**, Leer y Escribir para comprender el mundo”, más que una herramienta para la vida de nuestros niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas distritales, es un reto, una habilidad, un deseo por sobrepasar lo ya dicho, hecho y experimentado en nuestra labor docente.

258

Todo empezó siendo una fuente de ingreso, una nueva oportunidad para regresar a la vida laboral, pero ya estando allí, involucrada en el paseo de construir, de formar, de aprender y llevar esas estrategias en pro de la adquisición de habilidades que mejoran los desempeños comunicativos en las aulas, y que favorecen la formación adecuada de individuos, preparados para enfrentar el mundo, haciendo igualmente de nuestra labor, una exitosa labor docente, debo decir que me enamoré del proyecto, me apropié y convertí este reto en mi reto personal, la oportunidad de crecer como profesional y hacer sensibilización de lo valioso y de la gran responsabilidad que tenemos como educadores; así mismo, la necesidad continua de esa búsqueda de saberes que me permitan plantear y resolver las actuales necesidades educativas y formativas de los chicos de nuestras aulas, y particularmente haciendo este proceso con los directos responsables de esa formación, como lo son los docentes de nuestras ciudad, estando allí se evidencia una necesidad prioritaria por dar soluciones a las falencias ya manifestadas de los estudiantes por nuevas estrategias, que motiven y estén acordes con el intelecto y desarrollo actual de los estudiantes, estrategias, ideas o fórmulas mágicas, como lo llamaron algunos docentes, es lo que esperamos para enfrentar esa necesidad; aún recuerdo la apatía de algunos al escuchar la palabra proyecto, pero ahora hace eco las voces de los docentes que se gozaron los encuentros, que se motivaron con las estrategias y dieron luz verde a la aplicación de las mismas, aquellos que se quedaron con la expectativa de una nueva propuesta desde sus conocimientos para aportar y enfrentar este reto juntos, de la mano con las herramientas.

Aprender a hablar, leer y escribir es una oportunidad de cambio, de dar una breve mirada sobre todo un proceso educativo valioso, con el cual cuentan los docentes comprometidos, que a diario entregan y buscan las mejores formas de llegar a sus estudiantes.

¿De dónde sale esa magia?

Liliana Tavera



Sabía que era domingo. Lo sabía, a mis cinco años, porque siempre, ese día, mi papá se sentaba a mirar muy fijo y en silencio esos papeles grandes que tenía que acomodar con los brazos extendidos. Mientras lo hacía, permanecía muy serio y concentrado. Era algo tan importante que si ese par de majaderos hermanos míos comenzaban a hacer ruido, lo que siempre ocurría, mi papá los mandaba a callar de inmediato.

Pero, ¿cuál será el misterio de esos grandes papeles?... me preguntaba sin lograr entender, cuando veía a mi papá cada domingo haciendo lo mismo en el sofá de la sala...

Un día, sin que él se diera cuenta, me acerqué tratando de saber qué era lo que se veía allí. Había fotos de gente y unas rayitas extrañas, como palitos, unos parados y otros acostados. También había unas figuras que parecían dos lomitas pegadas, y otras, que se veían como bolitas. ¡Una de esas bolitas era muy chistosa!... ¡parecía que estuviera sacando la lengua! Pero quedé en las mismas: no tenía la más remota idea de por qué mi papá veía esos papeles así, tan quieto y concentrado.

Entonces le pregunté a mí mamá, y ella respondió sin vacilar:

–Está leyendo.

–Pero... ¿qué es “leyendo”? –contesté con la misma confusión del principio.

–Es enterarse de las noticias que están escritas ahí... mejor pregúntele y que él le cuente.

No quería molestarlo. Recordaba que siempre regañaba a mis hermanos si alteraban su concentración. Decidí esperar a que terminara, pero ese día él estaba “leyendo” más que de costumbre. El tiempo me pareció eterno... pero al fin acabó.

Él ya se había dado cuenta de que yo estaba pendiente de ese hábito extraño. Entonces le pregunté qué es “estar leyendo”. Soltó una sonora carcajada. Me sentí algo perdida, como si debiera saber algo de lo que aún no estaba enterada y que todo el mundo ya conocía.

–Estar leyendo, o mejor dicho leer –dijo él– es lo que se hace con todo lo que se escribe.

De seguro hice la mayor cara de confusión en toda la historia y no supe qué más preguntar. Él rio nuevamente, pero continuó:

–Usted está todavía muy pequeña... en la escuela le van a enseñar.

–Pero, ¿cómo es leer? –insistí–. ¡Quiero ver cómo se hace!

Mi papá volvió a su postura, levantando los papeles, e inició lo que para mí era una historia llena de palabras. ¿En qué momento se pudo haber inventado ese asunto tan complicado del que está hablando? ¿Cómo se lo aprendió tan rápido? ¿De dónde sale esa magia? Cuando se lo dije, volvió a reír...

–No me lo aprendí ni tampoco lo inventé. Está aquí, en el periódico. Aquí hay letras y palabras. También noticias y muchas historias. Temas para grandes y las historietas para niños. Le voy a leer una de esas...

Y así lo hizo. Me leyó un cuento que ya no recuerdo. Pero no olvido lo mágico y especial que me pareció el modo en que las letras en un papel podían contar tantas cosas. ¿Cómo se podía decir tanto? ¿A quiénes se les podían ocurrir tantas cosas tan bonitas, o tan intrigantes y hasta miedosas? Mi papá seguía leyendo y yo no paraba de imaginar los rostros, paisajes y sucesos del relato que aparecía en el periódico. Y tuvo que seguir leyendo para mí durante los meses siguientes porque no lo dejé en paz hasta que pude entrar a la escuela.

A partir de entonces descubrí muchas cosas maravillosas que llegaron con la lectura. Desde el conocimiento más formal hasta la trama más entretenida. La historia y la geografía que siempre me han gustado. Novelas, poemas, cuentos y el ejercicio mismo de la escritura y la oralidad. Hasta la ciencia, con su misterio de la vida y de la naturaleza, era para mí otro espacio para la imaginación.

Hoy, luego de transitar a través de escenarios tan diversos como la música, la radio, la televisión y la docencia universitaria, con la lectura, la escritura y la oralidad como herramientas de trabajo, valoro cada día más lo que ellas significan en una sociedad como la nuestra. Están en todas partes. Abarcan cada espacio académico, intelectual, laboral, social y familiar, permitiéndonos expresar nuestras ideas y generar cambios en todas nuestras instancias de vida, además de darle pleno sentido a todas las dimensiones de nuestra participación en comunidad.

Después de tantos años la magia existe y aún está intacta. Leer es el mejor de los inventos. Es el viaje más rápido y económico que se puede hacer a otros mundos, épocas y lugares reales e irreales. Leer es sentirse vivo y conectado con la naturaleza y el alma de las personas, expresando y compartiendo sentimientos. ¡La magia más grande de todas!

Herramientas lectura, escritura y oralidad.

Conceptos claves

Ciclo II

Colegio Brasilia-Usme



El desarrollo de esta herramienta ha nutrido de forma positiva el enfoque pedagógico de nuestra institución, relacionado con el aprendizaje significativo, al igual que ha permitido a las docentes del ciclo 2 implementar estrategias para el refuerzo del proyecto de ciclo en lecto-escritura.

También se ha abierto un espacio para la lúdica y la expresión corporal, la creatividad y la producción textual en los niños de acuerdo con su desarrollo mental y físico. Además, cuando se lee o se escucha una lectura: cuento, mito, leyenda, fábula, entre otros, se potencia el desarrollo de habilidades para comprender lo escuchado, al igual que se promueven las competencias lectoras y se afianzan aspectos de otras áreas de una manera transversal.

Experiencia del taller

Al iniciar el desarrollo del taller, el ejercicio introductorio permitió a los estudiantes enfocarse y concentrarse en el trabajo a realizar, al mismo tiempo que ayudó en la expresión del lenguaje corporal y la importancia de escuchar y seguir instrucciones; creo que fue un aspecto positivo al entrar en el rol de una semilla.

Más adelante, con el cuestionario introductorio se logró evidenciar la experiencia previa que tienen los estudiantes frente a los aspectos relacionados con el maíz, al igual que evocar aspectos de su contexto que les permitieron responder de forma trivial a los primeros interrogantes. Allí se pudo evidenciar que la gran mayoría de los estudiantes conocen el desarrollo básico y características de la semilla del maíz.

Luego de leer el mito, el trabajo se desarrolló teniendo en cuenta la estrategia de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes organizados por equipos lectores y de comprensión expusieron y compararon sus respuestas para luego elaborarlas mucho más organizadas y completas. Este espacio permitió generar un juego competitivo por equipos sobre la mejor comprensión del texto



262

leído, se nombró un vocero que expuso las respuestas al grupo en general, y un árbitro que otorgaba puntos a cada grupo por cada respuesta correcta, teniendo en cuenta las orientaciones del docente. Al finalizar esta actividad se premió a los mejores equipos.

Como tarea para la casa se dejó el trabajo de laboratorio sobre la germinación de la semilla y el registro diario de la experiencia. No todos los estudiantes respondieron satisfactoriamente, pero aquellos que sí lo hicieron lograron seguir las instrucciones adecuadamente, observar detalles y registrarlos de forma ordenada en la tabla de apuntes diarios para al final elaborar sus propias conclusiones del trabajo realizado.

El libertario juego de la escritura y su fin: la lectura

Piedad Garcés¹

La lengua es un corpus de prescripciones y hábitos común a todos los escritores de una época. Lo que equivale a decir que la lengua es como una naturaleza que se desliza enteramente a través de la palabra del escrito, sin darle, sin embargo, forma alguna, incluso sin alimentarla: es como un círculo abstracto de verdades, fuera del cual solamente comienza a depositarse la densidad de un verbo solitario. Encierra toda la creación literaria, algo así como el cielo, el suelo y su interacción dibujan para el hombre un hábitat familiar. Ronald Barthes.

263



La lengua está más allá de la literatura, el estilo más allá las imágenes, de la misma elocución que nace del escritor y que se convierte en su arte; lengua y estilo son parte de su realidad formal, por tanto, la escritura conforma el ethos del escritor donde se individualiza y se compromete generando su identidad formal. Las escrituras son así diferentes, pero comparables, siendo producto de la reflexión y de la historia social del individuo, inscritas en la historia de una manera libre, pero finalmente sujetas a unas características e intencionalidades que van más allá de su contexto y dirigidas a públicos diferentes que responden también a sus contextos e intenciones de acercamiento al texto. Es por ello que encontramos gran diversidad de escrituras de acuerdo con los propósitos e intencionalidades, encontrando al mismo tiempo las diversidades de textos.

Desde hace muchos años, una de las preocupaciones de los docentes ha sido cómo ayudar a los estudiantes a entender mejor un texto. Esta preocupación llevó a desarrollar diferentes técnicas de lectura, que si bien se apoyan en distintos fundamentos y proponen diversos procedimientos, persiguen un objetivo común: ofrecer a los estudiantes una serie de reglas que permitan entender más y aprovechar mejor sus lecturas.

Gran parte de los textos presentan técnicas de estudio y proponen una serie de pasos para seguir que se han sistematizado intencionalmente para lograr una meta de aprendizaje. En estos casos

1. Profesional acompañante, proyecto LEO.

“estudio” se refiere particularmente a las acciones orientadas al aprendizaje del contenido de un texto. El término estudio se limita aquí a esta dimensión, que podríamos denominar “textual”, en cuanto se refiere a la apropiación por parte del sujeto de los contenidos expuestos en un texto que nos aboca a la diversidad de formas de lectura como:

1. Lectura rápida y superficial del texto.
2. Lectura por párrafos (detenida, analítica).
3. Subrayado de las ideas importantes.
4. Síntesis de estas ideas.
5. Repetición.
6. Resumen.

Todos los docentes, independientemente de su área específica de formación, por el hecho de ser profesionales comprometidos con la educación humanista e integral, tienen una inmensa responsabilidad ética con los estudiantes y con la sociedad. Les corresponde preparar y educar, no solo en lo referente al conocimiento específico, sino también en lo moral y en el humanismo; es tarea de todos educar para la autonomía intelectual y, sobre todo, para la formación de los cuadros que la sociedad necesita.

El estudiante, por el hecho de ser joven, es poseedor de un inmenso potencial creativo que, desafortunadamente, no aprovecha por la falta de acompañamiento por parte de los docentes de las áreas profesionalizantes y que en la práctica empieza a perder desde el momento de su ingreso a la escolaridad. Como pensamos que con hablar es suficiente, nos llenamos de una cantidad de categorías prestadas, no dejamos que la realidad nos exprese sus secretos y no somos sensibles a toda una gama de mensajes que podríamos descubrir solo con interpretar un texto. Cuando aparece el “discurso de opinión”, perdemos la potencialidad de leer y de escribir. Propongo en este escrito hacer un llamado a que recuperemos de una manera plena la posibilidad de edificar conocimientos a partir de ver el texto como instrumento de conocimiento. Solo aprendiendo a leer aprendemos a interpretar, y es esta, sin duda, la forma más elevada de creatividad para la construcción de un nuevo pensamiento. Álvaro Díaz reconoce que en el medio académico es motivo de preocupación el serio problema que enfrentan muchos estudiantes e incluso algunos profesionales respecto a los procesos de lectura y escritura. Partiendo de esas dificultades lanza su propuesta “Aproximación al texto escrito” y pretende acercar al lector a la utilización eficaz del lenguaje como medio de adquisición, apropiación y aplicación de todo conocimiento.

La escritura la define como una labor difícil para la mayoría de las personas, por factores psicológicos, cognoscitivos, lingüísticos y retóricos. Es decir, por la falta de confianza, por carencia de conocimientos y la baja competencia analítica y retórica. El mismo Álvaro Díaz hace referencia al proceso de la construcción del texto en el que se da la invención, redacción, evaluación, revisión y edición. Culmina diciendo que “La lectura y la composición son dos actividades estrechamente relacionadas, de modo que lo que se afirma en una de ellas tiene que ver con la otra. Por eso, antes de aprender a escribir es preciso aprender a leer”. Si no se fomenta el hábito de leer, no es posible dominar los protocolos de la competencia de la composición de escritos.

Dado que los enfoques y metodologías tradicionales no han contribuido a resolver el problema, creemos que mediante el desarrollo de pensamiento, como herramientas para mejorar la com-

prensión lectora y para motivar la producción de escritos que expresen propósitos claros, argumentos coherentes y sustenten hipótesis, es como se deben interpretar las nuevas estrategias encaminadas a considerar los textos como instrumentos de conocimiento.

Las tipologías discursivas: la reseña, la entrevista, el artículo periodístico, el ensayo; la novela, el cuento, la poesía..., van desde la opinión hasta las formas híbridas, como el ensayo, hasta la escritura artística, como la poesía. Todas ellas son escritos que exigen una buena lectura. Veamos, por ejemplo, el caso del ensayo. Esta forma discursiva es utilizada desde hace muchos años.

El ensayo es un sistema de escritura híbrida, porque exige del autor indagar, investigar con detenimiento sobre el tema a expresar y, sobre todo, calidad en la argumentación de las tesis. Los buenos ensayos se cuidan de lo que dice y cómo lo dicen. Como técnica hay que seguir algunos pasos en su elaboración. De acuerdo con Fernando Vásquez Rodríguez, “El ensayo, diez pistas para su composición”, presentamos una síntesis en forma propositiva del documento citado:

1. Un ensayo es una mezcla entre el arte y la ciencia.
2. Un ensayo no es un comentario, sino una reflexión.
3. Por eso, el ensayo se mueve más en los juicios y en el poder de los argumentos.
4. Un ensayo es un discurso pleno y coherente.
5. El ensayo requiere del buen uso de los conectores.
6. Los conectores son como las bisagras, los engarces necesarios para que el ensayo no aparezca desvertebrado.
7. Existen conectores de relación, de consecuencia, de causalidad; los hay también para resumir o para enfatizar.
8. Gracias a la coma y al punto y coma, el ensayo respira.
9. Cuando un ensayo es de dos o tres páginas sobran los subtítulos.
10. Al escribir ensayos, comprobamos nuestra “lucidez” o nuestra “torpeza mental”.
11. El ensayo “cuestiona y diluye” las verdades dadas.
12. El ensayo saca a la ciencia de su “excesivo” formalismo y pone a la lógica al alcance del arte.
13. La esencia del ensayo radica en su capacidad de juzgar.
14. Los ensayistas de oficio saben que las verdades son provisionales.
15. Las partes del ensayo deben estar interrelacionadas El ensayo es un texto, generalmente breve, que expone, analiza o comenta una interpretación personal, sobre un determinado tema: histórico, filosófico, científico, literario, etcétera. En él predomina el personal y subjetivo juicio del autor. Para los efectos de la propuesta de enseñar a pensar el texto como instrumento del conocimiento, consideramos que el ensayo, por ser la tipología textual reina, todos los docentes deben motivar su lectura, análisis, interpretación, comprensión y, sobre todo, su construcción, porque su objetivo es defender una tesis y lograr que el lector adhiera a ella; exige un gran rigor de pensamiento lógico y una gran organización de sus partes. Para lograrlo se debe utilizar un léxico preciso, directo; con preguntas que generen expectativas y citas textuales de autoridades en el tema, que respalden los argumentos de quién escribe.

La mayoría de los textos complejos pertenecen al género ensayo argumental y se encuentran articulados por cuatro categorías: planteamiento del problema, formulación de la hipótesis, demos-

tración por medio de argumentos y comprobación o refutación de la hipótesis. La recomendación más importante sobre cómo ser buenos lectores o escritores viene desde el hacer: se aprende a hacer, haciendo; se aprende a escribir, escribiendo. Decirlo es muy fácil, pero quien ha entrado en la práctica de la escritura sabe que se “domina” poco a poco, pero volviéndola una rutina, un hacer diario. Los buenos escritores son el producto de un proceso y no por generación espontánea. Sucede lo mismo con otras manifestaciones artísticas; se pasa del boceto, al lienzo y de allí a los modelos hasta lograr la pintura terminada.

La escritura como proceso tiene algunos pasos que Daniel Cassany en el libro *La cocina de la escritura* recomienda:

1. No tenga prisa. Dese tiempo para reflexionar sobre lo que quiere decir y hacer.
2. Utilice el papel como soporte. Escriba notas, listas y esquemas.
3. Elabore borradores, reescriba, emborrone.
4. Piense en su audiencia. Escriba para que puedan entenderlo.
5. Deje la gramática para el final. Fíjese primero en lo que quiere decir.
6. Dirija conscientemente su composición. Planifique la tarea de escribir.
7. Fíjese en los párrafos: que se destaque la unidad de sentido y de forma, que sean ordenados, que empiecen por la frase principal.
8. Repase la prosa, frase por frase, cuando haya completado el escrito. Cuide que sea comprensible y legible.
9. Ayude al lector a leer. Fíjese en que la imagen del escrito sea esmerada. Póngale márgenes, subtítulos, números, enlaces...
10. Deje reposar su escrito en la mesita. Permita que lo lea otra persona.

El ideal es que una persona esté en capacidad de leer, interpretar, comprender, escribir y expresar en símbolos para potenciar su inteligencia. El ser humano fue un animal que evolucionó hasta que aprendió a hablar y, de esta forma, dio rienda suelta a su pensamiento y aprendió a estampar símbolos en las piedras, en las cortezas de los árboles y en los muros de las cuevas lo que imaginaba. Por tal razón, el surgimiento de la escritura divide la historia en un antes y un después. Cuando el hombre pudo registrar lo que hacía, se desarrolló la civilización como la máxima expresión de la cultura.

El habla es una competencia importante para vivir y comunicarse, pero no es suficiente; es preciso desarrollar otra competencia más exigente: la lectura. Por ello, hay que buscar los libros; la lectura le permite ingresar al ser humano al mundo del saber social. Recordemos que casi toda la cultura de la humanidad no solo se expresa en hábitos y costumbres, sino que también está almacenada en bancos de información, llamados libros. Ignorar los libros es desconocer lo bueno, lo bello y lo útil de la cultura universal y local.

Cuando alguien escribe, está convirtiendo en objeto aquello que sabe o acaba de descubrir. Está poniendo a disposición de otros su saber o unos saberes de otros. De ahí que, el buen lector disfruta en la aventura de leer; vive y se sumerge en otro paisaje. Si lee libros científicos, tecnológicos, artísticos, humanistas, filosóficos o cualquiera que sea su naturaleza, puede encontrar en ellos una importante fuente para el desarrollo de los conocimientos y el afinamiento de la inteligencia.

La construcción del pensamiento es la llave maestra del Proyecto Educativo Institucional que se sustenta en el compromiso de enseñar a pensar de acuerdo con las exigencias modernas, con rigor científico, a estudiantes y profesionales deseosos de convertirse en lectores críticos, sensibles, autónomos y aspirantes a construir un mundo alejado del atraso. Por tal motivo, tienen razón quienes sostienen que leer, pensar y escribir son la misma cosa, porque quien sabe leer un texto no puede ignorar el contexto, y no son nuestros ojos los que leen, sino todo nuestro ser.

El estudiante debe aprender a leer no solo los textos, sino también la realidad del país, de la región, para luego presentar fórmulas de solución a los problemas, cualquiera que estos sean. Recordemos que no leer es aprender a perderse lo mejor de la vida, es también aprender a desconocer las leyes del universo y de la vida, es cerrar la mente al conocimiento. No leer es aprender a ignorar todo lo que está escrito. En cambio, leer es abrir los ojos a la cultura de la humanidad.

La propuesta de la lectura y la escritura categorial que orienta la actual dirección del área de Construcción del Pensamiento no es la única interesada en enseñar a pensar y a superar el alfabetismo funcional; pero sí una de las más serias que, confrontadas a las exigencias actuales, responde con rigor metodológico a las necesidades de formar estudiantes y profesionales críticos, sensibles y autónomos.

Finalmente, pensar el texto como instrumento del conocimiento, hacer de la lectura el preámbulo para la investigación, pensar y escribir debe ser una propuesta didáctica que brinde a los estudiantes y profesionales universitarios instrumentos y herramientas adecuadas en los procesos de la construcción de un nuevo pensamiento y en los procesos de la construcción de una nueva sociedad.

Informe de implementación de la herramienta por parte del profesional de incorporación

Daniel Guillermo López



La Secretaría de Educación del Distrito, en su plan sectorial estableció la reorganización curricular por ciclos (RCC) como la estrategia para fortalecer la calidad de las instituciones educativas distritales (IED). Dentro de la reorganización se trató de dar un énfasis en la organización del currículo, como eje central de la educación, estableciendo la Base Común de Aprendizajes Esenciales donde participan y se complementan las “herramientas para la vida”. De esa manera entra la participación del proyecto comandado por una de las cooperativas de los docentes CANAPRO.

Por medio del convenio 1014 CANAPRO se pone al frente de la implementación de la herramienta Hablar, leer y escribir para comprender el mundo, que muy cariñosamente se llamó en los colegios acompañados como “la herramienta LEO”. El proyecto se articuló con un grupo de profesionales escogidos por su experiencia en el lenguaje, las artes y las ciencias sociales. El proyecto de implementación de la herramienta se vio enriquecido por la división de dos componentes: incorporación y comprensión. Este último estuvo a cargo de dos docentes de los primeros ciclos escogidos por las instituciones para hacer un refuerzo a estudiantes seleccionados con grandes dificultades de lectura y escritura. El componente de Incorporación fue llevado a buen término por los profesionales acompañantes.

La incorporación se centró en que los estudiantes entraran a la cultura de lectores/productores de textos. Desde los primeros ciclos se vio la necesidad e importancia de trabajar desde los cinco ejes de la herramienta. Desde la oralidad, como algo natural en los niños y niñas de edades tempranas, perfeccionando y enfatizando el uso de ella en los ciclos posteriores. Con la lectura como puerta de entrada al conocimiento, poniendo presente que para leer no es necesario aprender el grafo o signo, sino la intención de las combinaciones del lenguaje que no solo son textuales, sino gráficas, sonoras, corporales, gestuales etc., desde la escritura, entendiendo que el proceso de creación de ideas va más allá de la secuencia letra, palabra, frase, oración, párrafo, texto; así mismo, como hay distintos tipos de textos y lecturas, hay otras formas de escritura que se relacionan con las lecturas. La escritura es un proceso lento e inacabado que necesita de momentos para

su correcta creación y el proyecto de la herramienta LEO trató de enfatizar en esa paciencia en el aprendizaje por parte de los docentes.

Como ejes complementarios de igual importancia se encuentran la literatura y el manejo de las TIC. Desde la colección que la Secretaría de Cultura y Turismo imprimió para la ciudad Libro al Viento, el proyecto buscó ejemplos que permitieran crear nuevas ideas de acercamiento a la cultura, anteriormente mencionada. Las TIC como herramienta fundamental del siglo XXI, en donde los niños y las niñas se comunican por medio de redes sociales virtuales: es imperativo pensar en coordinar la utilización de esas tecnologías; también se trató de introducir a los docentes en la cultura de los blogs como una herramienta importante en el aula comparada con los textos didácticos o el tablero. Por medio de las ayudas virtuales los estudiantes y los docentes se enfrenta al reto de enriquecer mutuamente el conocimiento.

Ejemplos de ejercicios didácticos

Teniendo en cuenta que la implementación, en su desarrollo, ha estado muy interrumpida, algunos procesos llevados a cabo por parte del profesional se realizaron de manera autónoma. Es decir, los ejemplos de ejercicios didácticos no fueron los mismos que la mayoría o todos los compañeros de Incorporación presentaron en sus colegios.

Como los cronogramas se plantearon de manera continua en los colegios María Cano y Clemencia Holguín de Urdaneta, se trabajaron los siguientes ejemplos de talleres para los distintos ciclos.

Sinfonía inconclusa, Piero. El texto de la canción se trabajó de manera oral, escuchando la canción y haciendo que los docentes, como si fueran estudiantes, crearan unas imágenes mentales de los animales. Luego, por grupos de instrumentos se trató de recrear los sonidos y enumerar los distintos animales marinos que en ella se nombran.

Con los docentes se trabajó en los aspectos transversales de numeración, imaginación y creación de nuevo texto.

Siete ratones ciegos. Utilizando los archivos agrupados en el primer CD que el proyecto le entregó a los profesionales de Incorporación se trabajó el cuento de los ratones ciegos por medio de un audio. Luego de escuchar la lectura del cuento se presentó la lectura del texto con las ilustraciones de la publicación. Por medio de la primera escucha se trabajó la creación de lo que iban escuchando. A los docentes se les entregó un documento que los impulsaba a crear una figura de acuerdo con lo que cada ratón creaba por medio de su percepción.

A los docentes se les planteó la actividad de dibujar, en seis grupos, lo que cada ratoncito, en el audio, iba relatando que encontraba, por ejemplo, el ratón que se topó con la trompa y describió una culebra, el grupo de docentes dibujó la manguera de una aspiradora.

A los docentes se les plantea que esas primeras creaciones les permite a los estudiantes tener ideas para realizar nuevos textos a partir de la lectura.

El mito de Prometeo. Por medio del mito griego de Prometeo se planteó la idea de trabajar las definiciones que se hacen desde la antigüedad de los sexos y géneros. Con los docentes de los colegios María Cano y Clemencia Holguín de Urdaneta se llegó a la conclusión de que el gran problema de los estudiantes de tercer ciclo tenía su raíz en la falta de presencia de los padres en los procesos cognitivos y académicos de los estudiantes, y la pérdida de valores como la moral, responsabilidad y autonomía. Con la lectura del texto y la reflexión de imágenes de cómo se han representado tanto a la mujer como al hombre se trabaja la reconstrucción de los valores, fue posible establecer que

se puede hacer varias reflexiones sobre las definiciones que se aceptan sobre la mujer y su papel en la sociedad.

Así se *baila el tango*, canción popular del folclor argentino. Con los docentes se evidenció la necesidad de fortalecer la idea de un proyecto de vida real, en donde los estudiantes puedan establecer metas que les permitan una realización personal y profesional. Este ejercicio se basó en la impronta, básicamente porque los estudiantes no evidencia utilidad en lo que aprenden. Con el ejercicio de lenguaje corporal se exploró la forma como se puede decidir una actividad como alterna a la propia profesional. También se evidencio cómo la danza, catalogada como algo ligero dentro de las áreas o disciplinas curriculares, puede funcionar como un mecanismo de integración; para bailar hay que saber tanto de movimiento como de física, anatomía, matemática y lenguaje.

Para el ciclo quinto se ideó una estrategia que trató de juntar dos conceptos en el aula: juego y conocimiento, utilizando como ejemplo de texto el video juego de rol *Age of Empires*, por medio de una sesión corta de juego en donde los estudiantes tendrían que cumplir determinadas órdenes para lograr el primer objetivo: desarrollar autonomía. El juego se basa en la simulación del crecimiento de una civilización por medio de la extracción y producción de recursos, de esta manera se dirigió la actividad hacia la conciencia de la recolección de recursos. Posteriormente estos recursos se ubican con unos oficios establecidos como el leñador, minero, granjero, recolector, pescador, etc. También se evidenciaron otros oficios como el culto, personificado con un sacerdote, la milicia y el rey (con el castillo). Los estudiantes pueden ver en estos oficios los ejemplos de proyectos, claro está que no todos los estudiantes se dedicarán a la minería o a la agricultura, pero el ejercicio sí evidencia la necesidad de trabajar para conseguir recursos, además de hacer una apología a la ocupación.

Como se puede ver los ejercicios planteados por el profesional sirvieron para evidenciar la necesidad de crear estrategias que permitieran desarrollar la impronta del ciclo y establecer luces para la integración curricular. Cada ejemplo de ejercicio sirvió para que los docentes pensaran y reflexionaran sobre la necesidad de llegar a acuerdos por ciclo.

En los colegios, la mayoría todavía se encuentran asimilando la reorganización curricular por ciclos (RCC), llevándolos a poner muros ante las herramientas que fortalecen la Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE). Sin embargo, el acompañamiento del profesional durante el año 2011 sirvió para que los docentes comenzarán a compartir experiencias con los docentes de los niveles que se involucran en cada ciclo.

El ciclo tres sigue siendo el más problemático debido a la división por jornadas. En algunos colegios la división se incrementa por las sedes, donde funcionan solo primaria. Queda todavía realizar el trabajo de integración con los docentes de los grados 5°, 6° y 7°.

Implementación de la Herramienta LEO en el Colegio El Destino

Alcira Larrota Cely¹



En medio de las majestuosas montañas de la región del Sumapaz, en la vereda El Destino, se encuentra ubicada la Institución Educativa El Destino, que desde hace 30 años le brinda a la comunidad local la formación y orientación de los niños, niñas y jóvenes en el conocimiento de la cultura, la dignidad humana y la equidad de género, la convivencia social, el desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente, el desarrollo científico y tecnológico en el área agropecuaria y el fortalecimiento en los valores de la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la autonomía y la libertad, para que estos sean capaces de lograr su propio beneficio, el de su comunidad y el de su país.

Allí, dentro de una de sus aulas redondas, heredadas de la arquitectura de nuestros antepasados, para mí fue muy emocionante ver y comprender en diálogo con los y las estudiantes del ciclo uno y con las docentes, en el desarrollo del taller didáctico Pinocheando, lo que para ellos es una herramienta y para qué les sirve. Me decían: una herramienta es una garlancha y sirve para la siembra; una herramienta es un serrucho y sirve para arreglar la casa; una herramienta es un martillo y sirve para arreglar la puerta; una herramienta es un azadón y sirve para preparar la tierra para la siembra; es una llave y sirve para arreglar la bicicleta. Y así como ellos compartieron lo que sabían de las herramientas de su entorno, yo les compartía que la Herramienta LEO no solo les iba a servir para aprender a leer, escribir y hablar de una manera más adecuada, sino también para fortalecer y desarrollar la creatividad y la imaginación. Y fue así como, por medio de una figura de animal en foami y un palo de paleta, cada uno construyó su títere, al igual que Geppetto, como el cuento que habíamos leído sobre Pinocho, identificó qué animal era, le dio un nombre, describió de qué color era y creó una historia descriptiva de algo que le había pasado o quería vivir, y así todos nos divertimos, soñamos con las historias creadas, construimos nuestros mundos y fuimos muy felices.

Para mí, este ha sido uno de los momentos más reconfortantes en todo el proceso de acompañamiento en la implementación de la Herramienta en las instituciones educativas del Distrito.

1. Profesional acompañante, Proyecto LEO.

Proceso de implementación LEO en el Colegio Campestre Jaime Garzón

Jair Eduardo Ruiz¹



En las alturas de la cordillera Oriental, entre la suavidad de los frailejones y el susurro de las aguas que recién nacidas recorren el páramo del Sumapaz, viven centenares de hombres y mujeres que con orgullo portan su ruana y se reconocen como campesinos, con unas tradiciones y cultura rural transmitidas por varias generaciones.

Aquí en la localidad de Sumapaz, con sedes en los corregimientos de Nazareth y Betania, funciona el colegio Campestre Jaime Garzón, cuyo nombre fue un homenaje al ex alcalde de Sumapaz y periodista, que tanta controversia tuvo. Aparte de su sede principal en la vereda Las Auras, cuenta con 12 sedes más en distintas veredas de la localidad, encargadas de la educación y tejido social de la comunidad.

Esta institución educativa rural se reconoce como una entidad escolar que ofrece la educación preescolar, básica y media desde las necesidades de formación de los niños, niñas, jóvenes y adultos en el marco de las demandas de la cultura universal y las exigencias de pertinencia con respecto a ese ámbito rural que requiere nuevos pensamientos y propuestas de desarrollo. Por lo tanto, adquiere un papel particular formando para comprender y asumir proactivamente su escenario rural como opción de vida, en donde toman sentido los conocimientos aprendidos o puestos en discusión en la escuela. “Es por ello que la institución no es pensada solo como componente pedagógico, puesto que el reto formativo compromete toda la escuela en sus dimensiones conceptual, direccional y de trabajo con la comunidad”.

Preguntar a sus ancestros acerca de plantas, escribir cuentos sobre ellas realizando dibujos y organizarlas en una bitácora, son algunos de los proyectos que sobre lectura escritura y oralidad se trabaja en este colegio. La herramienta “Hablar Leer y Escribir para comprender el mundo”, muy valorada por los docentes, comenzó siendo implementada con una sesión en donde se reunieron los docentes de todas las sedes, y mediante el trabajo en equipo, comparando y reflexionando, se pusieron en debate los métodos de aprendizaje con los cuales fuimos y estamos introduciendo al

1 Profesional acompañante, localidad de Sumapaz.

mundo del lenguaje a los estudiantes; aquí se reconoció que hay que dejar atrás ciertas prácticas como el trabajo en planas, pues estas según los docentes pueden ser vistas por los estudiantes como un castigo y causar que no se motive el gusto por la escritura. En esta misma sesión la opinión de docentes de distintas áreas del conocimiento apuntó a considerar la importancia de un buen inicio en el mundo del lenguaje como medio para la inserción en el mundo cultural y social que nos rodea.

El proceso de implementación continuó con la aplicación de los ejercicios diagnósticos a los estudiantes del último nivel de cada uno de los ciclos; estos ejercicios fueron modificados teniendo en cuenta la cultura y concepciones rurales, para darle una mejor pertinencia a los resultados. Se tabulan y analizan los resultados de dichas pruebas y se presentan a los líderes de ciclo de la institución para que sean difundidos en las reuniones de ciclo a todos los docentes.

El análisis de las pruebas permitió observar que existe, respecto a la comprensión lectora, una deficiencia en los niveles inferencial y crítico intertextual, pues es muy poca la información que se deduce del texto y el uso de conocimientos y relaciones previas usadas para su comprensión. La producción escrita de estos estudiantes tiene falencias en cuanto a superestructura, ya que no se reconocen muy bien las distintas tipologías textuales; por otro lado, falta fortalecer el nivel semántico y morfosintáctico para que sus ideas se expresen de una manera más clara.

Con los líderes de ciclo se avanzó en la ruta metodológica de la herramienta, dándoles a conocer algunos conceptos acerca de la BC AE, de estrategias de integración curricular, de la organización por ciclos y de los distintos niveles y concepciones manejadas acerca de la escritura y la lectura. Aparte de estos fundamentos teóricos, se les presentó los referentes para la didáctica y los distintos talleres didácticos diseñados para el trabajo con los alumnos. Esto les da la oportunidad de aportar desde sus prácticas y conocimientos estrategias para el aula que fortalezcan el trabajo con los estudiantes.

La herramienta con sus distintas estrategias está fortaleciendo, lo que los niños campesinos necesitan para poder transformar y relacionarse con su entorno rural, la lectura, escritura y oralidad.

Territorio para deletrear...

Clara Marroquín Beltrán¹



Debo comenzar por mencionar que aquella persona que renuncia a su derecho de expresarse, se empobrece, se desvaloriza como ser humano. Ello para decir que el Proyecto de incorporación de la Herramienta LEO se constituye como un elemento fundamental como experiencia de apoyo a instituciones educativas de la Secretaría de Educación del Distrito, enmarcado dentro del programa “Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor”, parte esencial de la reforma educativa propuesta en el Plan Sectorial de Bogotá 2008-2012 y su proyecto articulador, las herramientas para la vida. Estas, entendidas como un conjunto de transformaciones pedagógicas en pro de la calidad educativa.

Dentro de la reorganización curricular por ciclos las “Herramientas para la vida”, elemento fundamental de la Base Común de Aprendizajes, son la posibilidad que tienen los estudiantes de apropiar conocimientos fundamentales para el mundo de hoy, capacidades y habilidades para enfrentarse con éxito a diferentes situaciones y de actitudes imprescindibles para vivir y ser parte de los retos propuestos en nuestra sociedad actual.

Las herramientas para la vida, en este caso LEO, actúa como eje articulador que posibilita el desarrollo de la interdisciplinariedad y transversalidad de contenidos de la malla curricular a lo largo de todos los ciclos. Esto lleva al diseño e implementación de estrategias de integración curricular y acciones didácticas por ciclo que permitan superar la visión de proyectos independientes o pertenecientes a un área específica. Es decir, la incorporación de la lectura, escritura y oralidad debe ser tarea de todos los ciclos, áreas y asignaturas a través de las distintas prácticas pedagógicas que en el aula involucra tanto a docentes como a estudiantes.

La lectura, la escritura y la oralidad se posibilitan como aprendizajes fundamentales para el acceso a la cultura y la apropiación social del conocimiento. El aprendizaje, desarrollo e incorporación de estos ejes debe ir más allá de los procesos de codificación y decodificación y facilitar la construcción de hipótesis e interpretaciones de múltiples sentidos y experiencias por parte de los sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el lenguaje es concebido

1 Profesional Acompañante. Proyecto LEO.

como la capacidad innata que tiene el hombre para jugar un papel fundamental en las diversas esferas sociales: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad permanente de aprender, la posibilidad de tener una voz propia y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afecten su entorno.

En el proceso de incorporación de la Herramienta LEO, se debe exaltar el compromiso, esfuerzo y entrega que los profesionales han mostrado en su labor de apoyo a las instituciones a su cargo durante parte de este año de 2011. Hecho evidente en el acompañamiento permanente en las transformaciones pedagógicas tanto de los docentes como de los estudiantes de las distintas instituciones distritales partícipes de este proyecto. De la misma manera, el deseo expresado por los maestros y maestras en la renovación de sus prácticas pedagógicas y didácticas en el aula, siendo receptivos, colaboradores y participantes activos en este proceso permanente de intercambio de saberes, experiencias y conocimientos.

El equipo conformado por CANAPRO y la Subsecretaría de Educación ha compartido experiencias tanto laborales como académicas, ello enmarcado en el acompañamiento y asesoría a un proceso de redefinición de la labor docente y pedagógica, cuyo fruto ha sido los aportes a los docentes y estudiantes de los colegios del Distrito involucrados en dicho proceso. Concretamente, a partir de la experiencia invaluable de todo el equipo de trabajo, los documentos proporcionados y los acuerdos explícitos generados entre el cuerpo docente y las distintas alternativas de orientación llevadas a cada uno de los colegios participantes en el proceso de incorporación de la herramienta LEO al día a día en el aula de clase.

Teniendo en cuenta mi propia experiencia con respecto a la incorporación de la herramienta LEO, menciono varios aspectos. El primero, la disposición permanente de las instituciones a través de sus directivas, docentes y estudiantes en la consecución de los resultados positivos y cada vez mejores en relación con la lectura, la escritura y la oralidad en sus procesos pedagógicos y didácticos y su quehacer diario en el aula. En segundo lugar, la colaboración invaluable de la mayoría de los miembros del Equipo de calidad de las zonas participantes en el proceso, ya que con sus valiosos aportes reflejados en sus conocimientos, saberes y experiencias en el acompañamiento a los colegios, es decir, su compromiso profesional permanente con la labor docente y, por ende, su impacto en toda la comunidad académica y, en especial, en los estudiantes beneficiarios directos de esta gran labor, generó que dicho proyecto pudiese llegar y concretarse de manera más efectiva en las instituciones.

Pero sin duda alguna, el formar parte de este proyecto me permitió crecer no solo académica y profesional, sino personalmente, gracias al contacto directo con docentes y estudiantes de zonas vulnerables, muchas de ellas desconocidas para mí. Individuos particulares con sus propias necesidades, problemáticas y anhelos reflejados no solo en sus experiencias académicas sino personales. La calidad humana de estos maestros y maestras movidos por su profundo compromiso y amor por la profesión, algunas veces ingrata, de educar a niñas, niños y jóvenes de una sociedad cada vez más motivada por la sed de conocimiento, saber y construcción permanente.



276

Voces Componente de Comprensión

A propósito del proyecto LEO

Hugo Daniel Ramos Orjuela¹



Hace algún tiempo se leía en una valla publicitaria: “Los espacios no existen, hay que crearlos.” Más allá de la simple intención comercial del anuncio, la frase tiene profundas connotaciones frente a la naturaleza humana, particularmente en relación con nuestra profesión de docentes; en efecto, nuestra realidad nos presenta el reto fundamental de recuperar los espacios perdidos en relación con el fortalecimiento de las interacciones sociales de los estudiantes.

El proyecto LEO, auspiciado por CANAPRO y la SED, presenta una importante aproximación a estos ideales. Así queda demostrado con el trabajo realizado en el colegio José Martí, localidad 18, en el cual se evidenció un inusitado interés por parte de los niños por la lectura y la escritura. Si bien los resultados fueron satisfactorios frente a las falencias de los escolares en lectura y escritura, el asunto trasciende mucho más, al convertirse en la perfecta excusa para crear nuevos ambientes de aprendizaje abandonando por instantes el rígido y frío salón de clases convencional, generando espacios diferentes, lúdicos y creativos y transformando la tarea en una experiencia interesante y deliciosa.

La alegría y las pequeñas “pilatunas” volvieron a la escuela, acompañadas de las miradas infantiles expectantes frente al resultado del juego del miniarco de cada día, o bien por terminar primero la lotería o la sopa de letras propuesta en una sana y efectiva competencia.

La autoestima del individuo crece en la medida en que se es testigo de sus propios adelantos. De hecho se notaron importantes progresos en este sentido, con cambios importantes de comportamiento motivados por la alegría de sentir que “ya sé escribir”, por ejemplo.

Los padres de familia, por su parte, han mostrado algún interés valorando los alcances de esta nueva estrategia. Empero, se requiere mayor asimilación y compromiso por parte del estamento familiar, ya que en algunos casos hubo indiferencia e intermitencia en el cumplimiento de horarios y obligaciones contraídas al momento de la inscripción.

Se trata entonces de que paulatinamente se vayan asimilando otros paradigmas por parte de la comunidad involucrada. Esto se logra con la continuidad del proyecto a futuro, optimizando sus

1 Docente orientador, colegio José Martí, Localidad 18.



alcances e impacto, es decir, utilizando los espacios ya creados y no dejarlos morir, por cuanto no es conveniente estar creando espacios constantemente reiniciando proyectos una y otra vez.

Ha quedado claro que al cambiar las condiciones se modifican también los resultados; el proyecto LEO ha demostrado además que con un número de estudiantes razonable el impacto pedagógico es significativo, mucho más que el presentado por el aula tradicional; del mismo modo con las innovadoras prácticas concretadas en los nuevos ambientes, el uso de nuevos y atractivos materiales y, sobre todo con la implementación de didácticas innovadoras.

¿Qué nos aportó el proyecto LEO?

Sandra Patricia España¹

 **El proyecto LEO** nos permitió realizar procesos de intervención oportuno estableciendo una de las debilidades en el progreso integral del estudiante en el colegio Bravo Páez, como son las falencias en la lectura, escritura y oralidad y, sobre todo, la desarticulación de objetivos, temáticas y metodologías por parte de los docentes de los diferentes ciclos, agravando aún más el problema ya mencionado y dejando de lado la trascendencia de la lectura y la escritura como base para todos los logros académicos posteriores.

El proceso de capacitación sobre el manejo de diferentes estrategias que le permiten al niño acceder al código de manera efectiva nos permitió combinarlas con el desarrollo de habilidades y actividades ricas en lenguaje y literatura. El impacto de la capacitación, desde mi perspectiva, tuvo un resultado positivo en los niños que dejaron de sentirse frustrados por no alcanzar los logros previstos y se encaminaron a desarrollar habilidades, destrezas y actitudes abordadas desde un aprendizaje significativo en donde el estudiante es el centro del proceso.

Considero que las estrategias pedagógicas significativas resultantes de este interesante ejercicios académico son el efecto de las vivencias previas socializadas por docentes a través de su experiencia y es realmente allí donde se encuentran aportes trascendentales que enriquecen nuestra incansable y meritoria labor.

A continuación retomaré algunas estrategias que surgen de mis propias vivencias y otras que me aportaron mis pares académicos y que me dieron excelentes resultados y hacen parte de mi transformación didáctica y que si su divulgación sirve como aporte a la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, sería la recompensa de mi labor.

ESTRATEGIAS DIVERTIDAS PARA APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR

Aprendizaje cenestésico del alfabeto

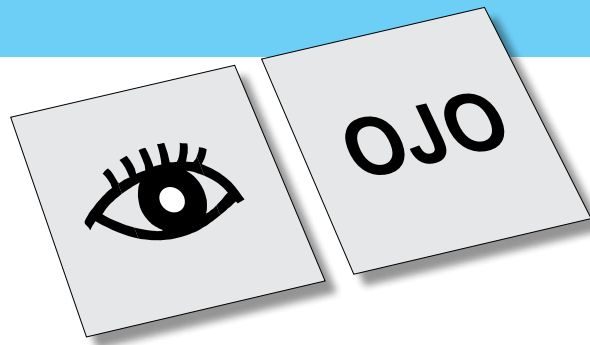
Vamos a formar cada letra del abecedario con ayuda de nuestros compañeros y lo haremos por turnos para que nuestros amigos digan qué letra es.

¹ Colegio Bravo Páez. Localidad 18.

Mezclador de palabras

Se elaboró un juego similar a las cartas, pero su contenido fue reemplazado por un lado por la letra y por el otro el asociativo así:

Presentamos primero las vocales compitiendo a ver quién las encuentra primero, de manera progresiva se van incluyendo las consonantes y vamos formando palabras sencillas; este sistema es significativo, pues la estrategia varía para evitar que el niño pierda el interés en el material; podemos esconder las letras para ver quién las encuentra primero o quién construye el mayor número de palabras en determinado tiempo. Este material brinda infinidad de opciones de trabajo, todo depende de lo creativas que seamos las docentes.



280

Buscamos letras

Por turnos usted con el niño pueden esconder papelitos con algunas letras en diferentes lugares del salón. Mientras que uno está buscando papelitos, el otro puede ayudar diciendo: “frío, frío, como el agua del río”, o “caliente, caliente, como el agua ardiente.” Cuando encuentran el papelito se debe nombrar la letra y una palabra que inicie por esta.

Cantamos vocales

Primero necesitan preparar una tabla chica con vocales. Ahora pueden revisar cuánto tiempo el niño puede cantar una vocal (fijándose en la letra): a-a-a-aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa-o-o-oooooooooooooooooooo.

Pueden hacer un concurso entre las personas: quién puede cantar una letra más tiempo. También pueden hacer lo siguiente, una persona va mostrando las letras en una pizarra, la otra persona va cantando la letra según se va indicando: oooo-uuuuuuuu-aaaaaaaaaa-eee-iiiiiiiiiiiiiiiiiiii-aa-iiii.

Escribimos letras en la espalda

Una persona escribe grandes letras con un dedo en la espalda de otra persona. Objetivo del primero es adivinar cuál letra es.

El gato y los ratones

Una persona será gato, otros ratones. Los ratones tienen casitas, donde pueden ocultarse, estas son círculos de papel con diferentes letras en el piso. Cuando gato sale a cazar ratones ellos pueden ocultarse solo en casa con una letra nombrada por gato antes. Para ocultarse es suficiente

estar cerca de la letra o poner un pie en papelito. Usted puede incluir algunos momentos de teatro para que el juego sea más emocionante.

Constructor de las letras

Necesita preparar piezas de letras para ser construidas, para eso pueden usar cartulina o foami, Con estas pocas piezas se puede construir cualquier letra.

Caja de las palabras mágicas

Dentro de una caja se colocan tarjetas con deferentes palabras, el niño debe tomar una al azar y a partir de esta realizar una breve historia o inventarse una canción o rima.

Concentrémonos y hagamos pares

Lo podemos hacer solo con letras para que los niños busquen los pares, o de palabras vs imágenes, combinaciones para que formen palabras sencillas ejemplo, en una ficha *ma* y en otra *sa...*, etc. Estas actividades, combinadas con el incansable sentido creativo y recursivo de mis compañeras docentes, harán que el proceso lector y escrito sea realmente divertido. Para finalizar es básico determinar que la clase de español para los niños (as) debe ser el descubrir el placer de leer y escribir y en el que se sintieran escritores y lectores, que desmitificaran los pesados conceptos del lenguaje trabajando a gusto con él y disfrutaran con nuestras historias y las de los compañeros. Que descubrieran que hay normas que nos ayudan, pero no nos duermen la imaginación. Despertar el goce por la lectura a partir de la nueva perspectiva de los juegos que surgen de la experiencia.

Considero que es tarea invaluable de las docentes:

- Hacer que descubran la magia de las palabras.
- Despertar el torrente imaginativo del niño haciéndole crear sus propias historias.
- Descubrir el goce de la lectura y escritura a partir de los juegos que surgen.
- Disfrutar a partir de las estrategias de animación a la lectura.

Solo me resta decir, gracias, proyecto LEO, por tan magnífica y gratificante oportunidad.

Colegio Salitre-Suba ciclo II

Impacto del proyecto “Incorporación de estrategias pedagógicas para la comprensión lectora y la producción escrita”

Consuelo M. Sarmiento A.¹

282



La comunicación es uno de los factores claves en el desarrollo del ser humano porque es a través de escuchar, de hablar, de leer y de escribir que puede interactuar con el mundo. Cuando el niño presenta dificultades en este aspecto, se está bloqueando su desarrollo no solo en su dimensión comunicativa, sino también en la cognitiva y, peor aún, en la socioafectiva porque se ve afectada su autoestima.

El recorrido por los ambientes de aprendizaje: el placer de leer, habilidades de pensamiento, juego con palabras y la producción de texto han permitido a los niños que presentan dificultades en su dimensión comunicativa leer, comprender e interactuar mejor con ese mundo que hasta ahora les había resultado tan esquivo. Contemplar esas caritas enmarcadas por una sonrisa y expresiones como “gracias profe”, “terminé la actividad del miniarco, terminé la cartilla”, “lo puedo escribir”, “lo pude leer” ha sido la mayor recompensa. Es muy grato encontrar a padres y madres de familia que con lágrimas en los ojos hablan del avance que ven en sus hijos, de las nuevas actitudes frente a la lectura y a la escritura, de cómo esto les ha ayudado para comprender más las matemáticas y demás materias en las que también se evidenciaban sus dificultades.

Formar parte del proyecto “Incorporación de estrategias pedagógicas para la comprensión lectora y la producción escrita” ha sido una experiencia maravillosa que ha contribuido no solo a mi desarrollo profesional sino como ser humano, necesitada de la interacción con otros para construirme día a día, para seguir aprendiendo de sus saberes y de sus experiencias.

Los encuentros quincenales con las compañeras y con la tutora me han dado la oportunidad de conocer más acerca del proceso de lectura y escritura en los niños, de aprender nuevas formas y

¹ Docente colegio Salitre-Suba Ciclo II.

estrategias de mediación en este proceso, de reconocer una vez más que existen diferentes ritmos y formas de aprender y que mi labor no es otra cosa que ayudar al niño a descubrir la suya y ponerlo en una situación tal que lo ayude a producir un nuevo aprendizaje, a superar un obstáculo más, a no darse por vencido y a reconocer que siempre tendrá una nueva oportunidad que debe aprovechar para sentirse satisfecho y feliz consigo mismo.

El diseño, ambientación y puesta en escena de cada uno de los cuatro ambientes de aprendizaje me obliga a planear y pensar en actividades que quizás había desarrollado en el aula, pero de manera aislada, y que ahora se convierten en estrategias metodológicas por ser planeadas, intencionadas y sistemáticas.

Como en todo proceso, ha habido contratiempos, algunos cambios sobre la marcha, el diligenciamiento excesivo de formatos, la manera de registrar la asistencia al principio un tanto tediosa, las tutorías en horarios tan largos y espacios tan reducidos, entre otras, pero que se han ido corrigiendo también escuchando y atendiendo las sugerencias de quienes participamos en él. Bueno, no se puede dejar de mencionar que la falta de comunicación clara y oportuna ha sido quizás el principal inconveniente de este proceso, como sucedió con la implementación del aula virtual, inconveniente que generó malestar entre algunos colegios y en nuestro caso entre las docentes de ciclo 1 y 2, pero que afortunadamente con el diálogo logró subsanarse.

En resumen, esta ha sido una experiencia que ha tenido un gran impacto no solo en cada uno de los niños que participan en ella y en sus familias sino que también me ha llenado de muchas satisfacciones personales y profesionales.

Proyecto comprensión lectora en niños del ciclo 1

Fabiola Parra Pinto¹



Es muy importante entender la Comprensión como esa capacidad para llevar a cabo una serie de acciones o desempeños que demuestran que se ha comprendido un concepto, tema, idea, teoría (tópico) y que al mismo tiempo puede continuar progresando en el mismo. En cuanto a la comprensión lectora, se hace referencia a atribuir sentido a lo leído. Es llegar a comprender las reglas que componen la lengua como un sistema estable que presenta un significado. Visto de esta forma, para entender e interpretar un texto no solo es necesario tener una coherencia y organización formal en aspectos semánticos, es necesario un lector activo, capaz de atribuir sentido a lo escrito a partir de sus conocimientos previos, de sus habilidades lingüísticas, de sus capacidades cognitivas y de sus expectativas e intereses.

El lenguaje es una condición humana que garantiza la dinámica de una sociedad, es fundamental para realizar, regular y tener un aprendizaje en el aula; así pues, enseñar a hablar, leer y escribir es función de todos los docentes, en todas las asignaturas y en todos los ciclos de formación; no puede limitarse solo a un área o a un momento en particular.

Los días sábados se lleva a cabo un apoyo en el desarrollo de la comprensión de lectura y la producción escrita para estudiantes que presentan algún tipo de dificultad en su proceso de comprensión lectoescritural y que de una u otra forma incide en la oralidad o capacidad de expresión. Este trabajo se realiza en los diversos ciclos, desarrollando cuatro ambientes de aprendizaje: producción escrita, lectura, habilidades de pensamiento y juego con las palabras. Los ambientes de aprendizaje implican organizar el espacio, disponer los recursos de aprendizaje o didácticos y realizar un manejo adecuado del tiempo y de las continuas interrelaciones que se dan en el aula de clases.

Este tipo de trabajo llama mucho la atención en los niños, ya que se sale de la cotidianidad, el niño puede vivenciar en un momento dado las diversas situaciones en cada uno de los ambientes, va aprendiendo y, sobre todo, va generándose en él el autoaprendizaje, la capacidad de ser él mismo quien maneje la situación y puede llegar a reflexionar sobre lo que hace.

¹ Docente Colegio La Gaitana, sede B. Localidad Suba



Este tipo de trabajo también lleva a realizar un taller mensual con padres de familia, dando la opción a estos para integrarse, brindando un acompañamiento y un vínculo afectivo a sus hijos en aspectos de lectura. Como lo dice Patte, G.²:

El compartir la lectura en familia devuelve a la lectura su doble dimensión: íntima y relacional. Íntima porque crea entre quienes la viven relaciones plenas y profundas. Y relacional porque el placer de los encuentros profundos o alegres puede invadir la familia en cualquier momento; es una experiencia única porque los lectores se convierten en atentos y sutiles intérpretes de una lengua a otra, de lo escrito a lo oral. En músicos que descifran las notas para producir ritmos y melodías con sensibilidad, es una experiencia única.

Es necesario reconocer cómo los niños pueden llegar a interpretar o producir textos de tipo narrativo, expositivo o argumentativo, llegando a realizar operaciones cognitivas propias de estos géneros textuales: con un texto narrativo requiere de un razonamiento de tipo secuencial; uno explicativo activa un razonamiento de tipo causal.

Llevada de esta forma, la literatura invita a que el niño descubra mundos posibles y que resuelva situaciones cotidianas, sembrando en el corazón de los niños y niñas el gusto por leer.

El gusto por la lectura nace del gusto por la compañía y las emociones que nos propone el otro con sus actos, gestos, movimientos y tonos de voz, enlazada de esta forma a la energía como emisor de las emociones, contenida y expresada en los sucesos y acontecimientos cercanos, a los objetos que

2 Patte, Geneviève. *La lectura, un asunto de familia*. Fundalectura. 2006.

ordenan, acompañan y proponen, a la palabra que encierra en su intención la tradición de la cultura, de la que se es parte; que contiene en su inmensidad hechos relacionados con la existencia de lo humano.

En aspectos de lectura, los niños aprenden a identificar elementos y características de los textos que leen, el tipo de texto (su género), la función comunicativa que cumplen, el tema que tratan, el autor, el escritor, etcétera.

Comprender e interpretar los textos que otro lee en voz alta (la docente, un compañero), teniendo en cuenta los niveles de lectura: literal, inferencial, crítico e intertextual, llegando así a discriminar diversos tipos de prácticas lectoras. Además, se hace necesario apropiarse del vocabulario de los contextos personales del estudiante, del autor y de la realidad que se vive, contrastándolos con el significado que aparece en el diccionario.

Además del aspecto lector, hay una gran relación con el aspecto escritural. La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso; es necesario comprender cómo la lengua escrita es diversa y da lugar a géneros discursivos que crean y se comparten diversificando la interacción social. Las operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren de habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecuan a las situaciones de comunicación.

Se hace necesario formalizar el dominio del sistema escrito convencional, desarrollar las habilidades para producir textos orales individuales y colectivos, ser capaz de dictarlos a otro (la mamá, los hermanitos, un compañero), reconociendo así las características, funciones y estructuras básicas de los símbolos utilizados, reconociendo los diversos tipos de textos que hay (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, etcétera).

El manejo de los aspectos anteriores conlleva a los estudiantes a prepararse para intervenir, de manera autónoma, individual y controlada, en diversos tipos de prácticas formales del habla que involucren el lenguaje oral, entre otras: narración, descripción, argumentación o explicación, permitiendo que esto se realice en diversas situaciones, hablar de manera clara, segura, controlando el tema y regulando el lenguaje no verbal (gestos, posturas, mirada, etc.) de tal modo que haya un control de los demás. Visto de esta forma, el apoyo en aspectos de lectura, escritura y oralidad permite generar en los niños y niñas procesos comunicativos adecuados que los llevan a fortalecerse como personas y miembros activos de una sociedad.

LEO: una experiencia para compartir desde Sumapaz

Clara Inés Romero Mora¹



En mi larga experiencia en el acompañamiento a estudiantes en el proceso lectoescritor, tuve la oportunidad de participar este año en el proyecto LEO en el colegio Campestre Jaime Garzón, de la Localidad 20 de Sumapaz, que por sus características de ruralidad la hacen una localidad inmensamente bella por sus hermosos paisajes, por su riqueza hídrica, por su biodiversidad; pero más por el calor humano, la amabilidad, la laboriosidad y compromiso de su gente. Es así como niñas y niños campesinos acuden a las aulas de clase para que a través de la SED puedan mejorar día a día sus condiciones de vida y tener herramientas para enfrentar los retos de un mundo globalizado, que sin formación académica los alienará y condenará cada vez más a la pobreza.

Afortunadamente, para quienes nos sentimos sumapaceños, en la políticas públicas distritales se visibilizaron a los niños y niñas con dificultades en los procesos de aprendizaje del lenguaje y se incluyó a nuestra localidad en el proyecto LEO, que con el trabajo dedicado y altruista de quienes nos comprometimos, creemos haber aportado un granito de arena para solucionar uno de los mayores problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la población estudiantil sumapaceña.

¡Qué interesante herramienta! LEO corroboró que la palabra oral y escrita nos permite descubrir el mundo, articular el pensamiento, desnudar nuestra ignorancia y cristalizar nuestros pensamientos.

Evidenciamos que se hace necesario y prioritario transversalizar estas estrategias proporcionadas por LEO en todas las áreas del conocimiento, y seguir apostándole a la inclusión de esta poderosa herramienta en el proceso de reorganización por ciclos; incluso elevándola a política pública primordial para más y mejor educación de nuestra infancia.

1. Docente de Humanidades. Colegio Campestre Jaime Garzón, localidad Sumapaz.

Proyecto de comprensión lectora y producción escrita

Aura Leyda Duarte Sarmiento¹



¿Cómo, a través de ambientes de aprendizaje y mucho afecto se pueden desarrollar habilidades del pensamiento que permitan mejorar la comprensión lectora y producción de texto, en los estudiantes que presentan esta dificultad en dichos procesos, del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento?

288

Durante mi ejercicio docente del segundo ciclo del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicado en la localidad 16 de Puente Aranda, con niños entre 8 y 9 años de edad, he notado que algunos estudiantes manifiestan dificultades en la comprensión de lectura y en la producción de textos escritos, relacionados no solo con la decodificación de los signos que forman las palabras y oraciones sino con la comprensión de lectura.

Esta problemática está relacionada principalmente por las siguientes causas: La falta de ejercitación de habilidades para la lectura y escritura que posibiliten niveles de competencias más amplios, y la poca motivación por parte de los padres para llevar a cabo dicho ejercicio a diario, con el fin de adquirir el hábito de la lectura y escritura. Estas dificultades provocan conflictos en el proceso de enseñanza aprendizaje, particularmente del grado tercero y cuarto, pues estos grados son el límite de lo que la Secretaría de Educación del Distrito ha denominado “segundo ciclo”, entendido como el momento de la educación primaria que busca brindar las herramientas oportunas para la preparación en la lengua española y las matemáticas.

Como consecuencias tendremos chicos que finalizando el grado cuarto presentan dificultades en la adquisición y uso del lenguaje, de manera que esto se convierte en un problema mayor cuando el estudiante es promovido al “tercer ciclo”, que inicia en grado quinto, sin las competencias básicas que le permitirán su desarrollo en los años posteriores, y que fácilmente pueden terminar en deserción y fracaso escolar.

Evidencian dificultades en la comprensión de lectura en lo relacionado a deducir conclusiones a partir de los datos del texto, explicar la relación entre dos personajes o situaciones y describir con

¹ Docente. Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento. Localidad 16, Puente Aranda.

detalle la historia narrada; así mismo, hay algunos problemas en la estructura de oraciones, en la concordancia, segmentación y progresión temática.

La lectura y la escritura, al ser actividades complejas, encierran una serie de operaciones de pensamiento indispensables para la elaboración de significado, tales como la identificación y comparación del uso de palabras de acuerdo con el texto, la realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macroestructura a través del análisis, síntesis, inferencia, entre otras, operaciones o habilidades que son susceptibles de desarrollo a través del tiempo. Estos procesos se pueden desarrollar a través de los cuatro ambientes de aprendizaje, como los denominé: leer es viajar por mundos desconocidos; jugando con las palabras; escribir es sentir, vivir y crear; pensar e imaginar para construir, generando no solo mayor interés en los estudiantes, sino también una potenciación del pensamiento.

Es por eso que acudo a las investigaciones de Emilia Ferreiro², donde afirma que escribir es una tarea de orden conceptual mas allá de una copia de signos lingüísticos a través de un trazo gráfico adecuado; de manera que la escritura no es tan solo una copia pasiva sino también una interpretación activa del mundo que nos rodea. Me parece pertinente y excelente el proyecto LEO en su componente de Comprensión, para realizar cambios significativos en estos procesos encaminados hacia los estudiantes con estas dificultades.

Emilia Ferreiro, quien se interesa por el proceso de adquisición de la lengua, orienta el proceso de lectura y escritura poniendo énfasis en la comprensión y construcción de significados. Así mismo, siguiendo esta línea temática, Isabel Solé se pregunta por las estrategias lectoras proyectándolas como los índices, para apoyarse en las imágenes, la predicción de lo que va a suceder en la historia, anticipar lo que sucederá a algún personaje de la historia y la autoafirmación, confirmación de lo que había predicho y había anticipado, la cual permite que los estudiantes, cuando realicen las estrategias lectoras de Isabel Solé, al acertar en sus predicciones, eleven su autoestima y se sientan motivados todo el tiempo.

Se encuentran también estudios desarrollados por docentes investigadores nacionales en cuanto a la pedagogía del lenguaje y que han liderado en el país la formación de redes como alternativas, frente a las concepciones descontextualizadas de los docentes en el aula, estudios como los de Fabio Jurado, que se interesa por la didáctica de la lengua y su evaluación desarrollando trabajos como “Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión”, “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia” y junto a otro docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Guillermo Bustamante, “Los procesos de la escritura”; trabajos que han fundamentado la elaboración de los “Estándares curriculares en lengua castellana”, documento oficial del Ministerio de Educación para la orientación de los currículos en escuelas públicas del país.

En cada encuentro de los sábados con los estudiantes, genera expectativa con cada uno de ellos, puesto que se encuentran muy motivados en los procesos y realizan cada actividad con gran interés.

Escriben oraciones, rimas y pequeños textos en el tablero utilizando el juego con las palabras según el cartón que les salga, igualmente con el rompecabezas cuando construyen significados.

2 Ferreiro, Emilia. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1988.

Cuadro 1

	AUTOR	TÍTULO	AÑO	TIPO DE DOCUMENTO	COMENTARIO
1	Ferreiro, Emilia	<i>Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.</i>	1979	Investigativo científico.	Está enmarcada en una perspectiva psicogenética y psicolingüística del lenguaje.
2	Solé, Isabel	<i>Estrategias de lectura.</i>	1998	Investigativo en educación.	Se interesa en ayudar a los docentes y a otros profesionales que intervienen en la educación escolar en una tarea que no es en absoluto fácil: promover en los alumnos la utilización de estrategias que les permitan interpretar y comprender autónomamente los textos escritos.
3	Jurado, Fabio	<i>Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica.</i>	1993	Investigativo.	Se interesa en el estudio del lenguaje y su relación con la educación, puntualizando en los procesos de la enseñanza de la lengua y su evaluación en competencias. Sus aportes son principales en la formulación de los <i>Estándares y lineamientos curriculares en lengua castellana</i> , publicados por el Ministerio de Educación Nacional.
4	Bustamante, Guillermo	<i>Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos.</i>	1996	Investigativo.	Abordan la escritura como un proceso, que la escuela tiene la necesidad de enseñarla desde una perspectiva diferente. Escribir no es solo codificar. Escribir es ante todo construir sentidos. El enfoque de los textos es esencialmente constructivista.

Utilizando el juego con las palabras construyen significados, manipulando el rompecabezas y diferentes juegos sugestivos.

Están escribiendo un libro sobre animales motivados por las lecturas en voz alta, teniendo en cuenta los matices de la voz que la docente realiza en cada sesión. Allí dejan plasmados sus sentimientos, hay evocación, obviamente son textos cortos y sencillos, con diferentes temas de acuerdo con el animal escogido por ellos.

Se realiza autocorrección uno a uno para que pasen corregido en la carpeta o sea el borrador. Se les asesora para que les den un título a cada escrito, un texto, un dibujo y una decoración. Finalmente, lo deben pasar completamente corregido y decorado con portada, contraportada, autor y editorial. Están muy motivados todos los estudiantes, puesto que los sábados encuentran otras formas diferentes a las cotidianas para aprender jugando y se está evidenciando el progreso. En el ambiente de la lectura realizan intertextualidad, indagan, conocen diferentes escritores, títulos, editoriales y pueden explicar con sus palabras sobre lo leído. Al preguntarles a los estudiantes sobre cuál es su libro preferido, pueden citar algún título y su autor. Al pasar por el miniarco dejan ver su emotividad. Es una herramienta muy valiosa que genera el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento.

En los cuatro ambientes de aprendizaje, los padres han interactuado con sus hijos en los talleres realizados y han manifestado interés por la metodología y las herramientas utilizadas para el fortalecimiento de los procesos de la comprensión lectora y producción de texto. Ellos manifestaron su compromiso de continuar en casa. Taller con padres: “me siento muy afortunada de pertenecer al proyecto LEO porque he tenido la oportunidad de compartir con las colegas sus experiencias y adquirir más conocimiento e investigar acerca de los procesos sobre la comprensión lectora y la producción de texto para compartir con los educandos, no solo de los sábados, sino en mi trabajo cotidiano con todos los estudiantes del día a día. Darle gracias a nuestra tutora Luz Marina Acosta por su acompañamiento y dedicación cada miércoles, sus orientaciones, sugerencias y compromiso con nosotras para llevar a feliz término el proceso con los estudiantes”.

Coplas al proyecto LEO

I

A los docentes les digo
que trabajen con amor (bis)
la lectura y la escritura
para que se hable mejor.

II

Aquí en el proyecto LEO
yo he puesto mucha atención (bis)
a la metacognición
para la buena comprensión.

III

Ambientes de aprendizaje
te enseñan a trabajar (bis)
y por eso necesitas
habilidad al pensar.

IV

Los niños a la escritura
le juegan al paso a paso (bis)
y con esto se les ayuda
a salir de sus atrasos.

V

CANAPRO aquí se lució
con gran administración (bis)
y a los niños ayudó
en su buena educación.

VI

Secretaría de Educación,
las gracias también les doy (bis)
por toda la atención
que al proyecto LEO brindó

VII

A los del proyecto LEO
las gracias les quiero dar (bis)
por hacerme repensar
otras formas de enseñar.

El viaje LEO

Carlos Alfredo Rodríguez Castillo¹

1

Si la escuela abre sus puertas
y trasciende las paredes,
encontrar un mundo nuevo
seguramente se puede.
Conectan nuevos saberes
y también nuevas temáticas,
nuevas miradas y prácticas
y propuestas pedagógicas,
que enriquezcan la labor,
de una manera dialógica.

2

No solamente el docente
enriquece su labor,
se fortalece en los niños,
completa su formación.
mediante la realización
de expediciones escolares,
escenarios integrales
que faciliten el viaje,
para encontrar un espacio
continuo de aprendizaje.

3

Contribuyen a superar
la enseñanza guía
memorística de conceptos,
fórmulas y teorías.
Se le da mayor valía
a crear sin restricciones,
a que teja relaciones
desde una edad temprana
con todos los procesos
de su vida cotidiana.

4

Para el logro una herramienta
llega de modo profundo:
Hablar, Leer y Escribir,
para comprender el mundo.
Es un mensaje rotundo,
pero además contundente,
solo creando un ambiente
de enseñanza integral
podrán entender mejor
su gran realidad social.

5

La reorganización de la enseñanza
por ciclos educativos
constituye en un proceso
dinámico y siempre vivo.
Estratégico motivo
para iniciar la excelencia,
respondiendo a la exigencia
requerida hoy en día.
Lo impulsa la Secretaría
de Educación en esencia.

6

La dinámica propuesta
se apoya en dos componentes:
Incorporación y Comprensión,
para tender fuertes puentes.
Un apoyo fuertemente
a la comprensión lectora,
incorporando de cara
seis fases en su ejercicio.
Las dos sin duda ofrecen
altísimo beneficio.

¹ Comunicador Social.

7

Comienzan las seis fases,
divulgando la herramienta.
Con la segunda, sin prisa,
caracteriza e implementa.
En la tercera se asienta
la base común de aprendizaje.
La cuarta ampara sin visajes
al currículo en acción.
Quinta es la sostenibilidad
y sexta la socialización.

8

La transformación pedagógica
para la calidad de la educación
es el principal propósito
y principal intención.
Es eje la organización
de la enseñanza por ciclos,
comprende desde el inicio
cinco niveles en total,
cubriendo todos los grados
desde el preescolar.

9

Ciclo uno preescolar,
primero y segundo grado.
El dos cubre a tercero
y el cuarto deja tocado.
En tercer ciclo amparado
de grado quinto al siete;
cuarto ciclo compromete
al grado octavo y noveno.
Décimo y undécimo van
al quinto de modo pleno.

10

Cada ciclo desarrolla
de manera integral
los aspectos cognitivos
a la relación interpersonal.
Lo afectivo en especial
y también lo psicológico,
unidos de modo lógico,
apropiado a cada edad,
formando personas autónomas,
de bien a la sociedad.

11

La enseñanza por ciclos
como objetivos le apunta,
con los maestros y maestras
a hacer creación conjunta.
Como un equipo se junta
transformando concepciones,
motivando innovaciones,
promocionando experiencias
que eleven la calidad
educativa en esencia

12

El eje para el ciclo uno,
estimulación y exploración;
descubrimiento y experiencia
para el dos en acción.
Indagación y experimentación
para el tercero es igual,
exploración profesional
para el cuatro ampliamente,
el quinto seguidamente
la cultura laboral.

13

Impronta del uno es infancia
y construcción de sujetos;
cuerpo, creatividad y cultura,
en él asume el reto.

En el tres con gran respeto
construye mundos posibles;
en el cuatro hace tangible
su gran proyecto de vida,
y el proyecto profesional
con el quinto va enseguida.

14

La oralidad es un legado
que en la palabra se apoya,
y como herencia ancestral
coge el vuelo y desarrolla.
Con gran fuerza desarrolla
mitos, leyendas, creencias,
cuentos y muchas vivencias,
hasta abre la fantasía,
crea imágenes mentales
y conserva el día a día.

15

Para todas las personas
se construye lo oral,
para comunicarse en el principal puntal.
Es el vínculo ideal
para uno relacionarse,
pero debe trabajarse
para potenciarla más
con debates, exposiciones,
foros, charlas y demás.

16

La escritura nace de la necesidad
de expresar lo que es oral;
representa el pensamiento
en tipología textual.

Requiere un proceso formal,
tiene intención y contenido,
tiene un riguroso cuidado
y usos bien diferentes.
Está aliada a la lectura
de manera permanente.

17

Con la lectura se logra
la construcción de sentidos,
a partir de un objeto
semiótico conocido.
Reconoce con gran cuidado
asocia y relaciona,
significa, luego entona
y emite juicios de frente.
Indaga y conjetura,
posiciona críticamente.

18

Aprender a hablar, leer y escribir,
de esta manera se asienta,
y para comprender el mundo
proporciona una herramienta.
Integra en la misma cuenta
una construcción colectiva,
dinámica, siempre viva,
que edifica aprendizaje.
Para la vida es el LEO.
Bienvenidos a este viaje.

Proyecto Lectura, Escritura y Oralidad

Coplas

Elsa Riaño Sarmiento¹

Fue en el mes de abril
que me invitaron a participar
de este gran proyecto
de lectura, escritura y oralidad.
El proyecto se desarrolló
con ayuda de SED-CANAPRO,
pues fue él quien nos aportó
los recursos que utilizamos.

El proyecto LEO
contó con los cuatro ambientes
donde cada niño rotaba
adquiriendo más saberes.

El miniarco fue
una gran herramienta
utilizada por los estudiantes
para desarrollar su inteligencia.

Al juego de palabras
siempre anhelaban llegar,
pues había algo nuevo
que los hacía pensar.

Al comienzo fue difícil,
los niños deletreaban,
pero con el transcurrir de los días...
¡Qué sorpresas que me daban!

Llegando al ambiente lector
todos querían leer
aquellos cuentos hermosos
que querían escoger.

Mantenían su atención
con la lectura en voz alta,
ya que los transportaba
del lugar en que se encontraban.

1 Docente, colegio Gustavo Morales Morales, ciclo 1.

Trovas para el proyecto LEO

Carmiña Contreras¹

Aunque no soy muy experta
en el arte de trovar
en el tema de lectura
hoy me habré de inspirar.

Hoy me habré de inspirar
y en la escritura, mi hermano,
también en la oralidad
temas que están a la mano.

Temas que están a la mano,
y aunque usted no se percate,
comunicar es la clave
cuando de escribir se trate.

Cuando de escribir se trate,
un asunto es de cuidado
no es solo poner las letras,
hay que estar bien preparado.

Hay que estar bien preparado,
por eso es que los docentes
muy juiciosos todo el año
en tutoría están presentes.

En tutoría están presentes
y leyendo a los autores,
a doña Joseph Jolibert
y Anna Kaufman, sí señores.

Y Anna Kaufman, sí señores,
y también Fabio Jurado,
que en lectura y escritura
mucho nos han enseñado.

Mucho nos han enseñado
para trabajar pacientes
e involucrar a los niños
en todos los cuatro ambientes.

En todos los cuatro ambientes
que yo les menciono ahora,
producción escrita es uno
y otro es comprensión lectora.

Y otro es comprensión lectora,
faltan dos, deme un momento,
el juego con las palabras
y otro que es del pensamiento.

Y otro que es del pensamiento
y algo que es muy importante,
que'l gusto por la lectura
siempre vaya adelante.

Siempre vaya adelante
este proyecto bonito,
Con CANAPRO y con la SED
cada sábado un ratito.

Cada sábado un ratito
y entre semana otro rato,
porque en la plataforma
siempre hay uno que otro dato.

Siempre hay uno que otro dato
y hay que hacer los seguimientos,
para que se vea el proceso
y estemos todos contentos.

Y estemos todos contentos,
pero ahora me despido,
porque tengo unas fotos
que todavía no he subido.

¹ Docente colegio distrital Carlo Federici. Proyecto LEO, ciclo 2.

De lo complejo a lo sencillo

Alexander Castro Moreno¹



Lo primero que deseo es reconocer el aporte de cada docente que ha cambiado vidas, de todas las generaciones de educadores que con su compromiso, dedicación y vocación han tenido la paciencia y el amor de aprender y enseñar, no importa el modelo, la metodología o teoría que se ha aplicado en el aula de clase y con sus estudiantes, solo lo han hecho con amor.

¿Cuántas veces se toma en casa la lectura y la escritura como castigo? ¿Cuántas veces hemos puesto a los niños y niñas a hacer planas como una solución por no aprender a escribir? ¿Cuántas veces hemos hecho que los niños le tomen odio a la lectura y la escritura como un aprendizaje de obligación y no de pasión?... Hemos transformado lo sencillo en un caos mental.

Cuando un niño entra al mundo de la escritura y la lectura ingresa a comprobar las teorías de la evolución del ser humano a través de un lenguaje prediseñado, codificado y unificado de la sociedad moderna, es como estrellar una esfera de cristal sobre un cristal, el mismo material pero diferente densidad. La mente de un pequeño es atropellada por una avalancha de información que debería ser positiva y agradable y donde el gusto por aprender sea la esencia del saber.

Saliendo del protocolo, quiero dar a conocer mi visión sobre la lectura y la escritura en los niños y niñas, en un mundo donde coger un libro sea un placer perdurable como el disfrutar un helado, o un dulce cuando se derrite en la boca o un buen café en una tarde lluviosa. Los niños y niñas deben ser parte de este proceso y no ser la materia prima de lo que nosotros queremos que sean, deben ser aquellos que gozan de la lectura y la escritura, que hacen de ella una forma de vida, una manera de explorar nuevos sitios, nuevas experiencias, nuevas personas y nuevos mundos... empapados con sus emociones.

Todos sabemos por qué a los niños y a las niñas les gusta el fútbol, patinaje, sky, Wii..., sienten pasión por ello, son los dueños y protagonistas y les genera emociones que no tienen nada que envidiarle a un buen libro o a una buena creación escrita, y no debe haber una competencia entre unos y otros sino que pueden ser parte de un estilo de vida.

Es partir de lo sencillo para lograr lo complejo, y a veces esto se nos olvida, lo comprende muy bien el proyecto LEO que busca, en los pequeños partir de lo sencillo para lograr desarrollar sus

1 Colegio San Francisco de Asís, IED. Localidad 14.

habilidades y aprovechar su potencial como lectores y escritores, dándoles como herramienta la creatividad y el deseo de aprender en una buena propuesta didáctica que los integra, buscando en ellos el amor por un libro, una hoja de papel, un lápiz, su autoestima alta y un manejo de sus saberes.

El proyecto LEO entiende que todos no aprenden al mismo ritmo, nuestros cerebros no son iguales, que el aprendizaje va entrelazado con la motivación, el juego, la alegría y la educación personalizada.

Es tan complejo enseñar a leer y a escribir como para el niño aprenderlo, es una sensibilización que todos debemos asimilar y practicar para ser agentes activos en los cambios que se deben realizar desde casa, el aula de clase, y el quehacer diario.

El Impacto social del Proyecto

La comunidad feliz con el proyecto LEO

Carmen Lucía Arrieta¹



El proyecto LEO busca desarrollar la comprensión lectora y producción escrita en estudiantes con dificultades en la lectura y escritura y es coordinado por la Secretaría de Educación del Distrito y CANAPRO, que unieron esfuerzos con la comunidad educativa de las instituciones distritales (directivas, docentes, estudiantes, padres de familia y administrativos).

Para ello, los actores de la SED, CANAPRO y proyecto LEO apoyaron constantemente con logística y capacitación a los docentes, teniendo en cuenta cuatro ejes de trabajo: comprensión de lectura, producción escrita, habilidades de pensamiento, y juego con las palabras, conocidos como ambientes de aprendizaje.

Esta propuesta motivó a quienes participamos a prepararnos para recoger los frutos del proceso. En mi caso, en el colegio Toberín, sede Babilonia, de la localidad 1 de Usaquén, en el ciclo 1, con niños cuyas edades oscilan entre los cinco y los siete años, con la colaboración de la coordinadora Constanza Gómez Garzón y la compañera Viviana Sánchez, en un corto tiempo, sin desconocer el trabajo de mi anterior compañera, es gratificante y satisfactorio vivenciar la alegría, entusiasmo y orgullo de los niños y niñas que lograron vencer dificultades y alcanzar sus logros.

Los niños lograron obtener el código, producir al menos una frase con concordancia entre las palabras (nombre-acción), (nombre-cualidad) e interpretar y aplicar las convenciones para la corrección de la escritura (para separar palabras, para omisión, para unión de sílabas, para inversión etc.); igualmente, segmentan oraciones o frases mediante recursos explicativos: un espacio, un guión. Por último, muchos de ellos lograron construir textos con progresión temática al producir más de una oración y seguir un hilo conductor a lo largo de un relato, hacer preguntas, responderlas, pedir explicaciones, pedir la palabra, etc. Logros que, como se evidencian, son significativos e importantes en el proceso de producción escrita.

¹ Docente colegio Toberín, localidad Usaquén.

La comprensión lectora se abordó de varias maneras: identificando el tipo de texto (cuento, canto, poesía, etc.), su función comunicativa y el tema que trata. Lo anterior sin duda nos indica el impacto positivo del proyecto LEO (lectura, escritura, oralidad) para que los niños y niñas vivencien el mundo propio y puedan comunicarse con el de los demás.

Estos logros se aprecian también en la satisfacción en los padres de familia y docentes quienes reconocen el avance de niños y niñas, producto de unas nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura con relaciones sociales armónicas en el aula, indispensables para la enseñanza y el aprendizaje.

Este proyecto nos invita como docentes a ampliar la mirada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y no solo a tener en cuenta indicadores de progreso y dificultades, sino a revisar en cada uno de los estudiantes eventos pedagógicos en un paso a paso, donde los niños o las niñas son los protagonistas de sus aciertos y desaciertos y corrigen autónomamente con la mediación del docente y del contexto social.

Cazden afirma: “aprender a leer... es ciertamente un proceso cognitivo, pero es también una actividad social, fuertemente imbuida de las interacciones con el maestro y los compañeros” y agrega: “En la medida que comprendamos mejor estas interacciones, seremos quizá capaces de diseñar ambientes más efectivos para ayudar a aprender a todos los niños”.²

2 Cazden, Courtney B. *La lengua escrita en contextos escolares*. p. 216.

Desarrollo del proyecto Lectura, Escritura y Oralidad

Nury Victoria Beltrán Caicedo¹



Este proyecto es una propuesta de Secretaría de Educación del Distrito junto con la Casa Nacional del Profesor, CANAPRO, para el mejoramiento de la lectura y la escritura en los ciclos 1 y 2 para niños que presentan dificultades y no han podido tener avances en los diferentes procesos, lo que les ha impedido obtener las metas y los estándares propuestos para la promoción.

Entre los aspectos positivos del proyecto, la metodología de trabajo por ambientes de aprendizaje ha sido una excelente estrategia que ha favorecido el desarrollo del mismo, al romper la monotonía de la clase tradicional o magistral. Así, en esta forma, hemos llevado a los estudiantes al desarrollo del pensamiento, de habilidades comunicativas, atención, concentración al igual que la oralidad.

Los avances que se han observado en los estudiantes han sido:

Escriben con coherencia y cohesión.

Se ha visto el desarrollo de los estudiantes en la producción de textos con condiciones de concordancia, segmentación y progresión temática.

Es de gran importancia tener en cuenta el desarrollo metacognitivo, dando tiempo al tiempo para que el niño adquiera conocimientos en un período adecuado de maduración.

Hay que tener en cuenta las vivencias que tienen los niños en el momento de proponer acciones en torno a la lectura y la escritura, esto ayuda a desarrollar el proceso de manera más significativa y constructiva.

Es importante destacar el amor, cariño y paciencia que el docente demuestre a cada uno de los niños, para que ellos logren los avances necesarios y poder cumplir las metas propuestas.

Es importante destacar que los niños han desarrollado una excelente habilidad para aprender todo lo que la docente les ha enseñado cada sábado y luego se retoma al siguiente sábado y no lo han olvidado.

¹ Docente colegio Aquileo Parra, J. M. Localidad 1, Usaquén.

Uno de los aspectos que me ha parecido muy interesante es el juego de palabras para que ellos interactúen con sus compañeros y desarrollen habilidades cognitivo-lingüísticas.

En cada uno de los encuentros los estudiantes llegan animados y con entusiasmo, esto no ha sido nada fácil, ya que los padres están acostumbrados a que los niños llenen cuadernos y hagan planas así no aprendan; por tal razón ha sido difícil que los padres manden los sábados a los niños, pues comentan “que es una pérdida de tiempo, ya que los niños no llevan tareas”; sin embargo, las carpetas de cada uno de los niños demuestran lo contrario, que es para el docente la satisfacción necesaria para medir la meta que se ha propuesto.

Este proyecto también ha servido para poderlo aplicar como una excelente herramienta con el desarrollo cognitivo, académico y habilidades en el aula de clase, en el curso que actualmente trabajo, que es grado quinto.

Agradezco el apoyo de las tutorías donde hemos aprendido a manejar los diferentes ambientes, las herramientas que nos han dado y el material adecuado que nos referencian, para hacer más práctico el desarrollo del proyecto.

La aventura de viajar, soñar, transportar y transformar, con la lectura lo puede lograr

Rebeca Gómez Roa¹



Cada sábado es un encuentro mágico hacia lo desconocido; es recrear la imaginación con colores, formas y tamaños, viajar por mundos conocidos y desconocidos y darse la oportunidad de soñar despierto por mundos diversos, donde la realidad se convierte en fantasía y la fantasía en realidad.

El trabajo que se realiza los sábados con los estudiantes confirma mi vocación como docente, porque es allí donde está la oportunidad de poder transformar en un espacio corto la realidad de los niños y las niñas, convenciéndolos de las capacidades que llevan dentro para superar falencias, despertando en ellos el amor y la entrega a la lectura como el paseo maravilloso que muchos desean realizar. Para ellos, el poner en el papel sus ideas, emociones y sentimientos, sin miedos ni temores y expresar con voces de alegría que ha comprendido, que sus aportes son valiosos, es sentirse reconocidos y valorados como personas.

Los niños y las niñas están a la expectativa del juego preparado para cada sábado, del mini arco y de los libros que con sus bellas imágenes y títulos fantásticos parecen llamarlos e invitarlos a que sean leídos. Es emocionante ver a los estudiantes que llegan a buscar el libro que habían iniciado para concluirlo, que hasta enojos hemos tenido por interrumpir la lectura personal. Se cuentan entre sí, lo alegre, lo triste o lo interesante de cada aventura que están leyendo; la alegría que les produce las poesías de animales con su musicabilidad y picardía, el preguntar a su compañero para que responda correctamente a su adivinanza; transmitiendo con diversas expresiones que su libro es el mejor del mundo, e invitando sin darse cuenta a que todos se motiven por leerlo.

La escritura se convirtió en un momento mágico y divertido, porque para ellos el reconocer que ha escrito algo mal o que ha olvidado alguna letra, es causa de mucha risa y de correr a arreglar el error. Las preguntas afloran sin temor, para tener éxito en los escritos, la aventura de escribir es agradable, porque se aprende de errores y equivocaciones sin reproches, ni reclamos.

Es lindo escuchar el testimonio de los padres, cuando cuentan que en sus hijos ha despertado el amor que nunca habían tenido por la lectura, y que nace de ellos la invitación a leer y compartir los cuentos que llevan los sábados a sus casas. Lágrimas y emociones escondidas han salido a flote en los talleres, ya que hay padres que expresan que nunca se han sentido tan cerca de sus hijos en un momento tan especial como es el de compartir la lectura y evidenciar cómo están en la escritura.

1 Docente Colegio Cristóbal Colón. Localidad Usaquén, Ciclo 2 y 3

Una experiencia de aprendizaje

Adriana Karina Salcedo Loaiza¹

 **A lo largo** de estos años, durante mi experiencia en el aula y como docente he tenido que superar diversos obstáculos o “desafíos” en esa búsqueda de una metodología adecuada para el acompañamiento de los niños y de las niñas en su proceso de lectura y escritura; finalmente en este año logré tomar parte en un nuevo proyecto: el proyecto LEO, que tiene como objetivo acompañar a los niños en el caótico, pero maravilloso, mundo de la lectura y la escritura mientras logran superar algunas dificultades latentes que tornan algo complicadas muchas de sus actividades escolares.

Por otra parte, la utilización de los ambientes de aprendizaje abre cuatro mundos de posibilidades en un espacio que deja de ser el académico y se transforma en el aprendizaje lúdico ante lo que para ellos era una tarea difícil hasta el momento: aprender a leer y escribir.

Poco a poco los niños encontraron en el proyecto LEO la excusa perfecta para estar en su colegio el día que nunca lo habían pensado: “sábado”, y hacer una lectura diferente de ese ambiente que entre semana se transforma entre el ruido y los aprendizajes cotidianos. Estar en LEO es sin duda una oportunidad magistral de tomarse un tiempo en el día a día del docente; las prácticas lectoras y escritoras deben pintarse de colores, adornarse de versos e impregnarse del aroma de cada palabra hablando al oído como el suave viento que recorre el camino. Leer debe ser el más placentero de los viajes en el mundo de los libros, y escribir debe constituirse en la fluidez y la perfecta expresión de lo que el alma de un niño jamás debe dejar escapar de su corazón.

1 Docente colegio Ciudad Bolívar Argentina, ciclo 1. Localidad 19, Ciudad Bolívar.

La lectura de literatura infantil en la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo

Una construcción individual y colectiva de realidades

Rosalbina Pinto Arévalo¹



La literatura entendida, como “un arte cuya materia prima es el lenguaje” (Referentes para la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo:43), puede ocupar un lugar relevante en la escuela, sobre todo si se contempla la lectura de un texto literario como el eje articulador de los procesos de lectura, escritura y oralidad en los niños del primer ciclo de las instituciones educativas de nuestro país.

Repensar los PEI de las instituciones es uno de los objetivos que se tienen en estos momentos como prioridad (debido a las nuevas políticas públicas de educación tendientes a brindar una educación pertinente y eficaz, que responda a las necesidades actuales de la sociedad. El PEI es considerado la directriz desde la cual se orienta la ejecución de las acciones necesarias y se plantean cuáles serían las herramientas apropiadas en el contexto para hacer realidad la calidad en la educación. Es desde ahí, desde el PEI, que se reflexiona en colectivo sobre ese gran término: “Calidad”, que encierra tantos significados y sentidos y que en lugar de convocar, genera desorientación, pero a su vez conduce a la búsqueda e indagación de caminos ya recorridos, así como de otros igualmente posibles de recorrer.

La Secretaría de Educación del Distrito –SED–, en el marco de la organización académica por ciclos y la implementación del Proyecto distrital para el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad en convenio con CANAPRO), implementa actualmente en los colegios distritales de Bogotá una propuesta centrada en el desarrollo de estos procesos desde la lectura de literatura infantil. La lectura en voz alta, por parte del docente o de un adulto, es la vía de acceso para provocar el desborde de la imaginación, porque transporta a los niños a mundos solo posibles en el mundo literario, que evoca la realidad cotidiana desde la ficción, para lograr una construcción social, individual y colectiva, de realidades propias, donde cada cual es dueño de su propia realidad.

1 Docente ciclo 1. Colegio El Salitre-Suba.

En este orden de ideas, reconocer la literatura en su especificidad y autonomía requiere de una reescolarización; esto es, darle un lugar y un espacio determinado que esté explícito en el currículo de cada colegio. Un primer actor es el docente, quien debe asumir un rol en el que se haga evidente esta característica que, además, coadyuve con la consecución de una mejor calidad en la educación. Un primer paso es reconocer la literatura, no solo como la lectura decodificada de textos, sino como una forma de acceder al conocimiento: “Es necesario reconocer entonces que existe un conocimiento literario específico y que ese debe ser el conocimiento que se postule como conocimiento escolar sobre la literatura. De este modo aspectos retóricos de los textos narrativos y poéticos, por ejemplo, serán objeto de atención en análisis y en las propias prácticas de lectura en el aula que alentarán a su reconocimiento y al de sus efectos en la construcción de significado”.²

Un concepto de la literatura que se adecúa a este propósito es el que ofrece Ana Camps: “La literatura es una máquina de trabajar con el lenguaje, es un dispositivo de simbolización para la creación de mundos alternativos y es un legado cultural que nos dice mucho de la historia misma”³. La literatura, vista de esta manera, es una herramienta para el desarrollo del lenguaje, porque permite, desde las subjetividades, acceder a la comprensión del mundo. Ella permite descubrir intenciones, semejanzas y diferencias en su percepción y otras formas de representarlo culturalmente (de manera creativa, fantástica, formal, informal y científica); nos acerca a las diversas realidades de manera dialógica y totalmente subjetiva.

La experiencia de la lectura reivindica, de manera significativa, el lugar del estudiante como sujeto que experimenta y construye significados. Tanto la lectura en sus diferentes formas como los significados juegan en el aula, no de manera individual sino colectiva, ya que se producen e intercambian, en este escenario, nuevos espacios de interacción entre lectores y textos.

En esta construcción social de significados la lectura tiene propósitos didácticos, comunicativos y formativos. Los propósitos didácticos se refieren a la manera como se enseña, a los recursos y herramientas que se van a usar y cómo se van a usar para alcanzar un objetivo determinado en el aprendizaje. Los propósitos comunicativos se refieren a la necesidad de interactuar con el otro y darse a comprender (trasmitir un mensaje, argumentar, proponer, etc.). De esta manera se encuentran en los formativos de la escuela, que tienen que ver necesariamente con aquellos aspectos que son fundamentales para la formación integral del ser humano: formar una persona crítica, participativa, con la capacidad de discernir, entre otras.

Sin embargo, algunas escuelas o aulas de clase insisten en la idea de que la literatura no es enseñable, se llega a ella naturalmente con el simple hecho de que el niño se coloque frente a un texto. Un texto literario en cualquiera de los grados es esencialmente un desafío de lectura, por la propia complejidad de su construcción; en este sentido, podríamos afirmar que la intervención del maestro es fundamental para ofrecer el acompañamiento, las herramientas, las pistas necesarias para superar un obstáculo, para enriquecer una lectura y poner en juego un conocimiento literario específico que permita leer “mejor” un determinado texto.

El Proyecto distrital para el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad es una apuesta novedosa de la enseñanza del lenguaje para la escuela, bien sea a través de proyectos o de una

2 CAMPS Anna. Hablar en clase, aprender lengua. Módulo: “El lenguaje oral en el aula y más allá de ella”. Curso de renovación de la didáctica de la enseñanza del lenguaje para el primer ciclo. Bogotá. 2009.

3 Ídem.

secuencia didáctica cuyo desarrollo se enmarca en la lectura de la literatura infantil, el docente asume un rol necesariamente activo, no es un proveedor de libros disponibles, es un agente para el encuentro mágico del niño con el libro. Un encuentro de orden cultural que necesita de la mediación, de un cierto tipo de intervención, cuya característica es la de destacar el lugar del estudiante, del niño como lector y de su actividad como sujeto poseedor de saberes.

Se trata, entonces, de recuperar aquí el concepto de “textoteca” que planteaba Laura Devetch, pues no existe lector, por más niño que sea y se encuentre en la situación cultural en la que se encuentre, que no recupere un antes de su experiencia de lectura que entra a jugar en sus procesos de construcción de significados. Nadie es analfabeto de significado, decía Graciela Montes, y en este sentido, toda situación de lectura promueve situaciones de construcción de estos en las que todos los niños pueden participar activamente.

Contrario a lo que se cree, es el docente quien decide qué textos se leen; los selecciona a partir de un conjunto más vasto que él conoce, los elige a partir de algún criterio que es capaz de fundamentar y, de acuerdo con este y con otras variables, plantea un orden, una secuencia en la que esos textos serán leídos y propone actividades enmarcándolas en prácticas sociales cotidianas. Este rol se sustenta en la propia experiencia y las expectativas lectoras del profesor como conocedor. El seguimiento de la lectura de un texto no debe naufragar en un cuestionario a completar, debe ser un pretexto (literalmente) para establecer una conversación, desde lectura en voz alta, con interrupciones, donde los niños hacen preguntas y comentarios. Pero también otra sin interrupciones, en la que las preguntas y comentarios se hacen al final. En cualquier caso se trata de un diálogo plural en el que el maestro ordena la conversación, da la palabra e introduce él mismo sus propias perspectivas.

La intervención del docente, como se propone en este proyecto, se debe hacer apropiándose del rol de mediador de aprendizajes, realizando intervenciones en los tiempos y situaciones adecuadas, favoreciendo en los niños y las niñas el desarrollo de procesos en la lectura y la escritura y creando situaciones que generan incertidumbre y que hagan que los estudiantes se reformulen, duden y confirmen hipótesis planteadas al indagar sobre el tema de una situación determinada.

Igualmente, llamar la atención interactuando con los estudiantes al dar pistas, ayudas y colaboración. En las ocasiones en que se haga necesario, volver sobre lo leído, interviniendo de manera pertinente, leyendo varias veces, despacio, para que los niños se den cuenta por sí solos de los errores o aciertos, llevándolos a la construcción de relaciones entre lo que se dice y lo que está escrito.

Con esta didáctica en el aula, se instalan pertinentemente los procesos que llevan al niño del primer ciclo a un desarrollo del lenguaje que permiten su desempeño óptimo como sujeto comunicativo. Una buena comunicación entre los sujetos es garantía de una convivencia armónica y eficaz.

¡Hola! ¡Soy LEO!

Enith Pinzón Roa¹



Quiero compartir contigo, lector, una experiencia enriquecedora en el desarrollo de los procesos de oralidad, lectura y escritura.

Desde que ingresé, hace 7 meses, al colegio Pablo Neruda y a otros 250 colegios distritales más, me he esforzado por ayudar a los niños y a las niñas que tienen dificultades en la expresión oral, la lectura y escritura. Llegué intencionalmente para enamorar, seducir y brindar elementos pedagógicos que propician la potencialización del desarrollo de las habilidades comunicativas en primer y segundo ciclo escolar, de manera placentera, interesante útil y productiva.

Encontré seres muy especiales como directivos, docentes, padres de familia, niñas y niños. Seres inteligentes comprometidos, responsables, de mente abierta y de muy buena voluntad. Pese a esto, hay muchos estudiantes que por diversas razones se han llenado de miedo a equivocarse, a no poder, a no saber, así como de dificultades para avanzar en el desarrollo de sus habilidades comunicativas; tal vez siendo esto simples manifestaciones de malestar, de inseguridad por sus incapacidades para descubrir en sí mismo sus capacidades. Los docentes pasan la vida haciendo lo mejor que pueden, sabiendo que como esto es un camino de aprendizaje, siempre se puede aprender más. Por lo tanto, LEO se convirtió en una herramienta, en un eje que direcciona lúdicamente el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura, a través del juego de palabras, de ejercicios para desarrollar habilidades de pensamiento, de comprensión de lectura y de la orientación de un proceso escritural acorde con las necesidades de las niñas y los niños.

Empecé haciendo un compromiso con las instituciones educativas, docentes y padres de familia. Luego hice una inducción con los docentes que acompañarían el proceso de LEO. Posteriormente se dio a conocer, a través de un taller de padres, la intencionalidad del proyecto y se realizó una prueba de entrada a los estudiantes para detectar necesidades y potencializar habilidades. Así tuvimos un encuentro cada sábado con los diversos grupos de estudiantes y cada quince días un compartir de saberes con los docentes. Proceso que permitió nutrir las prácticas pedagógicas, fortaleciendo el aprendizaje.

1 Docente colegio Pablo Neruda, ciclo 1, localidad 7, Bosa.

¿Saben? Sentí pánico de no ser querido. Contrario a esto, los estudiantes, profesoras y padres de familia han manifestado con mucha alegría el progreso de los niños y niñas en este proceso. Hasta me han invitado a continuar por considerarme en la infancia uno de los mejores escenarios que motiva y regula los procesos de enseñanza- aprendizaje.

La experiencia deja ver que un buen ambiente de aprendizaje jalona el desarrollo de habilidades para la comunicación oral, escrita y la comprensión lectora; puedo afirmar que observé que cuando al niño o a la niña le agrada lo que hace, se interesa por aprender a aprender y descubre en sí mismo sus talentos, capacidades y gustos, se autocorrigió y ayuda a corregir a otros y acepta que con dedicación, disciplina y afecto se puede avanzar significativamente aumentando los niveles de complejidad en la oralidad, lectura y la escritura.

Es importante resaltar que este es un proceso de aprendizaje colectivo y personalizado a la vez. Colectivo porque atiende grupos de quince estudiantes en el mismo horario distribuidos en cuatro ambientes de aprendizaje, tres de ellos le permiten al educando autodisciplinarse para aprender a aprender trabajando solo, y un ambiente, el de producción de texto, se convierte en aprendizaje personalizado porque el docente acompaña al estudiante en su proceso escritural para indicarle cómo hacerlo, ayudándole a darse cuenta de sus capacidades en forma personalizada, partiendo del interés y la necesidad que tiene cada uno para escribir.

Reconozco que es un proceso de aprendizaje muy valioso que vale la pena implementarlo en los colegios, en horarios de jornada semanal, para realizarlo con más frecuencia y, tal vez, podríamos lograr resultados más rápidos pudiendo cubrir más población. Este sí es un regalo que le apunta a la calidad de la educación.

En nombre de las instituciones, docentes, familias y estudiantes participantes, agradezco a CANA-PRO y a la Secretaría de Educación del Distrito la inversión, la dedicación y el interés por alcanzar mayores niveles de calidad en la educación, atendiendo a las poblaciones menos favorecidas.

Cultivando y cosechando... palabras, historias y fantasía

LEO: la experiencia vista desde el sector rural

Cirley Torres García¹

Fui descubriendo poco a poco, mirando a quien me miraba, escuchando a quien me escuchaba, que los buenos cuentos, relatados a viva voz... Tenían un poder de atracción mágico. Paco Abril.



Un día conocí el maravilloso mundo de las historias, narraciones y cuentos infantiles... descubrí también que son la llave perfecta para entrar al mundo de los niños; me dejé contagiar por el goce de una buena historia de autores como Antony Brown, Keyko kasza, Tony Ross e Ivar Da Coll... ¡Ah!... solo por nombrar algunos... en este momento el lector se estará preguntando, ¿es necesario saber todo esto?, para mí sí, pues creo que para contagiar a alguien del amor por las historias y las palabras, se debe hacer por medio del ejemplo, no se aprende solo lo que se enseña explícitamente; para transmitir el auténtico amor por la lectura, nosotros, como maestros, debemos amarla primero. Pero... como este artículo no se trata de cómo me enamoré yo de las historias, aterrizaré un poco mis palabras.

Llegué a LEO por accidente, aunque suene cruel, es verdad; la compañera que lideraría el proyecto en la institución se accidentó justo antes de iniciar este... Bueno, ya se imaginarán qué sucedió después... Sí, fui notificada por el director, así que me dediqué en esos pocos días a conocer el proyecto más detenidamente, pensé que era maravilloso que este tipo de programas alcanzaran las zonas rurales de Bogotá, ya que por las particularidades del contexto y las condiciones de difícil acceso a las instituciones donde trabajamos, en muchas ocasiones somos excluidos de este tipo de actividades.

Características del contexto escolar rural

Llevo un año en el CED Rural La Mayoría, ubicado en el kilómetro 19, vía San Juan de Sumapaz, en la localidad de Usme. Con el pasar de los días, notaba cómo los estudiantes, sin importar el ci-

1. Docente. Colegio Rural La Mayoría. Localidad de Usme.

clo, mostraban apatía hacia la lectura y escritura; pero además, algunos de ellos al finalizar, sobre todo el ciclo 1, no habían adquirido las competencias y destrezas propias del nivel en el dominio del código (lectura y escritura); de igual manera, eran evidentes las deficiencias que muestran los niños en los procesos de interlocución (expresión oral y gestual), quienes a pesar de haber convivido por tres años en un aula, aún no logran desarrollar habilidades comunicativas significativas que les permitan interactuar entre ellos, comunicarse y expresarse sobre sus ideas, pensamientos y opiniones.

Llama la atención el hecho de que los padres de familia de los niños que atiende el CEDR La Mayoría, se encuentran en edades que oscilan entre 18 y 25 años, y en algunos casos, con un poco más de 40 años, pero además, en un porcentaje alto, (aún no estipulado), son analfabetas o solo cursaron unos cuantos años de básica primaria, llegando a culminar quinto de primaria como el grado más alto alcanzado.

Un nuevo habitante de la vereda LEO

El proyecto LEO, en la zona rural, ha permitido cambiar la mirada del entorno, y una nueva perspectiva ha abierto el panorama, no solo a los estudiantes, sino a la comunidad educativa en general. Ha contagiado del goce de las historias tanto a niños como adultos, haciendo de cada taller de padres una cita infaltable para ellos; ese día se convierten de nuevo en niños; es increíble ver cómo se emocionan con las imágenes de los cuentos y aprenden cómo hacer lo mismo desde sus casas venciendo el miedo a leer en voz alta y en familia; ha cambiado tanto el imaginario de estos respecto de leer, escribir y expresar sus ideas y sentimientos, que reconocen la importancia de leer desde una perspectiva no solo académica sino también literaria.

Creo que LEO ha abierto el panorama de muchos de nosotros y la experiencia de trabajo desde los ambientes de aprendizaje ha servido para enriquecer el ejercicio docente que realizamos a diario. Implementar más el juego, la lúdica y los espacios de expresión escrita, hacen que día a día se cultive estas herramientas en los estudiantes; me atrevería a decir con total seguridad que, de seguir así, la cosecha será próspera, pero, sobre todo, rica y fantástica.

La escritura: un maravilloso paso para comunicar las ideas

Mercedes Sáenz Naranjo¹

 **El escribir**, poder comunicar ideas y sentimientos a los demás, llena de gran satisfacción al ser humano. Para el niño del ciclo uno, entrar en esta adquisición del código de manera comprensiva es una sensación que en ocasiones no se le hace importante, porque no percibe la necesidad de adquirir esta habilidad. Es allí donde el proyecto LEO toma fuerza, porque al niño se le empieza a crear esa necesidad de forma lúdica, permitiéndole explorar y expresarse a través de sus intereses, que van siendo desarrollados desde un trabajo personalizado y vivenciado alrededor de una lectura, que transporta más allá de lo literal, que lo acerca a lo inferencial, donde se busca ponerlo en un contexto real y al alcance de su lenguaje, pero nunca dejando de lado lo imaginario.

El ejercicio de la producción escrita con los niños del ciclo 1, se basa, en un primer momento, en que aprendan a organizar y a planear sus ideas, de lo que desean escribir, a través de un cuestionamiento corto que parte de sus intereses, para que enseguida se plasme su palabra o texto corto (frase); luego se leen y corrigen las deficiencias que pueda tener el texto.

La experiencia con el grupo me ha llevado a ver a lo largo del trabajo niños más interesados en leer y escribir, sin temor a la equivocación, pues pueden corregir y volver a escribir; comparten dificultades, pero no se quedan en estas, sino que se esfuerzan por superarlas, les agrada que sus escritos sean leídos; sus avances son notorios no solo por mí, sino también por parte de los padres, docentes y de ellos mismos, los cuales socializan con la alegría y el entusiasmo de seguir adelante, ya que el ambiente de trabajo que se les ofreció les permite gozar de actividades que le están llevando a incrementar sus saberes y además tienen sentido para ellos.

Pero también tengo que hablar sobre la falta de compromiso de algunos padres, que no permitieron la continuidad en este proyecto a los niños, ya que no los llevaron con frecuencia o los retiraron; afortunadamente son pocos, pero que dejan un mal sabor a esta tarea, porque observo que en este trabajo realizado hay progresos en el desarrollo escritor de los niños y estoy convencida, por mi experiencia y la de otros docentes vinculados a este trabajo, que el programa ayuda a superar dificultades en la producción escrita y anima a soñar y compartir experiencias con el maravilloso mundo de lo escrito.

¹ Docente, IED Francisco Antonio Zea, ciclo 1, localidad Usme.

Leer, escribir y hablar, ejes transversales del aprendizaje

Martha Inés Conejo Rodríguez¹



Al visualizar la labor que desempeñan los docentes en el aula, ellos siempre están utilizando la escritura como mediador para dejar consignado lo trabajado durante su clase, y la lectura se limita a comprender textos de su especialidad. Esto la manifiesta el diario vivir del docente en la escuela y lo expresan algunos autores cuando hacen “crítica de los extendidos procedimientos tradicionales enfocados a exámenes que requieren la simple reproducción de la materia aprendida de memoria, y lamentan el abandono de la escritura como eje del aprendizajes desde hace mucho tiempo”² (Carter/Long, Garrido, Mendoza). Pero se nos olvida que la escritura juega un papel importante en el aprendizaje porque a través de ella se desarrolla pensamiento crítico y se construye conocimiento.

Hoy llega a mi memoria el recuerdo de mi infancia, donde el juego, la risa y la alegría eran lo primordial de mi niñez y en el que anhelaba llegar a la escuela con la única ilusión en su momento de aprender a leer y escribir; entonces recuerdo a Constanza, mi profesora de primero, enseñándome a leer y escribir, donde una equivocación era castigada con una regla o simplemente sin dejarme disfrutar de la media hora de juego, pero aprendí a leer y escribir, no puedo decir si la lectura de ese tiempo era placentera u obligatoria para poder pasar al grado siguiente. En la actualidad los procesos de enseñanza y aprendizaje se han ido transformando; por ello la escritura y la lectura en la escuela son vistas como una herramienta que le permite al niño leer y producir textos y leer y producir imágenes como fuentes del conocimiento para fortalecer su aprendizaje.

Esa experiencia y el recuerdo de mi profesora de español en la Normal, quien me enredó con su magia y paciencia en el mundo de la lectura y en el arte de escribir como un juego placentero, me enseñaron a entregar a mis hijas y a mis alumnos todo el amor por la lectura y la escritura a partir de la lúdica. Pero cuando hago parte del proyecto: “desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita” con niños con dificultades, me doy cuenta que aún los docentes tenemos muchas cosas que aprender y retomar, ya que las hemos olvidado. Percibí que aunque estamos en la “nueva era”, hay niños que sienten temor por escribir o leer, que les hace falta afecto a nivel familiar y

¹ Docente. Colegio Isabel II. Localidad octava, Kennedy.

² Docente. Colegio Isabel II. Localidad octava, Kennedy.

escolar, manifiestan también timidez por expresar sus ideas y sentimientos en forma oral o escrita y les da pena o temor leer. Son niños que desplazamos en el aula porque debemos cumplir con unos requerimientos de grado, porque son tantos niños que se deben atender y que como vienen año tras año con dificultad los dejamos de lado y no fortalecemos sus dificultades.

Gracias a este espacio que abrió la Secretaría de Educación del Distrito, con el apoyo incondicional de CANAPRO, los niños que llegaron a formar parte de este proyecto llenos de temor, angustia y con la desilusión de asistir al colegio el sábado, día de descanso para ellos, sintiéndose castigados por sus dificultades y, por qué no decir, obligados a ir a esos encuentros, llegan allí sin imaginar que cada sábado tendrían el encuentro con cuatro hadas para jugar y a darse la oportunidad de interactuar; el hada de la comprensión de lectura, el hada de la producción escrita, el hada de las habilidades de pensamiento y el hada de juego de palabras; ambientes de aprendizaje organizados para que ellos vivenciaran de manera diferente el acercamiento a la lectura y escritura. Poco a poco se fueron contagiando y dejándose embriagar de los juegos que su profesora les tenía preparados para acercarlos a fortalecer y generar en ellos interés y placer por la lectura y escritura. Hoy, la actitud de los niños ha cambiado, se observa en ellos un deseo grande por expresar en sus escritos sentimientos e ideas, han mejorado sus niveles de escritura y lectura, han fortalecido su autoestima y seguridad, su sonrisa expresa alegría, seguridad y firmeza en lo que expresan con sentido crítico, son más analíticos y disfrutan los cuatro ambientes de aprendizaje como una forma de expresión y relajamiento, sin verlos como camisa de fuerza, siendo esta la gran diferencia de hacer las actividades por placer; entonces se aprende con amor y libertad de expresión. También ha sido un reto involucrar a los padres de familia a las actividades escolares, pero con las actividades y talleres que se han realizado durante el proceso los padres han coincidido expresando lo importante que es dar tiempo y amor a sus hijos para lograr un aprendizaje en ellos.

Profesionalmente el proyecto ha enriquecido mi experiencia como docente, ya que las tutoras han logrado satisfacer todas las inquietudes que poco a poco han surgido, cada conocimiento nuevo lo he llevado a la práctica, no solamente con los niños involucrados sino que los he llevado a mi aula, he reafirmado que puedo utilizar las nuevas tecnologías de la información para acercar, enredar y enamorar a los niños a la lectura sin que me sienta desplazada por estos medios.

¿Cuál es el fin último de la enseñanza de la lengua en la educación básica?

Carolina Peña Rodríguez¹



Dar respuesta a este interrogante resulta fácil a la luz de la lectura del texto de Delia Lerner “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”, ya que en él se plantea como último fin de la lengua en educación básica; la formación de chicos competentes, entendiendo por competente a una persona que sabe hacer las cosas, que entiende lo que está haciendo y además comprende y asume las implicaciones de sus acciones o citando la definición expuesta en los estándares: “una persona que aplica de manera creativa, flexible y responsable sus conocimientos habilidades e inquietudes en situaciones concretas”. Dichas competencias les permite a los chicos desarrollar su autonomía, la cual a su vez los capacita para producir textos que les ayuden a dar respuestas a los problemas que necesitan resolver, no aquellos que se les plantea en la escuela sino aquellos con los que se enfrentan diariamente en la sociedad.

Ahora bien, una cosa resulta ser la teoría y otra muy diferente la práctica, es decir, que las teorías educativas y pedagógicas y las políticas educativas propenden por la formación de un sujeto como el señalado en el párrafo anterior, pero en el interior de las aulas dicha tarea no se está cumpliendo y los resultados saltan a la vista, pues a diario se encuentran chicos cuya actitud frente a la lectura y escritura es de completa apatía, que consideran que el aprendizaje de estos procesos se lleva a cabo para poder descifrar el sistema de la lengua, desconociendo totalmente su utilidad en la vida práctica y social.

¿A qué se debe esto? Como muy bien lo señala Delia Lerner, esto no es una consecuencia de una única causa, sino que, por el contrario, a tal situación se ha llegado por diversas vías, a saber: el desconocimiento que tenemos los docentes sobre los procesos implicados en el aprendizaje de estas dos habilidades y al miedo que se experimenta frente al cambio, por lo cual la tendencia general es institucionalizar un modelo pedagógico, aunque este no sea efectivo. También, a la poca y mala capacitación que las instituciones gubernamentales ofrecen a los docentes, y la falta de reconocimiento por parte de la sociedad a la labor docente, la cual conlleva a la falta de investigación a este respecto.

1 Docente. Colegio Altamira Sur Oriental. San Cristóbal, localidad 4.

Pero como la solución a esta problemática no se encuentra en el señalamiento de los culpables ni en el reconocimiento de las causas, sino en el accionar responsable de todos aquellos que hacemos parte del sistema educativo, y para lo cual contamos con teorías para cumplir este objetivo, que están plasmadas magistralmente en los documentos que contienen las políticas educativas, no queda más que dirigir las actuaciones bajo la luz de dichos propósitos, pero sin perder de vista que las mismas exigen una continua reflexión sobre la acción.

Y para tal propósito me parece pertinente hacer referencia de algunos de los postulados encontrados en el texto de Bajtin “El problema de los géneros discursivos”, en el cual señala que si queremos contribuir a la formación de un chico competente, autónomo, crítico, reflexivo y propositivo es necesario emplear en el aula un discurso familiar e íntimo, ya que este desdibuja la distancia, existente entre el docente y el estudiante, es decir, genera proximidad entre los actores de los procesos de enseñanza aprendizaje, cuando señala la importancia que tiene el reconocimiento del otro como parte activa del proceso de comunicación, reconocimiento que implica aceptación de su diferencias y, por lo tanto, que cuando se escribe o se habla se debe tener cuidado con el otro, ya que es alguien con una carga cultural.

Para concluir, es importante entender que es necesario reevaluar la enseñanza de la lectura y la escritura en el interior del aula y máximo cuando estos se constituyen en uno de los objetivos escolares y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar; a lo anterior hay que agregarle que es vital convertir la escuela en ese espacio privilegiado donde los niños ingresan a la cultura letrada y descubren la importancia de la lectura y la escritura, para lo cual se debe conservar el sentido como prácticas sociales: lo que realmente son en el mundo por fuera del contexto educativo. Una vez hecho esto, es necesario ayudar a formar al lector y escritor “ideal”, es decir, aquel que se expresa con autonomía, que se comunica afectivamente, el que sabe relacionarse con los demás y desarrolla su pensamiento.

Conclusiones

- La herramienta “Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo” impactó todos los ciclos y áreas del conocimiento en concordancia con la Reorganización Curricular por Ciclos.
- Se comprendió que el dominio del lenguaje y el aprendizaje social de la lengua materna en los procesos de lectura, escritura y oralidad son responsabilidad de todos los ciclos y áreas del currículo en la escuela.
- La transformación en las prácticas pedagógicas del maestro determinó un aporte significativo en la articulación de la herramienta a la BCAE y a la RCC.
- La herramienta facilitó la integración de las diferentes áreas posibilitando la transversalidad de los procesos de comprensión lectora, producción escrita y argumentación oral.
- Se alcanzó un avance significativo en el aprendizaje de la comprensión de lectura, que para ser un primer año que un 80% de colegios inicia con el proyecto, el avance es destacado, porque los estudiantes recibieron 68 horas de talleres lúdicos de aprendizaje.
- Con respecto a los avances en el aprendizaje de los docentes en la trascendencia de lo aprendido a su aula regular, los resultados obtenidos permiten afirmar que el 63% de los docentes socializó la estrategia de los ambientes de aprendizaje en su colegio y que el 57% empezó a implementar la estrategia con los niños a cargo de lunes a viernes.
- Éxito total en el uso de los materiales en los ambientes lúdicos de aprendizaje, con un promedio mayor al 87% los estudiantes disfrutaron del gusto por aprender con materiales propuestos para apoyar las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.
- Los niños y niñas beneficiados del proyecto no solo fueron los 12.566 que asistieron los sábados, sino un promedio de 1.800 más, entre los 45 docentes que respondieron que aplicaron las estrategias didácticas en el aula de lunes a viernes, en los colegios que laboran.
- La importancia de la actualización docente, con elementos conceptuales y prácticos innovadores en la didáctica de la lectura y escritura, pero acompañados para el seguimiento de la transposición didáctica, porque muchos cursos de actualización reciben los docentes, pero pocos con el acompañamiento constante del profesional especializado en los temas de comprensión de lectura y producción escrita.
- Se concluye que el 80% de los padres y madres comprendieron la necesidad de leer en familia, utilizando las actividades propuestas en los talleres.

Bibliografía

- BRASLAVSKY, Berta. *La querella de los métodos*. Kapelusz. Buenos Aires. 1983.
- . *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Aique. 1997.
- COOK-GUMPERZ, J. *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona. Paidós, 1988.
- CUERVO E., Clemencia y FLÓREZ R., Rita. “La escritura como proceso”. En: *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio. Colección Mesa redonda, N.º 35. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 1996.
- CASSANY, Daniel. *Enseñar la lengua*. Editorial Grao. Barcelona. 2009.
- FERREIRO Emilia y TEBEROSKY Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI, 1986.
- FREIRE, Paulo y MACEDO D. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós, 1989.
- GARTON, A. y PRATT. *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona. Paidós, 1991.
- JAIMES, Gladis. *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. Cuadernillo N.º 1: Temas de educación. Universidad Externado de Colombia. Mayo de 1994.
- JOLIBERT, Josette. *Formar niños lectores de textos*. Bogotá. Editorial Dolmen, 1995.
- JOLIBERT, Josette. *Formar niños productores de textos*. Bogotá. Editorial Dolmen, 1995.
- JOLIBERT, Josette. *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. Editorial Dolmen, Santiago, 1998.
- JOLIBERT, Josette. *Los niños y niñas construyen su poder de leer y escribir*. Editorial Manantial, 2010.
- JURADO, F. y BUSTAMANTE, G. *Los procesos de la lectura*. Bogotá. Cooperativa Magisterio, 1995.
- . *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Cooperativa Magisterio, 1997.
- LERNER, Delia. *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Cuadernillo N.º 3: Temas de educación. Universidad Externado de Colombia. Octubre de 1997.

- LERNER, Delia y PALACIOS, A. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Editorial Kapelusz, 1990.
- LEWIS M. Lewis, Maureen y Wray David. *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata. Madrid. 2000. p. 33.
- MEEK, M. *En torno a la cultura escrita*. FCE. México. 2009. p. 20.
- MEN. *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- NEGRET, Juan Carlos. *Hojas Pedagógicas*. Fundación Restrepo Barco-MEN. Bogotá. 1995.
- ONG, Walter. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México 1987. p. 172.
- PALACIOS DE PAZINI, Alicia, MUÑOZ de Pimentel Magali y LERNER Delia. *Comprensión lectora y expresión escrita, experiencia pedagógica*. Editorial Aique. Buenos Aires. 1996.
- PATTE, G. *La lectura, un asunto de familia*. Fundalectura, 2003. p. 4.
- RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Editorial Aliorna. 1991.
- SED. Plan Sectorial de Educación 2008-2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”. p. 75.
- SMITH, Frank. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Méndez. Aique. 1994.
- VIGOTSKY Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Las letras de Drakontos. Grijalbo. Barcelona. 1989. p. 49.