

**ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO:  
UNA MIRADA A LA RELACIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LAS  
PRÁCTICAS DESTACADAS DE LOS DOCENTES DE BOGOTÁ**

**MARTHA PATRICIA PARRA SUSA  
MÓNICA CONSUELO SÁNCHEZ CALDERÓN  
MELBY ASTRID VILLAMIL SALAZAR**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS  
Y LENGUAJES EN EL CAMPO EDUCATIVO.**

**2015**

**ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO:  
UNA MIRADA A LA RELACIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LAS  
PRÁCTICAS DESTACADAS DE LOS DOCENTES DE BOGOTÁ**

**MARTHA PATRICIA PARRA SUSA  
MÓNICA CONSUELO SÁNCHEZ CALDERÓN  
MELBY ASTRID VILLAMIL SALAZAR**

**Trabajo de Grado presentado como requisito  
para optar al título de Magíster en Educación**

**Tutor  
ANGELA PATRICIA VARGAS**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS  
Y LENGUAJES EN EL CAMPO EDUCATIVO.**

2015

## NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,  
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado  
en la Pontificia Universidad Javeriana.

## **Agradecimientos**

A Dios por iluminar nuestro camino, brindarnos protección y bendiciones en este proceso dándonos sabiduría, paciencia y la capacidad de realizar este trabajo de grado.

A nuestras familias por su comprensión y confianza, por creer en nosotras y darnos el apoyo en momentos de desesperanza y felicidad.

A la Secretaría de Educación Distrital, porque sin su apoyo hubiera sido muy difícil que este sueño se hiciera realidad.

A la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Línea de Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo, porque con su coordinación y buena gestión nos brindaron acompañamiento, fortaleza y seguridad.

A Ángela Patricia Vargas, nuestra tutora, porque con sus conocimientos y experiencia nos guio y acompañó en este proceso investigativo estando siempre dispuesta a ofrecernos su tiempo, dedicación y orientación.

## Resumen

La siguiente investigación presenta un análisis minucioso de los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*, entendida como la política pública distrital de lenguaje en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos y 24 experiencias de enseñanza del lenguaje de maestros de primer ciclo en colegios públicos de Bogotá, destacadas durante el periodo 2010 a 2014 por instituciones como CERLALC, la Fundación Compartir, el IDEP y la Secretaría de Educación Distrital a través de Red Académica.

Lo anterior con el objetivo de identificar y analizar la relación existente entre la política pública educativa distrital en el campo del lenguaje y las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en el ciclo uno de colegios públicos de la ciudad. Para tal fin, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, en donde la metodología empleada fue la Teoría Fundamentada que condujo a la aplicación de métodos como el microanálisis de los datos recolectados y la codificación abierta, axial y selectiva de los mismos.

A partir de la metodología desarrollada se generaron categorías iniciales de análisis, categorías descriptivas y finalmente categorías analíticas, que presentan los diferentes resultados referidos a las relaciones específicas entre la política pública del lenguaje y las prácticas destacadas. Dentro de los resultados finales se acentúan categorías relacionadas con el maestro, la concepción del lenguaje como práctica socio - cultural, el estudiante como protagonista, la didáctica y la transformación de realidades.

### **Abstract**

The following research presents a thorough analysis of the didactic reference's of language for the first cycle, understood as the district public policy of language in the frame of curricular reorganization by cycles and 24 experiences of language teaching to professors of the first cycle in public schools of Bogotá, outstanding during the 2010 period to 2014 by institutions as CERLALC, the Fundacion Compartir, the IDEP and the district secretary of education through Red Academica.

This with the aim of identifying and analyze the existing relationship between the district public educational policy in the field of language and the outstanding teaching practices of languages in the first cycle of the public schools of the city. For this purpose, the research was developed under a qualitative approach, where the methodology used was the Grounded Theory which led to the application of methods like the microanalysis of the collected data and the open, selective and axial codification of the previous.

Based on the methodology developed it was possible to formulate initial categories of analysis, descriptive categories and finally analytic categories, that exhibit the different results referred to the specific relations between the public policy of language and the highlighted practices. Among the final results it is possible to emphasize on categories related to the professor, the concept of language as a socio-cultural practice, the student as leading actor, the didactics and the transformation of realities.

## Tabla de Contenido

<b>1. Introducción</b> .....	16
<b>2. Justificación</b> .....	18
<b>3. Problemática</b> .....	20
<b>4. Objetivos</b> .....	22
4.1. Objetivo general .....	22
4.2. Objetivos específicos .....	22
<b>5. Antecedentes</b> .....	23
5.1. Estudios preliminares a nivel internacional .....	23
5.2. Estudios preliminares a nivel latinoamericano .....	26
5.3. Estudios preliminares a nivel nacional .....	30
5.4. Estudios preliminares a nivel distrital .....	34
<b>6. Ejes Conceptuales</b> .....	37
6.1. Políticas públicas.....	37
6.1.1. Fundamentación teórica de las políticas públicas .....	37
6.1.2. Configuración de las políticas públicas a nivel nacional y distrital .....	40
6.1.3. Historicidad de la Reorganización Curricular por Ciclos .....	42
6.2. Prácticas destacadas de enseñanza.....	44
6.2.1. Docente reflexivo.....	44
6.2.2. Práctica innovadora .....	49
6.2.3. Escuela eficaz.....	51
6.2.4. Prácticas de enseñanza del lenguaje .....	53
<b>7. Metodología</b> .....	60
7.1. Consideraciones generales .....	60
7.2. Fuentes de Información.....	62
7.3. Relato Metodológico .....	63
7.3.1. Selección de documentos .....	63
7.3.2. Análisis de los documentos .....	67
<b>8. Resultados descriptivos</b> .....	78

8.1.	Categoría 1: El lenguaje permite acercarse al mundo, conocerlo y construirlo .....	78
8.1.1.	El lenguaje como punto de encuentro entre el mundo y el hombre.....	79
8.1.2.	La adquisición de la lectura, de la escritura y de la oralidad, de manera significativa, permite el desarrollo del pensamiento, de la interacción y de la creatividad.....	87
8.1.3.	Construcción de subjetividades.....	95
8.2.	Categoría 2: Dispositivos pedagógicos desde la perspectiva del lenguaje .....	97
8.2.1.	Mediaciones que propician la comunicación, la creación y la imaginación .....	97
8.2.2.	Actores en el proceso de lectura, escritura y oralidad .....	104
8.3.	Categoría 3: Las políticas públicas de enseñanza del lenguaje en la transformación de prácticas de enseñanza.....	110
8.4.	Categoría 4: Resignificar la práctica de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.....	114
8.4.1.	Reflexión por parte de los maestros en y sobre la práctica .....	114
8.4.2.	Acciones concretas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.....	119
<b>9.</b>	<b>Resultados Analíticos.....</b>	<b>126</b>
9.1.	Maestro que reflexiona, critica, propone y transforma .....	126
9.2.	El lenguaje desde la concepción socio – cultural .....	131
9.3.	Los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad permiten a los niños la construcción de la propia voz.....	135
9.4.	El niño como protagonista de situaciones didácticas del lenguaje diseñadas por maestros.....	139
9.5.	La didáctica como transformación .....	142
9.6.	Tensiones.....	148
<b>10.</b>	<b>Conclusiones .....</b>	<b>150</b>
<b>11.</b>	<b>Alcances de la investigación .....</b>	<b>156</b>
<b>12.</b>	<b>Limitaciones de la investigación.....</b>	<b>158</b>
	<b>Referentes bibliográficos.....</b>	<b>160</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>167</b>

## Índice de gráficos

<b>Grafico 1.</b> Lista de chequeo de criterios de selección.....	58
<b>Grafico 2.</b> Archivo de experiencias escogidas.....	59
<b>Grafico 3.</b> Esquema historicidad de la Reorganización Curricular por Ciclos.....	60
<b>Grafico 4.</b> Preguntas orientadoras para abordar las experiencias.....	61
<b>Grafico 5.</b> Experiencias leídas en clave de las preguntas orientadoras.....	62
<b>Grafico 6.</b> Matriz inicial de descriptores.....	63
<b>Grafico 7.</b> Matriz unificada de descriptores.....	64
<b>Grafico 8.</b> Construcción de categorías iniciales a partir de los descriptores.....	65
<b>Grafico 9.</b> Esquema de categorías y subcategorías iniciales.....	66
<b>Grafico 10.</b> Descripción operativa de categorías y subcategorías.....	67
<b>Grafico 11.</b> Hallazgos desde los resultados descriptivos.....	68
<b>Grafico 12.</b> Acercamiento a las categorías y subcategorías finales.....	69
<b>Grafico 13.</b> Esquema de categorías finales.....	70
<b>Grafico 14.</b> Matriz de Hallazgos en las prácticas y la relación con la política.....	71

## 1. Introducción

El presente trabajo de investigación se inscribe en la línea de investigación Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo, de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. El objetivo de la investigación es establecer el tipo de relación que subyace entre las políticas públicas del lenguaje y entre las prácticas de enseñanza del lenguaje llevadas a cabo por docentes destacados que laboran en colegios públicos del distrito capital y que implementan sus prácticas de enseñanza en el ciclo uno.

En el trabajo de investigación se realizó un análisis de la Reorganización Curricular por Ciclos y de los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo, específicamente de las herramientas para la vida, desde los planteamientos de formulación, implementación y evaluación de política pública que plantea Roth (2008), esto con el fin de entender la construcción de la política y sus implicaciones en las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje. Para ello fue necesario realizar una revisión de fuentes, en este, caso de experiencias destacadas en la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo que estuvieran publicadas y se encontraran enmarcadas en unos criterios de selección tanto de las fuentes como por parte de las investigadoras.

El documento está estructurado en cuatro apartados: el primero corresponde a la introducción de la investigación, en este se encuentra la problemática, las razones por las cuales se abordó el tema, el planteamiento del problema, las circunstancias que dieron lugar a esta y, finalmente, los objetivos que la orientaron.

En el segundo apartado se encuentran los antecedentes a nivel internacional, latinoamericano, nacional y distrital, los cuales se retomaron dado que guardan estrecha relación con las prácticas de enseñanza del lenguaje y con las políticas públicas educativas en estos diferentes contextos. Así mismo, se encuentran los referentes teóricos, estos dieron lugar a la conceptualización y a la teorización desde varios autores en los siguientes aspectos: políticas públicas, fundamentación teórica de la política pública, configuración de la política pública a nivel nacional y distrital, Historicidad de la Reorganización Curricular por Ciclos, Docente reflexivo, Práctica innovadora, Escuela Eficaz y prácticas de enseñanza del lenguaje.

Posteriormente, en el tercer apartado se encuentra el enfoque metodológico cualitativo y el método de investigación abordado por la Teoría Fundamentada (TF), esto desde un acercamiento a los datos de forma inductiva, yendo de lo particular a lo general, con unos criterios claros de selección de las fuentes y con unos instrumentos de recolección de datos, de acuerdo a los criterios de la teoría fundamentada, donde se evidencian las etapas de codificación, las categorías y las subcategorías iniciales y, así mismo, los análisis descriptivos de los hallazgos encontrados en las experiencias destacadas.

Por último, en el cuarto apartado se presentan los resultados del análisis minucioso de las experiencias, tras realizar el proceso de codificación contemplado por la TF, las categorías analíticas que surgieron en relación con las políticas públicas, a la luz de los documentos y de la entrevista realizada a expertos, las prácticas de enseñanza, los referentes teóricos y la visión de las investigadoras. Finalmente se encuentran las conclusiones, las limitaciones, los alcances y las tensiones encontradas durante la investigación.

## **2. Justificación**

Actualmente en Colombia existen diversas políticas educativas que plantean los lineamientos a seguir por las instituciones educativas en áreas como la primera infancia, preescolar, básica y media, población vulnerable, investigación, ciencia y tecnología, entre otros. Estos se encuentran enmarcados dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014, en cumplimiento de la Ley 115 de 1994, con el Plan Nacional de Educación 2006 – 2016 “Pacto por la educación” los cuales, a su vez, se añan a las propuestas, a las acciones y a las metas de cada uno de los Planes de Desarrollo Territorial de las regiones, de los departamentos, de los distritos y de los municipios del país.

Lo anterior lleva a pensar en el caso específico de Bogotá D.C. en donde, durante los últimos gobiernos correlacionados con el periodo 2006 – 2016, se han planteado múltiples propuestas educativas con miras a tener un verdadero pacto social que promueva el desarrollo de la educación y, así, permita la toma de decisiones que conlleven a la transformación educativa que el país necesita. Desde gobiernos anteriores, pero específicamente desde el periodo de Luís Eduardo Garzón (2004 – 2008), se ha venido priorizando el tema de la educación con criterios tan relevantes como el acceso, la permanencia, la calidad y la disponibilidad y, además, desde ese entonces se han puesto en marcha proyectos y acciones para la recuperación y para el fortalecimiento del lugar del saber pedagógico en las instituciones educativas, esto a través de innovaciones pedagógicas, de diseño y de materialización de currículos pertinentes.

Como principal interés del grupo que llevó a cabo la investigación surge la necesidad de pensar en cada una de aquellas políticas públicas que se crearon a nivel nacional a partir del año 2006, con el Plan Nacional de Desarrollo, y que influyen directamente en las políticas públicas educativas de la ciudad de Bogotá D.C. y en la adopción de las mismas por parte de las instituciones educativas distritales. Al respecto surgen diversas preguntas e intereses investigativos frente al tema de la relación entre las políticas públicas en educación, planteadas a nivel distrital, y entre su divulgación, su interpretación y su implementación en el quehacer pedagógico de los maestros de los colegios distritales.

Para realizar este tipo de reflexión la investigación se centra en “Las políticas públicas del lenguaje en las prácticas de enseñanza del lenguaje”, esto con el fin de analizar la relación que existe entre la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) en el campo del lenguaje y entre las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en los ciclos I, de los colegios distritales de Bogotá, durante el periodo 2010 a 2014. Se pretende realizar un análisis que tiene como fin identificar y contrastar los discursos sobre la enseñanza del lenguaje contenidos en la Reorganización Curricular por Ciclos con prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en el ciclo uno, para, de esta manera, reflexionar sobre aspectos como la pertinencia de las políticas educativas del lenguaje en los colegios distritales de Bogotá y, a su vez, como la manera en que los maestros, a partir del conocimiento de las mismas, se apropian de un discurso en el aula conducente a propiciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje o si, por el contrario, dichas políticas no influyen en el desarrollo de su práctica de enseñanza en el aula.

### **3. Problemática**

Las investigadoras desde su práctica pedagógica, siendo docentes de primer ciclo en colegios públicos de Bogotá, venían observando gran cantidad de proyectos educativos orientados por la Secretaría de Educación Distrital (SED) y enmarcados en un programa denominado “Currículo para la excelencia académica y la educación integral” con el objetivo de mejorar la calidad educativa desde diferentes ámbitos. Los programas propuestos por la SED, para lograr un currículo que promueva la excelencia académica y la educación integral, se enmarcan en la política pública de la Reorganización Curricular por Ciclos, política de la cual se derivan la Base Común de Aprendizajes Esenciales y las Herramientas para la vida. Sin embargo las docentes investigadoras observaron que, desde los colegios en donde se desempeñaban, la implementación de estos proyectos generaba dudas, falta de interés, poca motivación e, incluso, desconocimiento por parte de los docentes sobre las políticas públicas que fundamentan dichos programas.

De esta manera, al ser el lenguaje la línea de interés y de acción del grupo investigador, empezaron a surgir preguntas sobre cuál es el lugar de la oralidad, de la lectura y de la escritura en los programas trazados por las SED y, además, sobre el papel que el maestro debe cumplir para orientar las disposiciones propuestas, pues en la práctica cotidiana de las docentes cada vez era más evidente que muchos de los maestros de primer ciclo desconocían las políticas públicas del lenguaje y, por lo tanto, era posible que su práctica de enseñanza en esta área distara de los planteamientos propuestos desde la Secretaría de Educación.

Así, se planteó la posibilidad de que si los docentes de lenguaje en primer ciclo tuvieran claras las diferentes disposiciones de la SED frente a los temas de la política pública del lenguaje su práctica de enseñanza de la oralidad, de la lectura y de la escritura podría relacionarse, de una u otra manera, con su formulación. A pesar de esto, era necesario trazar una ruta de acción para clarificar las dudas y las posibilidades que encerraba en sí el tema de las políticas públicas y de las prácticas de aula propuestas por los maestros.

Por otro lado, también se derivaron inquietudes sobre la manera en la que se formulan las políticas públicas educativas a nivel nacional y distrital, pues conocer y comprender esto tal vez permitiría analizar, con mayor amplitud, la pertinencia de las mismas en el área del lenguaje,

centrando en todo momento la atención en los estudiantes y en los maestros de ciclo uno para, posteriormente, analizar desde diferentes ámbitos las posibles relaciones existentes entre las prácticas de enseñanza del lenguaje de los maestros y entre las políticas públicas en el mismo campo.

Fue así como se decidió empezar a delimitar las políticas públicas de la enseñanza del lenguaje y las prácticas de los maestros de primer ciclo de colegios públicos de Bogotá con el fin de, posteriormente, a través de un fundamentado proceso investigativo, dar respuesta a la pregunta *¿cuál es la relación que existe entre la política pública distrital de Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) en el campo del lenguaje y entre las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en el ciclo uno de algunos colegios distritales de Bogotá durante el período 2010 a 2014?*

## 4. Objetivos

### 4.1. Objetivo general

Analizar la relación que existe entre los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) y entre las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en el Ciclo Uno de colegios distritales de Bogotá durante el período 2010 a 2014.

### 4.2. Objetivos específicos

- ✓ Identificar los discursos sobre la enseñanza del lenguaje contenidos en los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, en el marco de la RCC.
- ✓ Contrastar los discursos sobre la enseñanza del lenguaje contenidos en los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, con las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en el Ciclo Uno de los colegios distritales de Bogotá durante el período 2010 a 2014.
- ✓ Comprender e interpretar el rol de los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, en relación con las prácticas destacadas de enseñanza en el Ciclo Uno de los colegios distritales de Bogotá, durante el período 2010 a 2014.

## 5. Antecedentes

### 5.1. Estudios preliminares a nivel internacional

Las investigaciones que se abordan a continuación son el resultado de estudios minuciosos en torno a la relación entre políticas públicas y entre prácticas de enseñanza del lenguaje en Europa. Las investigaciones tomadas como referente establecen criterios frente a las relaciones que históricamente han dado lugar a interpretaciones tanto de quienes formulan las políticas educativas, atendiendo a las sugerencias del mercado, como de los investigadores, quienes sugieren formas de abordar las prácticas de enseñanza pero, sobre todo, de los docentes que desde sus aulas de clase perciben que los anteriores formulan propuestas aisladas de los contextos educativos y de las necesidades e intereses de los estudiantes.

#### La formación de los docentes en las prácticas de enseñanza

En el siguiente apartado se presenta la incidencia que tiene la formación de los docentes en las prácticas de enseñanza del lenguaje, a la luz de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas y en las de la calidad de la educación. En ese orden de ideas, varios académicos europeos se dieron a la tarea de develar la verdad que subyace en los resultados obtenidos por Finlandia, en las pruebas internacionales, al realizar estudios comparativos entre países de la comunidad europea para, así, identificar el tipo de formación que reciben los maestros en Finlandia y la recibida por los docentes en otros países.

Entre los trabajos realizados en Europa encontramos el estudio comparativo *la selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses*, realizado por Melgarejo (2006), donde se establecen claras diferencias entre la formación que reciben los docentes en Finlandia y entre la que reciben en otros países nórdicos, especialmente en España. Melgarejo encontró que la formación de los docentes en Finlandia inicia desde la secundaria, sigue en la universidad con el pregrado, luego se titulan como master en educación a nivel de postgrado y luego, al ingresar al sistema educativo, son evaluados continuamente en un proceso de actualización. Además, se puede resaltar que la capacitación, a cargo del estado, es gratuita y de carácter obligatorio para todos los docentes, de manera que estos son actores activos en las reformas que se hacen a las políticas educativas pues

son partícipes de las decisiones que conciernen a los cambios o a las mejoras que requiera cada ente territorial, de acuerdo a las necesidades e intereses de la comunidad.

La segunda investigación denominada *¿Son los Docentes Cruciales para el Logro Académico? El Éxito Educativo de Finlandia en una Perspectiva Comparada*, realizada por Andere (2015), plantea que a pesar de que existen docentes altamente calificados en Finlandia estos no son suficientes para garantizar buenos resultados, razón por la cual existen unos sub sistemas, que garantizan el cumplimiento de las metas, los cuales se relacionan con la familia, la comunidad, la escuela y los docentes, lo que implica que las políticas educativas contemplan a los diferentes actores y los involucran en las normativas.

En tercer lugar, para Gripenberg y Lizarte (2012), en el artículo *El sistema educativo de Finlandia y su éxito en la prueba PISA*, se hace relevante presentar las perspectivas desde la visión del gobierno finlandés, el cual afirma que existen unas bases que son la fuente de los resultados obtenidos y que estas se relacionan directamente con la formación de los docentes en nivel de master, con el compromiso de los mismos por cumplir los objetivos académicos, con el acompañamiento a los pares recién graduados, con la participación de los docentes en la formulación e implementación de las políticas educativas y con la generación de estrategias frente a los estudiantes que, desde los primeros grados, presentan dificultades con la lectura y la escritura, entre otros.

Al establecer una relación entre los estudios realizados en Europa sobre experiencias exitosas y la investigación llevada a cabo con experiencias destacadas en Colombia se resalta, de manera contundente, la reflexión y la innovación de los docentes colombianos que han participado en proyectos, llevados a cabo desde la Secretaria de Educación, y, además, se resalta la formación de estos, ya sea desde el ámbito personal o con apoyo del Estado, pues el diseñar estrategias y situaciones didácticas que continuamente son reflexionadas, pensadas y transformadas, con fines meramente didácticos, ha generado transformaciones en las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes de este país.

### **Políticas educativas en las prácticas de enseñanza del lenguaje**

Al contextualizar las prácticas de enseñanza del lenguaje llevadas a cabo por docentes en el ámbito internacional es posible, en primera instancia, resaltar las prácticas desarrolladas en

Finlandia debido a que el centro del aprendizaje está en la didáctica y en la investigación. Todos los docentes, sin excepción, realizan investigaciones en didáctica y aquellos que demuestran ser más competentes son asignados en los grados inferiores, donde se requiere que la enseñanza de la lectura y la escritura sean de calidad (Melgarejo, 2006). A nivel de la nación, existen programas de lectura donde las familias asisten a las bibliotecas semanalmente, tienen suscripción a periódicos y los programas de televisión son presentados con subtítulos.

Sin embargo, en otros países como Alemania y España, según estudios comparativos llevados a cabo por Melgarejo (2006) y la UGT (2013), la situación cambia drásticamente ya que la selección de docentes no es tan rigurosa, los docentes pueden no tener el título de licenciados, las políticas educativas están a cargo del Estado, sin participación de los docentes, y en el campo de la didáctica existen limitaciones ya que el currículo, los planes, los programas, los métodos de enseñanza y hasta los libros de texto son seleccionados por el ministerio y los docentes se limitan a implementar en el aula lo que se les ordena.

Con el fin de unificar criterios en torno a la enseñanza de la lectura en Europa la red EURYDICE (2011) presentó un estudio comparativo donde se recomienda a los docentes de preescolar y de primaria intensificar las estrategias para mejorar la lectura. Para ello proponen que en las políticas educativas y en el currículo se contemplen estrategias y métodos que garanticen el cumplimiento de los objetivos, tales como incentivar la lectura en el tiempo libre, tratar desde el inicio las dificultades que presentan los estudiantes con el uso de métodos didácticos centrados en ellos y, en lo referente a los docentes, se les exige que realicen investigaciones puntuales, que obtengan títulos de postgrado y se vinculen a redes de maestros.

En el caso específico de Colombia se destaca el hecho de que la mayoría de los docentes participantes de las prácticas destacadas analizadas reconocieran la necesidad de cualificarse y, a su vez, reconocieran la necesidad de reflexionar sobre sus propias prácticas, con el objetivo transformar la didáctica de la enseñanza del lenguaje atendiendo a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y a sus necesidades e intereses y, finalmente, reconocieran las políticas educativas en torno al lenguaje y las implementaran en el aula ya que esto permitió el desarrollo de competencias al diseñar estrategias de intervención novedosas.

### **Situaciones didácticas innovadoras y políticas educativas**

La innovación al interior del sistema educativo surge de la reflexión continua y permanente de los docentes que se preguntan sobre sus propias prácticas y, en consecuencia, las transforman. Una de las propuestas interesantes que viene creciendo es la del Colectivo INNOVAGOGIA (2014), esta es una iniciativa que surge en España y está conformada por docentes universitarios de países iberoamericanos quienes comparten un espacio de reflexión e intercambio de experiencias, avaladas por comités científicos del ámbito universitario, y, a través del formato de Congreso, se han dado a la labor de publicar, por temáticas, experiencias educativas novedosas y “buenas prácticas” que se desarrollan en torno a temas como el lenguaje en primera infancia y primaria, entre otros.

Otra experiencia significativa busca posicionar a la Unión Europea en el uso de prácticas de enseñanza innovadoras a través de estrategias como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de competencias. En el trabajo de Colás, Pons y Villaciervos (2010) se presentan los resultados del proyecto *Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica en el uso de las TIC en los centros escolares*, en estos se logró identificar la forma en que se articulan las políticas educativas con las “buenas prácticas” al reconocer que las prácticas innovadoras logran trascender el ámbito social, el institucional y el curricular.

Al establecer la relación entre los antecedentes referidos a situaciones didácticas innovadoras en Europa y entre las prácticas de enseñanza destacadas en Colombia cabe resaltar que, por parte de los docentes investigadores y de quienes formulan las políticas educativas, existe un claro interés por mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes, de ahí la necesidad de reflexionar, pensar, diseñar, innovar y transformar las prácticas de enseñanza.

### **5.2. Estudios preliminares a nivel latinoamericano**

La revisión bibliográfica a nivel latinoamericano muestra que las posibilidades y los desafíos enfrentados por los países de la región ponen a la educación en el centro del debate, esto ya que durante los últimos 20 años se han realizado intensas e importantes reformas a las políticas educativas. Dichas reformas están subordinadas principalmente a las necesidades económicas dictadas por procesos de globalización y postmodernidad, dejando a un lado las verdaderas

exigencias sociales y educativas reales de cada país, restringiendo los objetivos primordiales a los que debe apuntar la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos y, además, llevando a la imitación de sistemas educativos de otras regiones con realidades distintas.

### **Investigación educativa y política pública**

Partiendo de la necesidad de enfocar la mirada en el papel de las políticas públicas educativas y su vínculo con la investigación sobresale la propuesta de Flores (2008), *Análisis de la Política Pública en Educación*, en donde presenta un estudio detallado de las políticas pues ve con preocupación la realidad del sistema educativo de México, que no es tan diferente al vivido en otros países latinos, en donde no están respondiendo a las necesidades generadas por los cambios en los contextos sociales, políticos y económicos. Es así como la investigación educativa puede llegar a ser una manera para medir la efectividad de las políticas educativas determinando las fortalezas y debilidades de estas.

En la misma línea Latapi (2008), en su investigación *¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?*, plantea la reflexión acerca de las relaciones que se dan entre los investigadores que centran su objeto de estudio en el campo educativo y en la toma de decisiones para la formulación de políticas públicas en educación. Concluye que el investigador puede aportar a la formulación de la política desde su práctica pedagógica, desde su bagaje intelectual y desde su posición como crítico basado en su propia lógica, sin embargo estos aportes deben darse entendiendo las limitaciones y las condiciones que suponen las situaciones económicas y sociales propias de la dinámica política del país.

### **Profesión docente y políticas educativas**

Respecto al papel del docente en las políticas públicas educativas, en América Latina son varios los autores que, en sus escritos, hacen referencia al protagonismo de los maestros y de sus prácticas de enseñanza como concluyentes para el fortalecimiento de la calidad de la educación. Es así como Gentili, Gindin, Stubrin y Suárez (2004), en su documento *Reforma Educativa y Luchas Docentes en América Latina*, analizan cuantitativa y cualitativamente los conflictos educativos y docentes en 18 países reflexionando sobre las políticas y los escenarios de luchas por los derechos docentes, enmarcados en contextos de crisis sociales, políticas y económicas que generan tensiones e inestabilidad gubernamental. Dichos conflictos educativos se originan

principalmente por reformas dictadas bajo administraciones neoliberales que influyen negativamente en la formulación, en la implementación y en la continuidad de políticas educativas tendientes a mejorar la calidad del sistema educativo.

De la misma manera Feldfeber (2007), en *La Regulación de la Formación y el Trabajo Docente: Un Análisis Crítico de la Agenda Educativa en América Latina*, propone una estrecha relación entre la política pública educativa, las políticas en formación y el trabajo docente, lo cual no es tenido en cuenta por las instancias internacionales que discuten las normas que rigen la educación en cada país. Se entiende al docente como aquel responsable de la aplicación de la política y de los cambios que debe implementar en sus prácticas de enseñanza, esperando una respuesta individual a una problemática colectiva.

Así mismo, en relación con lo anterior, Vaillant (2009), en su texto *La Profesión Docente: Lecciones para Diseñadores de Políticas sobre Reformas que Funcionan*, define el papel de los docentes como actores claves en la transformación de la escuela y de las prácticas de enseñanza, los cuales deben ser competentes y, además, deben estar motivados y en condiciones laborales adecuadas de manera que, a mediano plazo, puedan contribuir al mejoramiento del imaginario colectivo de su profesión, todo esto se puede lograr con políticas docentes objetivas. Gran parte de los países de la región entienden que los docentes bien calificados y empoderados influyen positivamente en la calidad de la educación gracias a las prácticas de enseñanza favorables, pero la falta de políticas enfocadas en los maestros hace que se sea mayor el déficit de buenos docentes que implementen buenas prácticas de enseñanza.

### **Políticas Educativas y Prácticas de enseñanza**

En concordancia con la efectividad de las políticas públicas en educación, Navarro (2006), en el documento *Dos Clases de Políticas Educativas*, hace referencia a la dificultad que se percibe al tratar de llevar a la práctica pedagógica lo estipulado en las políticas, sostiene que esto se debe a la existencia de dos clases de políticas públicas educativas, unas enfocadas a la calidad y otras preocupadas por la cobertura. Expone, además, que para entender la razón de este distanciamiento entre política y práctica es necesario comprender a los actores principales, sus prioridades, sus contextos, sus intereses, sus temporalidades, sus posibilidades de discusión y

construcción, así como los procesos en que se formula la política pública educativa. Retoma los aportes acerca de los procesos bajo los cuales se da la formulación de políticas públicas educativas, originadas en organismos internacionales que están estrechamente relacionadas con la política económica contribuyendo, así, a la discrepancia entre política y práctica. Además, retoma la delicada situación de los docentes, los sindicatos, las huelgas y las inconformidades de los trabajadores del sector, lo cual afecta la estabilidad política y educativa de cada país.

Por otro lado, llama la atención el texto *De la Experiencia Escolar a las Políticas Públicas*, escrito por Neirotti (2008), con el apoyo de la UNESCO y de IPE, ya que en este se documentan siete experiencias educativas de cuatro países de América del Sur: Colombia, Perú, Chile y Argentina, las cuales están inmersas en la iniciativa Equidad para el Acceso al Conocimiento, del Programa de Reforma Educacional. Los programas que se exponen en dicho texto apuntan claves para superar las barreras que se encuentran en el aprendizaje de los niños pobres e indígenas impulsando, por un lado, la transformación de la práctica docente individual y, por otro, la transformación de las prácticas de enseñanza de otros docentes y de las instituciones educativas. De esta manera se ofrecen alternativas de formulación de políticas públicas que se construyen partiendo de procesos innovadores, diversos, descentralizados y enfocados en el trabajo pedagógico del aula, diseñados bajo la participación de los agentes involucrados en el proceso, lo cual genera transformaciones desde la institución escolar que pueden ser replicadas y difundidas.

Es este un buen ejemplo de otra manera de formular políticas públicas en educación que puedan ser más aplicables desde las prácticas de enseñanza, esto ya que son diseñadas bajo la participación de los agentes involucrados en el proceso, lo cual puede generar transformaciones desde la institución escolar y, además, estas pueden ser replicadas y difundidas.

En relación a lo anterior Pérez (2011), en su escrito *El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas públicas*, devela serias dificultades al intentar que las políticas educativas impacten en las prácticas escolares debido a las relaciones y mediaciones entre los niveles macro, meso y micro estructurales de la educación. De esta disertación sobresale que la formulación de políticas públicas educativas supone la intencionalidad de producir cambios enfocados a la mejora o transformación de prácticas educativas, lo cual requiere una constante reflexión sobre las experiencias en el aula.

Así mismo, en la investigación *Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística*, Cuesta (2014) propone la reflexión centrada en el concepto de diversidad lingüística y su relación con las políticas públicas educativas de enseñanza de la lengua. Expone que los documentos de política están formulados sobre “buenas intenciones” pero con vacíos metodológicos para el trabajo docente, lo que ocasiona tensiones éticas y políticas porque el docente se debate entre ser controlador o mediador. Es de resaltar la idea de proponer una formación docente que comprenda la realidad de la lengua y la necesidad del contexto más allá de la formulación de políticas educativas enmarcadas en la diversidad lingüística.

### **5.3. Estudios preliminares a nivel nacional**

A continuación se presentan una serie de investigaciones, artículos, libros y encuentros que se relacionan con el tema de la política pública del lenguaje y sus prácticas de enseñanza a nivel nacional. A partir de la lectura minuciosa de los mismos, se llevó a cabo una síntesis sobre su idea central y sobre la manera en la que aportaría a la investigación desarrollada, de esta manera se pudo establecer que el análisis que se ha realizado en Colombia sobre políticas públicas educativas ha marcado un camino bastante amplio para poner en debate las ideas sobre la falta de participación de los maestros en estas, pues durante diversos gobiernos han sido formuladas por gobernantes que priorizan intereses de la lógica del mercado, inclinándose a la mercantilización de derechos como el de la educación y olvidando, en consecuencia, los verdaderos problemas y necesidades de la población colombiana.

#### **Políticas públicas educativas y realidad nacional**

Para entrar a indagar sobre el caso específico de las políticas públicas del lenguaje a nivel nacional fue necesario revisar cómo estas se han configurado en el área de la educación, lo cual permitió encontrar una crítica bastante importante hacia la manera en la que se han relegado aspectos importantes como ¿Para qué una política pública educativa?, ¿cómo diseñar una política pública educativa?, ¿cómo garantizar que verdaderamente responda a las necesidades educativas propias de la comunidad?, ¿cuál es el papel del maestro en la política pública educativa?

De esta manera, en el *Segundo encuentro nacional de pedagogía y educación solidaria* (2008) se concluye que a nivel de las políticas públicas educativas existen pocas investigaciones especializadas que traten la forma, los estilos y los procedimientos con los que se estas se

elaboran y, así mismo, que existe poca reflexión sobre sus contenidos y el éxito o el fracaso de las mismas. Se plantea la disyuntiva existente entre el diseño de una política pública y la implementación de la misma, pues se afirma que existen funcionarios públicos que desconocen las políticas y esto pone en riesgo el hecho de que sean acertadas. Desde este encuentro nacional se plantea, además, la necesidad de formular estrategias que lleven a que la política pública se diseñe mancomunadamente entre actores gubernamentales y extra gubernamentales para garantizar objetivos colectivos.

Por otro lado, en el libro *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales* (2005) uno de los temas que se retoma es la historia del magisterio colombiano como un movimiento social a favor de la defensa de la educación pública, se plantea que desde el siglo XX el magisterio se organizó como una profesión en busca de su estatus social y económico, pero que desde ese mismo momento ya existían grandes contradicciones entre las políticas públicas educativas diseñadas por las élites y su implementación debido a que se pensaba la educación pública como estrategia de consolidación de los estados nacionales, dejando de lado la participación de los maestros como profesionales académicos y transformadores de la cultura.

A pesar de esta situación, el magisterio colombiano consiguió gestar movimientos sociales que, a través de sus luchas, lograron ser interlocutores e, incluso, opositores de políticas públicas educativas, Es de esta manera como en 1982 se crea el Movimiento Pedagógico Nacional de FECODE, el cual fundamentó su actuar en la construcción de discursos alternativos frente a la política pública educativa a través de un proyecto social, político y cultural que reconfiguró el papel del maestro. En 1984 este movimiento planteó el diseño de Proyectos Alternos creados a partir de la propia práctica pedagógica de los maestros y no de los escritorios de los ministerios.

Desde esta misma línea de investigación se encontró el artículo *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970 – 2002* (2004), el cual analiza cómo los diferentes planes de desarrollo, desde 1970 hasta 2002, han influido notoriamente en el desarrollo económico y político de Colombia y, por lo tanto, en las políticas y en las prácticas educativas que se dan en el país. Los autores retoman la necesidad de transformar la concepción entre la teoría y la praxis de las políticas públicas, la cual actualmente

es considerada como decisiones unilaterales tomadas por los llamados “Estados embargados” que deben responder a directrices internacionales con un enfoque técnico e instrumental.

Lo anterior ya que conciben que la política pública educativa corresponde a preceptos capitalistas y neoliberales que no responden a las verdaderas necesidades sociales del país, llevando a que su puesta en marcha en la práctica no responda a la verdadera demanda educativa. Por lo tanto, en el artículo se plantea que es importante incentivar redes que apoyen y estén interesadas en financiar investigaciones construidas desde nuevos paradigmas, tanto para someter al análisis riguroso los resultados de implementación de las políticas neoconservadoras como para construir y poner en marcha otras posibilidades pedagógicas y educativas.

De otro lado, aunque la investigación *Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos* (2010) no apunta a la relación directa entre políticas públicas del lenguaje y prácticas pedagógicas de la enseñanza del lenguaje, se consideró pertinente retomarla dentro de los antecedentes pues presenta una serie de desafíos propios de la política pública acordes a lo que se pretende analizar desde esta investigación.

En dicha investigación se realiza un recorrido teórico sobre el concepto, las fases y la clasificación de la política pública y, además, se enfatiza en el hecho de que las políticas públicas en Colombia se enfrentan a una serie de desafíos como: 1. Desafíos teórico-prácticos, 2. Desafíos electorales y, 3. Desafíos electorales. En cuanto los desafíos teórico-prácticos, relacionados con nuestro interés investigativo, se plantea que la implementación de la política pública se fragmenta debido a diversas situaciones como la poca participación de la población a causa de que los gobernantes y agentes privados son los encargados de su diseño, olvidando la vinculación de las comunidades, pregonando así en discurso sólo ideales de inclusión, de empoderamiento, y de construcción horizontal y conjunta de las políticas públicas.

Otra problemática que traza la investigación se refiere a que el Estado presenta incapacidad en hacer de la políticas públicas un instrumento efectivo, incluyente y empoderador debido a aspectos como la burocracia, la organización corporativista y el Managemet Public, el cual consiste en poner en práctica elementos gerenciales del sector privado en el sector de administración pública.

Para finalizar, se retomaron para el desarrollo de la investigación algunos los planteamientos del artículo *Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación* (2011) los cuales hacen referencia a que el gobierno colombiano cada vez se preocupa más por los temas educativos con el fin de cumplir recomendaciones y exigencias que hacen organismos internacionales para satisfacer intereses económicos. La autora analiza críticamente del discurso a políticas públicas educativas del ámbito internacional, regional y nacional con el fin de determinar de qué tipo de estrategias y estructuras discursivas se valen estos organismos generadores de política para naturalizar ciertas acciones y, además, fijar idearios comunes y universales generando, de tal manera, que se dificulte su rechazo o crítica.

### **Políticas públicas educativas en el marco de la enseñanza del lenguaje en Colombia**

En un primer momento se retomó, del ámbito nacional, la conferencia *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición para la política* expuesta por Pérez (2004), en esta se abordaron la lectura y la escritura como prácticas socio–culturales que se relacionan directamente con la democracia y la ciudadanía, sin embargo el autor afirma que en la escuela la lectura y la escritura siguen orientándose principalmente por la lingüística y la psicología. Así mismo, se abordó la manera en la se plantea que el lenguaje en la escuela, además de vincularse con el ámbito de lo pedagógico y lo didáctico, debe retomarse desde lo político. En lo concerniente a la política pública del lenguaje se manifiesta que es imperante avanzar en la discusión amplia sobre las características de una política pública de lectura y de escritura, que para la fecha en Colombia no existía.

En un segundo momento se retomó el *XI Taller Nacional Red Lenguaje Colombia – Red colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje* (2013), que tuvo como objetivo principal contribuir a la construcción de una comunidad académica, científica e intercultural que fortaleciera la transformación del docente en el campo del lenguaje en Colombia. El tema fundamental de dicho taller se centró en las políticas públicas del lenguaje, trabajadas de manera transversal con los Estándares Básicos de Competencias y con los Lineamientos curriculares. Las políticas públicas en el área del lenguaje se retomaron desde la enseñanza de la literatura, la interdisciplinariedad, la interculturalidad en la educación, otros sistemas de significación y, a su vez, desde la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.

Por último, se retomó la el artículo *Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria* (2002), asociado con la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: un aporte a la cultura académica del país* (2013). En esta investigación se presenta una reflexión en torno a la lectura y a la escritura académica en el nivel universitario con el fin de formular algunas orientaciones en las políticas públicas concernientes al tema. Uno de los planteamientos fundamentales que se presenta tiene que ver con la existencia de una brecha entre la política nacional y entre la institucional, referida a temas de la escritura técnica y científica o la escritura humanística o artística. De esta manera se evidencia que en el campo de lo universitario también existe disparidad entre lo que plantean las políticas públicas educativas en Colombia y lo que verdaderamente ocurre al interior del aula en cuanto a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

#### **5.4. Estudios preliminares a nivel distrital**

En la ciudad de Bogotá ha existido un gran interés por tratar temas relacionados con las políticas públicas educativas y su relación con las necesidades sociales y culturales. Durante los últimos años en el distrito se ha trabajado la política de la Reorganización Curricular por Ciclos, considerando la oralidad, la lectura y la escritura como ejes fundamentales dentro de este proceso. En la revisión de antecedentes a nivel distrital se encontraron, por un lado, algunas investigaciones que analizan la oralidad, la lectura y la escritura desde la práctica pedagógica de los maestros y, por otro, estudios sobre las políticas públicas educativas de Bogotá tomando como puntos de referencia las necesidades de la población y el papel del maestro.

#### **Políticas públicas educativas y realidad distrital**

En el *Foro Educativo Distrital, Políticas públicas en educación*, Lozano (2011) hace un recorrido sobre el concepto de política pública, retomando el tema a nivel nacional e internacional y, a partir de esto, definiendo una serie de problemas que se tienen, a nivel nacional, con el asunto de las políticas públicas de educación mencionando que estas, en las últimas décadas, han estado centradas en la calidad, la pertinencia, la cobertura y la eficiencia de la gestión educativa. A nivel distrital plantea que las políticas públicas se han centrado en el acceso, la permanencia y la calidad de la educación, esto a partir de un análisis sobre los hallazgos encontrados frente a los siguientes programas distritales: subsidios condicionados,

transporte escolar, Bogotá Sin Hambre y Constructores Escolares. Esta investigación se consideró pertinente como antecedente pues devela las principales características de la formulación de las políticas públicas educativas en Bogotá, situación que fue relacionada al analizar, posteriormente, la política pública de Reorganización Curricular por ciclo ya que uno de sus principales fines es el mejoramiento de la calidad educativa.

### **Políticas públicas educativas e investigación en lenguaje**

A nivel investigativo se retomó la tesis *Política Distrital de Fomento a la Lectura 2006-2016: análisis y evaluación de los programas y actividades de lectura en tres bibliotecas públicas de Bogotá* (2012, En esta se observó que el trabajo fue basado en el Decreto 133 “Política Distrital de Fomento a la Lectura 2006 – 2016” y enfocado en el proceso de lectura que hacen las bibliotecas públicas de Bogotá. Esta, en un principio, fue un referente que permitió evidenciar cómo, a través de la definición de la política pública y sus fases de formulación, implementación y evaluación, se realizó el análisis del decreto. En cuanto a la metodología, esta combinó formas de recolección de información de tipo cuantitativo y cualitativo y, además, acudió a otras fuentes de tipo secundario. Así mismo, con el objeto de fundamentar y validar los resultados y hallazgos generados en el contraste y comparación de datos, optó por el uso de fuentes primarias con el objeto de apoyar y fundamentar las conclusiones obtenidas en este trabajo.

Otro de los trabajos investigativos retomados como antecedente fue el *Estado del arte del área de literatura en Bogotá D.C.*(2006), cuyo objetivo fue mostrar el estado en el que se encuentra el área de literatura analizando el trabajo de diversas instituciones de educación superior (Universidad Javeriana, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional y Universidad de los Andes) que brindan los programas de literatura en la ciudad capital. Además, la investigación realizó una base documental para el estudio y el diagnóstico de la relación entre la literatura y las políticas públicas vigentes. De esta se retomaron aspectos relacionados con la búsqueda de material documental (visual, sonoro, escrito, etc.), el establecimiento de criterios de búsqueda, la elaboración de reseñas, el análisis de contenido de los documentos encontrados, la construcción de categorías de análisis a partir de la información arrojada por el análisis de contenido, los resultados a través de los hallazgos, la realización de encuestas y el análisis y resultados de encuestas.

La siguiente investigación retomada fue *El lenguaje para aprender: análisis de la relación entre política educativa y práctica docente, desde la teoría de política pública* (2010). Durante el rastreo de antecedentes este fue el trabajo que más se acercó a la idea que se quería desarrollar en la presente investigación, pues plantea analizar la relación que existe entre la política pública del lenguaje y entre las prácticas de enseñanza de los docentes, analizando diversas experiencias publicadas por el IDEP. Sin embargo, se evidenció que esta investigación se remitía explícitamente a la implementación de dichas políticas dentro del quehacer pedagógico del docente, mientras que, a diferencia, desde el inicio el grupo investigativo planteó analizar la relación en términos de transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje sin caer en la dicotomía política–práctica en cuanto a su implementación, además de tomar como fuente no sólo el IDEP sino también diversas instituciones que manejan experiencias destacadas a nivel de Bogotá, en el área del lenguaje, como la Fundación Compartir, CERLALC, la Red de Lenguaje y Red Académica de la SED.

Por último, otro artículo de investigación que aportó fue *Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: estudio de caso en un colegio bogotano* (2010), este se originó como parte de un estudio emprendido por el Grupo de Investigación en Educación para el Bilingüismo y Multilingüismo del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), que se fundamenta en el área de la enseñanza del inglés en básica primaria y aborda la manera en la que se da la tensión y la relación entre las políticas públicas educativas, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas de los docentes, retomando, particularmente, el caso de un colegio bogotano de clase media alta. (Ver anexo)

## 6. Ejes Conceptuales

### 6.1. Políticas públicas

Para abordar este eje conceptual el estudio se centrará en tres elementos que ayudarán a la comprensión del apartado: 1. fundamentación teórica de las políticas públicas, 2. configuración de las políticas públicas a nivel nacional y distrital y 3. Historicidad de la política pública distrital de la Reorganización Curricular por Ciclos. Es importante destacar que para el desarrollo de la presente investigación uno de los principales ejes a estudiar y analizar es la política pública, razón por la cual se hace fundamental entender su concepto, desde diferentes perspectivas y puntos de vista, su origen a nivel internacional y cómo este, a través de diferentes procesos, se expande a Latinoamérica y de manera tardía a Colombia.

La aparición del estudio de la política pública en el país despierta un enorme interés por su elaboración en torno a las necesidades sociales de la época, por su aplicación y, además, por su análisis y evaluación. Este tema es central en la investigación, especialmente las políticas públicas de lenguaje (oralidad, lectura y escritura) a nivel de Bogotá y su correspondencia con las prácticas de enseñanza de los maestros del Distrito.

#### 6.1.1. Fundamentación teórica de las políticas públicas

Para hablar de política pública se hace necesario entender tres acepciones que son planteadas por Roth (2002),

primero, la política concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas (...), segundo, la política como la actividad de organización y lucha por el control del poder, y finalmente, la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas. (p. 26)

De manera más precisa y personal, este autor define las políticas públicas como:

el conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental, con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2002, p. 27)

Para Hogwood (citado por Roth, 2002) una definición de la política pública es bastante subjetiva y, por lo tanto, plantea que para que “una política pública pueda ser considerada como una política pública, es preciso que en un cierto grado haya sido producida o por lo menos tratada al interior de un marco de procedimientos, de influencias y de organizaciones gubernamentales” (p. 27). Roth (2002), a su vez, afirma que en un estudio más reciente Muller y Surel plantean que la política pública “designa el proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, es decir, dispositivos político – administrativos coordinados, en principio, alrededor de objetivos explícitos” (p. 26).

Es importante resaltar una de las mayores apuestas que Roth (2002) hace frente a las políticas públicas, que consiste es retomar el *Policy Cycle* (ciclo de política), propuesto, inicialmente, en 1956 por Lasswell y desarrollado, posteriormente, en 1970 por Jone, desde donde se organiza la política pública a partir de cinco fases fundamentales para su estudio: identificación de un problema, formulación de soluciones, toma de decisiones, implementación y evaluación. Frente a este modelo de análisis se plantea que cualquier política pública puede ser trabajada dado que contiene elementos bastante generales y, así, permite la fácil delimitación del objeto de análisis, convirtiéndose, así, en uno de los modelos más utilizados por los actores de las políticas públicas para llevar a cabo la acción frente a las mismas. Sin embargo, más adelante Roth (2008) hace una crítica a dicho modelo considerando que

esta perspectiva secuencial constituye una excelente puerta de entrada para el estudio de las políticas públicas debido a sus cualidades didácticas, heurísticas y quizá estéticas, así como su flexibilidad y adaptabilidad. La cual ha permitido un desarrollo espectacular del interés por el análisis de las políticas públicas. Sin embargo, desde hace unos años se considera que su capacidad para realizar nuevos aportes explicativos se ha agotado. Debido a sus límites conceptuales y las importantes críticas que sufrió. En particular, el hecho de que el enfoque se basa en una concepción idealizada y racional con un sesgo “top-down” y legal (Cf. Sabatier y Jenkins-Smith, 1993). De este modo, muchos analistas consideran que el marco secuencial ha cumplido su ciclo de vida y que debería ser remplazado por “mejores teorías”. (p. 78)

Para abordar el eje de política pública también se hace necesario retomar a Velásquez (2009), quién realizó una revisión bibliográfica de diversos textos especializados en política pública para definir el concepto, su trabajo resultó bastante interesante en el sentido en que encontró

veintinueve definiciones diferentes sobre el término, según el autor estas definiciones cuentan con bastantes fallas, encontrándose algunas como:

*Falla tipo I.* Definiciones que por ser muy específicas dejan por fuera fenómenos que deben ser considerados como política pública. Aquí encontramos aquellas definiciones de naturaleza normativa, que le exigen a las políticas públicas la búsqueda del interés común para que sean consideradas como tales, dejando por fuera del concepto las que se apartan de este deber ser (...). (Velásquez, 2009, p. 151)

*Falla tipo II.* “Definiciones incompletas que no incorporan todo los elementos que constituyen a la política pública (...)” y *Falla tipo III.* “Definiciones que por ser muy generales e incompletas permiten que se considere como política pública decisiones o actividades que no lo son (...)” (Velásquez, 2009, p. 152).

En consecuencia, este autor plantea que es necesario una nueva definición de política pública argumentado en las fallas encontradas en las definiciones que estudió y, por esto, plantea una definición descriptiva del concepto de política pública que fue construyendo paulatinamente con sus estudiantes durante varios semestres al discutir al inicio de sus cursos sobre un texto de su autoría “*Hacia una nueva definición del concepto política pública*” que aclara un poco más el panorama frente a este tema tan amplio y complejo,

Política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (Velásquez, 2009, p. 157)

Además, afirma que la definición de política pública que propone tiene un enfoque pedagógico ya que contribuye a que académicos, estudiantes, profesionales, funcionarios públicos y líderes sociales y políticos cumplan con cuatro objetivos:

- a) adquirir un conocimiento integral de lo que significan las políticas públicas y los elementos que las conforman; b) reconocer aquellos casos que no constituyen política pública; c) ganar consciencia sobre las posibilidades para contribuir al bienestar ciudadano a través del estudio y la formación de políticas públicas particulares; y d) identificar aquellas políticas públicas que son

defectuosas, ya sea por su inadecuada concepción o por circunstancias ajenas a la responsabilidad de sus autores. (Velásquez, 2009, p. 155)

Por otro lado también es importante trabajar el concepto de políticas públicas expuesto por Salazar (s.f), quien las define como “las sucesivas respuestas del Estado (del “régimen político” o del “gobierno de turno”) frente a situaciones socialmente problemáticas” (p. 47).

### **6.1.2. Configuración de las políticas públicas a nivel nacional y distrital**

Las políticas, a nivel general, se hacen presentes cuando el Estado empieza a intervenir en diferentes aspectos de la sociedad, apareciendo, así, el llamado Estado de Bienestar o Estado Providencia. Durante el siglo XX, específicamente en los años 70, surge en Estados Unidos un interés específico por estudiar la acción pública con miras a ganar el Viejo Continente, interés que, posteriormente, se trasladó a Alemania. En Latinoamérica el estudio se centró en el análisis de la burocracia estatal, pero es hasta la última década del siglo XX cuando, en el mundo hispánico, surge un interés más específico por las políticas públicas. Como afirma Roth (2002), “En Colombia, Salazar Vargas (1992), puede declarar que el estudio de las políticas públicas constituye una nuevas perspectivas de análisis, ¡casi treinta años después de su inicio en Estados Unidos!” (p. 12), por esto se cree que la demora en la configuración de la política como disciplina autónoma contribuyó a la falta del interés nacional frente al tema.

A nivel académico, la Universidad de los Andes fue la primera en constituir un Departamento de Ciencia Política en el país y, así, la primera en ofrecer la carrera de Ciencia Política en 1968, en ésta el estudio de las políticas públicas es introducida a las asignaturas de pregrado en la segunda mitad de los años noventa. Por esta misma época, universidades como la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Nacional, la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y la Universidad del Cauca abrieron programas de pregrado relacionadas con el tema, lo que influyó notoriamente para que expertos se interesen por el estudio de las políticas públicas el cual, en la actualidad, es de gran interés gracias a la apertura de posgrados relacionados con gestión pública, derecho administrativo y ciencia política.

Cabe resaltar que la política pública está directamente relaciona con la educación en cuanto a que

los sistemas educativos son organizados, orientados y gestionados de acuerdo con las políticas públicas que definan, mancomunadamente, el Estado, la sociedad, el gobierno y las instituciones educativas. Éstas últimas son actores proactivos del proceso de gestión de las políticas públicas, incluso de las que ellas mismas generan. (Gutiérrez, 2005, p. 9)

En Colombia la Corte Constitucional expresa, mediante el decreto 689 de 2011, específicamente en la sentencia T-209 de 2009, que:

La jurisprudencia constitucional ha precisado tres condiciones básicas, a la luz de la Constitución Política, que debe observar toda política pública orientada a garantizar un derecho constitucional: (i) que la política efectivamente exista; (ii) que la finalidad de la política pública debe tener como prioridad garantizar el goce efectivo del derecho; y (iii) que los procesos de decisión, elaboración, implementación y evaluación de la política pública permitan la participación democrática. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, párr. 10)

Es por esto que a nivel distrital la Alcaldía de Bogotá, a través del acuerdo 301 de 2007, estableció como criterios para la elaboración de políticas públicas distritales los objetivos del milenio de la siguiente manera:

La Administración Distrital implementará criterios para la elaboración de políticas públicas tendientes al cumplimiento de los objetivos del milenio (...) Para tal fin fijará los indicadores que permitan determinar la contribución del Plan de Desarrollo Distrital en el avance de estos objetivos. (...) La administración incluirá los objetivos del milenio como punto de referencia en los diferentes estudios e investigaciones que se realicen en torno a las políticas públicas del Distrito. (...) La Secretaría Distrital de Planeación será la entidad encargada de coordinar el diseño, implementación y seguimiento de lo indicado en este Acuerdo. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, párr.1)

Posteriormente, con el decreto 689 de 2011, la Alcaldía Mayor de Bogotá adoptó la “Guía para la formulación, implementación y evaluación de Políticas Públicas Distritales” en donde se establecen las diferentes acciones para llevar a cabo el proceso propuesto y estableció que:

Las entidades y organismos distritales deberán observar los lineamientos mínimos contenidos en la "Guía para la formulación, implementación y evaluación de Políticas Públicas Distritales" en todos los procesos de su formulación, implementación y evaluación, lo que implica adelantar todas las fases del ciclo allí descritas, con sus acciones estratégicas, utilizando las metodologías que para el efecto se consideren idóneas. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, párr. 18)

Al remitirse a la guía en mención, se encuentra que la Alcaldía Mayor de Bogotá establece sus referentes, en cuanto al concepto de política pública, basándose en autores como Meny y Thoenig, Salazar, Roth y Muller, y delimita este concepto en ejes que para considerados esenciales como: construcción y toma de decisiones públicas, transformación o cambio de las situaciones problemáticas o de desajuste social, priorización de la agenda generada a partir del dialogo con la ciudadanía, lectura analítica de las realidades sociales, políticas y económicas y conocimiento de los procesos de participación y movilización social. Dicha guía consolida un concepto propio de política pública basado en la experiencia que tiene la Alcaldía Mayor de Bogotá en lo relacionado con su diseño, formulación e implementación:

La política pública entendida como el conjunto de decisiones políticas y acciones estratégicas que llevan a la transformación de una realidad social, que tanto los ciudadanos y ciudadanas como quienes representan al Estado han determinado como importante o prioritaria de transformar, dado que subsisten en ella condiciones de desequilibrio y desigualdad que afectan la calidad de vida. La política pública plantea una distribución diferente de lo existente, en especial y de manera estructural, del poder y su relación con la distribución de los bienes o servicios, y de éstos en atención a la materialización de los derechos individuales y colectivos teniendo en cuenta contextos y territorios políticos y sociales. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 4)

Y, Así mismo, la Alcaldía Mayor de Bogotá plantea un ciclo para la política pública de la ciudad constituido por las fases de elaboración de la agenda pública: formulación, adopción de la decisión, implementación y evaluación. Finalmente se afirma que esta guía pretende “aportar unos elementos que faciliten y ordenen el proceso de construcción de políticas públicas en la ciudad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 2), además de

Orientar el desarrollo de cada una de las fases que componen el Ciclo de Política Pública definido teóricamente, y consolidado a partir de identificar los aspectos comunes en las diversas experiencias de construcción de política pública con que cuentan cada uno de los sectores de la administración pública de la ciudad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 2)

### **6.1.3. Historicidad de la Reorganización Curricular por Ciclos**

El propósito del Gobierno Distrital es “avanzar en el logro de una educación pública identificada por la calidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y la calidad y

pertinencia de los procesos de enseñanza efectuados en los ambiente escolares” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p. 71), de ahí la necesidad de trabajar por ciclos de aprendizaje, los cuales son concebidos como:

(...) una estrategia de organización curricular innovadora y transformadora de la cultura escolar, fundamentada en la visión compleja de conocimientos, en la pedagogía constructivista cuyas estrategias didácticas apuntan a la superación de la fragmentación de saberes y prácticas, resignificando los fines de la educación en función de las necesidades sociales y la formación en la autonomía, integrando los contenidos mediante la interdisciplinariedad y, en relación con los sujetos, dándolos de herramientas para la vida (...). (Tamayo, 2009, p. 25)

La consolidación de la política pública de Reorganización Curricular por Ciclos ha sido un proceso liderado por la Secretaría de Educación de Bogotá desde el año 2010, sus orígenes se remontan a visitas pedagógicas enfocadas a trabajar y a adaptar, en los diferentes colegios, los conceptos de competencia y calidad educativa entendidos como un “servicio donde la cobertura y los resultados de las evaluaciones externas eran prioridad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, párr. 1). A partir del año 2004 se empezó a trabajar en la reestructuración de los currículos escolares bajo el concepto de la educación como derecho y, además, se desarrolló el proyecto de Escuela – Ciudad – Escuela en donde los estudiantes tienen la posibilidad de asistir a diferentes escenarios educativos de la capital o de contar con la presencia de muestras de estos lugares en su institución.

Luego, en el año 2007, se consolidó el programa Escuela – Ciudad – Escuela bajo el nombre de “Expediciones Pedagógicas” y, con este, se logró la cobertura total del acompañamiento en cada institución de Bogotá con “Equipos de Calidad” conformados por docentes de planta en comisión que empezaban a dar los primeros pasos en el cambio curricular de los colegios. Durante este mismo año se llevó a cabo la propuesta de realizar una integración curricular con los denominados campos del pensamiento (campo comunicativo, campo histórico, campo científico – tecnológico y campo matemático) que, posteriormente, dieron cabida a los inicios de la Reorganización Curricular por Ciclos.

Formalmente, durante el año 2008, se inició el proceso de la Reorganización Curricular por Ciclos, concebido como:

una estrategia pedagógica y administrativa que responde de manera pertinente y flexible a los intereses y necesidades que marcan las etapas de vida de los niños, niñas y jóvenes, en relación con sus contextos socioculturales y con los aspectos cognitivo, socioafectivo y físico-creativo, así mismo, busca dar continuidad a los procesos que se desarrollan a nivel de preescolar, primaria, secundaria y media. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, párr. 5)

Al finalizar el año 2011, 351 colegios de Bogotá ya habían iniciado su reestructuración curricular para dar paso a los ciclos de aprendizaje, este proceso se definió a partir de cuatro etapas establecidas desde los equipos de calidad: preparación, formulación, implementación y sostenibilidad, los cuales dieron paso al trabajo del currículo, la socioafectividad y los ambientes de aprendizajes que pretenden fortalecer el trabajo basado en los aprendizajes esenciales a través de las herramientas para la vida.

## **6.2. Prácticas destacadas de enseñanza**

### **6.2.1. Docente reflexivo**

*¿Qué sucede en una burocracia educativa así cuando un profesor empieza a pensar y actuar no como un experto técnico, sino como un profesional reflexivo? Su reflexión desde la acción representa una amenaza potencial para el sistema dinámicamente conservador en el que vive.*

*Donald Schön (1998.p.290).*

El concepto de docente reflexivo surge al situar las prácticas cotidianas que realizan los docentes, de manera rutinaria, en el escenario de la introspección desde una mirada crítica y analítica. Abordar el rol del docente reflexivo implica reconocer que los maestros tienen un papel transformador en la sociedad, que son capaces de intervenir en los entornos sociales, en los currículos, en los programas y en las reformas educativas. Si bien es cierto que las políticas educativas llegan a los docentes como directrices, es el maestro quien brinda los elementos que dan vida a los documentos que llegan a sus manos.

Con los nuevos modelos económicos en la época postmoderna surgen unas nuevas formas de ser, de hacer y de concebir al sujeto que se forma en las instituciones oficiales. Entonces, el docente reflexivo se debe adaptar al sistema y moverse en medio de cierta libertad ya que las condiciones que se presentan en las instituciones se convierten en una dificultad, pues

Si el profesor debe dirigir de algún modo el trabajo de treinta alumnos en un aula, ¿cómo puede realmente escuchar a cualquiera de ellos? Si es rigurosamente responsable de atenerse a una secuencia de períodos de una hora de duración en los que han de cubrirse unidades específicas de materia de una asignatura, entonces no puede seguir la lógica de su reflexión desde la acción. (Schön, 1998, p. 290)

En otras palabras, el profesional reflexivo debe llevar a los estudiantes a ser conscientes de sus propios aprendizajes, de sus limitaciones y de sus capacidades y, además, hacer del entorno educativo un lugar de reflexión, de ruptura de los ordenamientos tradicionales y de las barreras que impiden anteponer las necesidades de los estudiantes a los currículos, a los programas y, sobretodo, a la burocracia que obstaculiza escenarios de reflexión con el recorte de presupuestos, con la gran cantidad de estudiantes en las aulas y con una maquinaria que transforma las políticas educativas a su conveniencia. En palabras de Schön (1998):

En una escuela que apoyara la enseñanza reflexiva, los profesores desafiarían la estructura de conocimiento impuesta. Sus experimentos sobre la marcha afectarían no sólo a las rutinas de la práctica de la enseñanza, sino a los valores y principios centrales de la institución. Los conflictos y los dilemas saldrían a la superficie y pasarían a ocupar el centro de la escena. En el sistema de aprendizaje organizativo con el que estamos más familiarizados, los conflictos y los dilemas tienden a ser suprimidos o a terminar en la polarización y la guerra política. Una institución que congeniara con la práctica reflexiva requeriría un sistema de aprendizaje dentro del cual los individuos pudieran sacar a la superficie los conflictos y los dilemas y hacerlos objeto de una investigación pública productiva, un sistema de aprendizaje que condujera a la crítica continua y a la reestructuración de los principios y valores organizativos. (p. 293)

Al respecto, para entender mejor el término de docente reflexivo se hace necesario reconocer que los pensamientos que surgen de la reflexión son objeto de la insatisfacción que se presenta frente a ciertos eventos que se realizan de manera rutinaria y que dan a lugar a ciertos cuestionamientos. Para el caso que nos convoca se hace necesario dar una mirada a las propias prácticas de enseñanza, las cuales requieren ser revisadas a la luz de la teoría y de las concepciones disciplinares que son objeto de la enseñanza y, sobre todo, se trata de volver sobre lo acciones realizadas con una mirada crítica, ya sea de forma individual o grupal, para generar cambios que beneficien a los estudiantes.

En ese orden de ideas Dewey (1998) señala que “el pensamiento reflexivo tiene un propósito que trasciende la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones e imágenes mentales” (p. 9). Es decir, los pensamientos reflexivos deben llevar a tomar posturas y a transformar la misma forma como se enseña, no se trata de crear situaciones novedosas al azar sino de encontrar el justo medio entre lo tradicional y lo novedoso, donde haya cabida para transformaciones que lleven al estudiante a tomar conciencia del aprendizaje desde situaciones reales o desde analogías que provoquen interés y conocimiento.

Los pensamientos reflexivos surgen al poner en duda lo que tradicionalmente se ha aceptado como válido, al transitar por el mundo de la investigación, de los métodos, de las teorías, al reconocerse como profesional incompleto en búsqueda de nuevas ideas, sin importar si los resultados son buenos o malos, lo importante de esto es asumir el riesgo de transformar, en otras palabras “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1998, p. 10).

La reflexión del maestro sólo es posible en la medida que se incremente la calidad de la enseñanza, en aras de mejorar el aprendizaje, y en que se reconozca que los estudiantes son los responsables de los procesos individuales. Por lo tanto, el maestro es el responsable de desarrollar métodos suficientemente sólidos para generar cambios, para lo cual “cuanto más consciente sea el maestro de las experiencias anteriores de los estudiantes, de sus esperanzas, deseos e intereses principales, mejor comprenderá las fuerzas operativas que tiene que dirigir y utilizar para la formación de hábitos reflexivos” (Dewey, 1998, p. 22).

La reflexión va de la mano con el cambio de estructuras, con procurar cambios en las formas como se adoctrina el movimiento de los cuerpos y como se disponen en el espacio del aula, al respecto Dewey (1998) afirma:

Todo el mundo sabe que un objeto en movimiento atrapa y mantiene la atención mejor que un objeto en reposo, y que las partes más móviles del cuerpo tienen mayor capacidad para realizar deducciones táctiles que las más fijas. Pero en nombre de la disciplina y el buen orden, las condiciones escolares parecen a menudo acercarse lo más posible a la monotonía y la uniformidad. Los pupitres y las sillas están en posiciones fijas; se trata a los alumnos con precisión militar. Durante largos periodos se hojea una y otra vez el mismo libro de texto, en perjuicio de otras

lecturas. Todos los temas son excluidos de la exposición, a excepción de los que vienen en el texto; tanto se enfatiza el «sistema» en la conducción de la exposición, que la espontaneidad queda excluida, y lo mismo ocurre con la novedad y la variedad. Estos ejemplos pueden parecer exagerados en el caso de la administración de las mejores escuelas. Pero en las escuelas cuyo objetivo principal consiste en establecer hábitos mecánicos y transmitir la uniformidad de conducta, las condiciones que estimulan el asombro y mantienen su energía y vitalidad queda fatalmente excluidas. (p. 29)

En otras palabras, la reflexión va de la mano con la movilidad no solamente de los espacios y de los cuerpos sino también con el estímulo por el descubrimiento de nuevos saberes, por el despertar de la curiosidad y por el reencuentro de lo cotidiano con lo novedoso en una simbiosis que transforma realidades.

Para un docente reflexivo que aborda el lenguaje en el aula, la enseñanza de la lectura y la escritura es todo un desafío. Los maestros que reflexionan sobre la práctica dejan de lado las planas, los fragmentos de textos sin propósito, el adiestramiento mental, la monotonía y la rutina al hacer énfasis en los procesos de pensamiento, al incentivar la curiosidad, al preparar las clases de manera racional, como propone Perrenoud (2007):

- La preparación de secuencias didácticas es un pozo sin fondo, el enseñante pone fin a ello con una actitud pragmática, al buen tuntún, cuando considera que «funcionará», a sabiendas de que lo podría hacer mejor, pero que le esperan otras tareas, sin contar la vida fuera del trabajo...
- Para luchar contra el aburrimiento y la rutina, el profesor se embarca en grandes preparaciones y deja de lado otras tareas importantes.
- Sigue su inspiración, sus gustos y sus disgustos, en función de los descubrimientos, los momentos de cansancio y la acogida que los alumnos reservan a sus propuestas.
- Una parte del esfuerzo se hace en la incertidumbre, a falta de poder comprobar una idea, evaluar el nivel de los alumnos o prever el clima.
- Determinadas preparaciones exigirían una forma de lucidez costosa, un retorno doloroso a lo que ha sucedido o sucede habitualmente.
- Detrás de los aspectos técnicos, hay angustias, sueños, irritación, en definitiva, personas y relaciones.

□ Hay cosas eficaces que no hacemos porque no sabemos o no nos gusta hacer. Las sustituimos por otras, menos adecuadas. Así, un profesor a quien no le gusta escribir o se siente incapaz de hacerlo, se pasará horas consultando «textos de autor» para ilustrar un concepto, mientras que otro podrá redactar en pocos minutos un texto adecuado.

Por consiguiente, nos equivocaremos si limitamos el análisis de las prácticas y la labor sobre el habitus a lo que ocurre en clase. La práctica también consiste en el trabajo entre bastidores, solitario o en equipo, en el aula, la sala de profesores, el centro de documentación o en casa, e incluso en el bar o en el autobús. (p.156)

En consecuencia, se puede deducir, como afirma Perrenoud (2007), que “no hay práctica reflexiva completa sin diálogo con su inconsciente práctico, es decir, sin concienciación” (p.141). La concienciación supone, entonces, que la práctica sea vista desde la acción, pero tomando distancia de esta para poder observarla y, así, cuestionarse sobre lo que ocurre, teniendo en cuenta que la acción supone fragmentos, instantes que requieren verse en pasado para ser evaluados como individuos o grupos, de ahí la importancia de sistematizar, de usar diarios de campo, grabaciones y escritos en el momento, todo material que ayude a la reconstrucción sirve a la reflexión. Al respecto Perrenoud (2007) afirma:

Trabajar sobre la propia práctica es, en realidad, trabajar sobre un conjunto de acciones comparables y sobre lo que las sustenta y les asegura cierta invariabilidad. Significa, igual que el bailarín, el atleta, el comediante o el amante, prepararse para hacerlo mejor o de otra forma «la próxima vez», y significa, al mismo tiempo, acordarse e intentar anticipar, reflexionar sobre la acción que ha de llegar en función de la acción terminada. (p. 145)

La continuidad de la reflexión sólo es garantizada en la medida que en sea continua y permanente, el simple hecho de transformar una práctica no implica una actitud reflexiva, esto ya que la novedad pasa rápidamente a convertirse en rutina y se queda sin base teórica que la sustente, de ahí que la labor del docente reflexivo deba mantenerse activa, lo cual significa renunciar a la rutina y conservar los principios éticos, ideológicos, políticos y pedagógicos que soportan su labor para permanecer en una búsqueda continua que lleve a cuestionamientos a la resolución de problemas.

No obstante, para mantener una actitud reflexiva se requiere hacer frente a las limitaciones y a los obstáculos, enfrentar los prejuicios, los rechazos y las actitudes negativas de los otros, de modo que la reflexión conlleva, entonces, a la necesidad de una retroalimentación constante, a cambiar de piel a diario, en la búsqueda de una verdad que aún no se conoce pero que acompaña cada paso con la firme intención de anticiparse a los acontecimientos. Por esto, reflexionar sobre la acción es hacer de la experiencia un compromiso continuo consigo mismo, con los estudiantes y con los compañeros.

Por último, el docente reflexivo se caracteriza por un vasto conocimiento que debe sobrepasar los libros de texto, esto con el fin de anticipar las preguntas de los estudiantes, de resolver los cuestionamientos de forma competente y, además, de mantener control total de su clase, en palabras de Dewey (1998),

El maestro ha de estar atento a todas las formas de expresión corporal del estado de ánimo es decir, la perplejidad, el aburrimiento, el dominio, el nacimiento de una idea, la atención fingida, la tendencia al exhibicionismo, a ganar una discusión sólo por vanidad, etcétera— así como también al significado de toda expresión realizada en palabras. Debe percibir no solo el significado de las palabras en sí mismo, sino también su significado en tanto manifestación del estado mental del alumno, su grado de observación y de comprensión. (p.125)

Para concluir, el maestro ocupa el papel de líder y para ello debe tener una formación en la asignatura que enseña, esto para que sepa atender a las preguntas sin necesidad de utilizar libros de texto. Para Dewey (1998) hay preguntas que el docente debería

formular antes de que comience la exposición. ¿Qué puede aportar al tema la mente de los alumnos a partir de su experiencia y estudio previos? ¿Cómo puedo ayudarles a establecer relaciones? ¿Qué necesidad, aun cuando ellos no la reconozcan, me suministrará una palanca con la cual movilizar la mente de los alumnos en la dirección deseada? ¿Qué usos y aplicaciones esclarecerán el tema y lo imprimirán en la mente de los alumnos? ¿Cómo puede individualizarse el tema? O, en otras palabras, ¿cómo debe ser tratado a fin de que cada uno tenga algo distinto que apartar y a la vez el tema se adapte a las deficiencias especiales y los gustos particulares de cada uno? (p.126)

### **6.2.2. Práctica innovadora**

Reconocer lo que implica una práctica pedagógica en el mundo postmoderno conlleva, necesariamente, a identificar el sistema de valores que conforman la sociedad, los principios, las

normas e, incluso, las concepciones de hombre que se encuentran implícitos en las políticas educativas, en los currículos, en los planes y en los programas educativos que se llevan a cabo en las instituciones, esto para que los maestros unifiquen criterios en torno al imaginario social, a los principios institucionales y a las propias creencias y valores que sustentan sus acciones.

Para llevar a cabo una práctica innovadora se parte del hecho de reconocer que los estudiantes deben desarrollar una serie de competencias para el mercado actual y es el docente el que debe garantizar que esas competencias, acordes al tipo de sujeto que requiere la sociedad. De ahí la necesidad de implementar estrategias pedagógicas novedosas que mantengan el interés del estudiante, en un mundo mediado por la tecnología y por los intereses económicos pero, también, por el propio sistema de valores que confrontan a diario al maestro, quien tiene que resolver con inmediatez los acontecimientos que suceden en las aulas de clase. En palabras de Murillo (2005),

En la actualidad, la escuela, a la par que enfrentarse al reto de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, ha de confrontar los desafíos que supone una sociedad sujeta a rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos; desafíos que exigen un docente nuevo para el que reproducir esquemas aprendidos en sus años de formación inicial ya no es suficiente. (p. 21)

Dentro de las características que determinan las prácticas innovadoras se encuentra el ambiente social donde se desarrolla la experiencia, es decir la institución, los padres, los estudiantes y el entorno que acompaña la propuesta para que tenga una incidencia real y brinde respuestas reales a la problemática, a los intereses y a las necesidades específicas del lugar. Otro aspecto relevante tiene que ver con los sustentos teóricos de las propuestas, las innovaciones pedagógicas deben contar con un aval académico que les brinde solidez y seriedad.

En el contexto de la innovación se pueden reconocer tres tipos de docentes: Los que se limitan a tomar las innovaciones planteadas por expertos y llevarlas a término, los que implementan estrategias innovadoras con acompañamiento permanente de los expertos y, finalmente, como manifiesta Tejada (1995):

...el profesor como agente curricular, nos evidencia directamente que este profesional no sólo es un técnico capaz de innovar, sino que es un sujeto que filtra y redefine la innovación, adquiriendo desde este planeamiento todo el protagonismo. Adquiere, pues, un papel primario en conexión del

experto, participa del diseño, reinterpreta en su contexto, toma decisiones; en una palabra, construye la innovación. Por tanto, tiene un alto nivel de autonomía, se diferencia funcionalmente de otros agentes innovadores, se coordina con ellos, trabaja en equipo, etc. (p.24)

Por otro lado, a la luz de las nuevas reformas educativas y de la formulación de políticas educativas, se exige un tipo de profesional que se caracterice por el “Espíritu innovador, Flexibilidad, Trabajo en equipo, Conocimientos tecnológicos, Creer en su profesión, Sentido de la responsabilidad y del compromiso” (Tejada, 1995, p. 26). En otras palabras, un profesional que mantenga la actitud de mejorar permanentemente sus competencias profesionales, que sepa trabajar en equipo en el contexto institucional y relacional, que se relacione adecuadamente con el entorno sociocultural de la escuela y finalmente, que tenga competencias tecnológicas necesarias para acompañar el aprendizaje de los estudiantes.

Para concluir, la práctica innovadora es aquella que parte de la reflexión continua y permanente de las acciones que realizan, de forma rutinaria y cotidiana, los maestros en las aulas de clase. Es a través de propuestas innovadoras, que atiendan a unas problemáticas específicas, como se busca mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la implementación de estrategias significativas para el entorno social. Cabe destacar que la innovación no funciona para todos los contextos de la misma manera, por lo tanto las prácticas innovadoras deben ser continuamente evaluadas y reestructuradas de acuerdo a los contextos en los que se formulan e implementan.

### **6.2.3. Escuela eficaz**

El concepto de escuela eficaz, relativamente nuevo, se basa en la idea de un centro educativo que se esfuerza para que cada alumno tenga un desarrollo integral, esto teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su situación socioeconómica y sus bases culturales. Dicha escuela presenta ciertos factores que influyen asertivamente en el rendimiento académico y personal de los estudiantes determinando, así, el progreso en el nivel escolar y, además, mejorando la imagen de la institución. Al respecto, Murillo (2007) aclara que:

Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un

adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje. En definitiva, una cultura de eficacia. (p. 281)

Ahora bien, las escuelas eficaces no desestiman las capacidades de ninguno de sus estudiantes, el concepto de equidad siempre está presente. Estas tienden a obtener resultados superiores pues se esfuerzan por la consecución de los logros propuestos y, además, no sólo se enfocan al buen rendimiento académico sino también en la formación en valores y en habilidades sociales, es decir en el desarrollo integral de los estudiantes. Para lograr el éxito en los procesos de enseñanza este tipo de escuelas se caracterizan por tener algunos elementos, mencionados por Hillman, Mortimore y Sammons (1998), como:

- ✓ Liderazgo profesional.
- ✓ Visión y objetivos compartidos.
- ✓ Un ambiente que estimula el aprendizaje.
- ✓ La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar.
- ✓ Expectativas elevadas.
- ✓ Reforzamiento positivo.
- ✓ Supervisión del progreso.
- ✓ Derechos y responsabilidades de los alumnos.
- ✓ Enseñanza con propósito.
- ✓ Una organización que aprende.
- ✓ Colaboración de la familia y la escuela.

Estos elementos o factores, asociados al alcance de los objetivos de las escuelas eficaces, aunque no son de obligatorio y estricto cumplimiento, favorecen el buen funcionamiento de estas instituciones y, como lo explica Murillo (2007), ante la inconsistencia o defecto de uno de ellos el sistema no marcha según lo esperado,

De acuerdo con lo anterior, se requiere de un docente que tenga un alto nivel de compromiso con su quehacer pedagógico, que esté dispuesto a implementar estrategias que permitan un uso racional y adecuado de materiales y recursos, que sea capaz de trabajar en equipo para planear actividades escolares, que sea una persona abierta al diálogo con sus estudiantes y las familias, que conozca de cerca las realidades de su aula y que se preocupe por su crecimiento y desarrollo profesional.

Además, los métodos de enseñanza se centran en la diversidad de capacidades y conocimientos previos que tienen los estudiantes, hay constante supervisión y seguimiento que favorece la comunicación, los aprendizajes se caracterizan por ser importantes y útiles, los procesos evaluativos son formativos, se da relevancia a la autoevaluación y a la retroalimentación, se percibe el compromiso familiar y el clima escolar se determina por las buenas relaciones entre los agentes educativos en un ambiente de disciplina, orden y normas establecidas bajo la concertación.

Es así como las escuelas eficaces logran que sus prácticas fortalezcan e incrementen la calidad y la equidad de la educación, lo cual constituye uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales. Las investigaciones que han tenido lugar en los últimos años han generado grandes avances en cuanto a procesos y estrategias encaminadas a mejorar estos indicadores, siendo tenidos en cuenta en el momento de formular políticas educativas.

#### **6.2.4. Prácticas de enseñanza del lenguaje**

Desde hace algunas décadas se ha ido manifestando la preocupación general por mejorar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y del ejercicio de la docencia, que no sólo depende de la formación y experiencia de los maestros sino, además, de circunstancias complejas que rodean el acto de enseñar como las políticas públicas educativas, las particularidades del contexto, los recursos disponibles y el dominio de los saberes propios de cada disciplina que influyen, de una u otra manera, en la forma en que se produce el conocimiento.

Esta preocupación latente ha llevado a abordar el concepto de prácticas y de prácticas de enseñanza desde los años setenta, pero es hasta las décadas de los ochenta y de los noventa en que surgieron las primeras investigaciones y producciones teóricas en torno a este tema. En el año 2000 surgió el concepto, muy marcado, de la calidad de la educación como una de las necesidades prioritarias para superar los avatares del subdesarrollo, lo cual generó que la mirada se enfocara en las prácticas de enseñanza, las buenas prácticas, la práctica reflexiva, la práctica innovadora, la práctica destacada, las prácticas declaradas y observadas y otros conceptos relacionados con la manera en que se desarrolla la tarea docente en el aula, en la institución y en la comunidad.

En este sentido es oportuno retomar el concepto de práctica, que en una primera aproximación hace referencia a una acción, actividad o conducta, para Barbier (2013) la práctica se define como un “conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad” (p. 41) que necesariamente está mediada por la capacidad de introspección y que integra aspectos intelectuales, afectivos, teleológicos, axiológicos y funcionales, los cuales interactúan entre sí y se relacionan estrechamente con el contexto en el que esta tiene lugar. De igual manera, Bourdieu (1997) afirma que las prácticas se encuentran históricamente definidas pues las conducen fundamentos variables según la lógica de la situación en las que se realicen.

Esto nos lleva a un acercamiento a los planteamientos de Schön (1992) quien, basándose en el razonamiento de Dewey de aprender haciendo, formuló postulados referentes a las prácticas de los profesionales en las cuales se aprende mientras se ejerce la profesión, logrando más y mejores competencias gracias a la formación continua y a la actualización constante, es así como el profesional competente actúa más allá de los manuales y teorías y es capaz de decidir, de actuar y de reaccionar eficazmente ante las situaciones que se le presenten en el quehacer de su profesión, tal como afirman Altet, Charlier, Paquay y Perrenoud (1996).

Una vez referidos los conceptos de prácticas y prácticas profesionales, es necesario definir prácticas de enseñanza como el “conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos constituidas por numerosas dimensiones enlazadas” (Altet, 2005, p. 32), es decir como la manera particular en que el docente hace las cosas, inmerso en un contexto y en una cotidianidad que marcan los procedimientos y las conductas de su labor como profesional. Perrenoud (2004) sostiene que los docentes son personas de oficio, profesionales que ejercen la acción de enseñar no sólo como la tarea de transmitir conocimientos, teorías y conceptos usando técnicas y métodos aprendidos o estudiados, sino que también engloban las interacciones, la comunicación y las relaciones que se dan dentro del aula, en una situación puntual, con el fin de que los estudiantes aprendan y se apropien de aquello que es el objeto de aprendizaje.

Así, podría decirse que las prácticas de enseñanza son una experiencia de quehacer interactivo, un modelo dinámico determinado por las concepciones teóricas de los docentes, por las políticas educativas que las permean, por los intereses y por los saberes de los docentes, de los estudiantes y de la escuela y, también, por los procesos comunicativos que entran en relación en una situación contextualizada pero incierta y compleja, mediada por imprevistos o

circunstancias de último momento que exigen la toma de decisiones durante la acción, llevando a modificar la clase y lo planeado (Altet, 2005). Es así como se pueden evidenciar tres fases que conforman las prácticas de enseñanza:

...hemos de tener presente que la “práctica de enseñanza” no se reduce sólo a realizar la enseñanza en clase, sino que incluye mínimamente, una fase preactiva, una fase interactiva (Jackson, 1991) y una fase postactiva (Clark y Peterson, 1990). A su vez, en la enseñanza preactiva podemos distinguir dos etapas: la enseñanza preactiva 1, referida a las tareas que realiza el docente al planificar las actividades o elegir contenidos y materiales (planificación remota). Y la enseñanza preactiva 2, para referirse a las tareas que realiza el docente después de planificar pero antes de enseñar. (Cid, Pérez & Zabalza, 2009, p. 4)

Litwin (2008) parte de su experiencia docente y de investigación para reconstruir y revalorar la práctica de la enseñanza, invitando a los interesados, educadores y formadores de docentes, a reflexionar sobre la enseñanza y sobre sus potencialidades para formar ciudadanos en una sociedad justa y armónica. Además, expone su concepción sobre la labor docente y sobre la necesidad de analizarla críticamente para, así, reconstruirla y, partir de allí, “preparar materiales, adquirir información, presentar contenidos o comunicarse con los estudiantes” (p. 33). También, exalta la importancia de rescatar experiencias educativas anteriores, pues estas constituyen un conocimiento valioso en la formación de buenos maestros capaces de desarrollar el pensamiento, de atreverse a renovar, a asumir propuestas pedagógicas creativas e innovadoras y, ante todo, a ser críticos de sus propias prácticas para que, partiendo de la reflexión, lleguen a la transformación.

Por otro lado, hablar de lenguaje remite automáticamente a la historia de la humanidad, siendo el habla la herramienta que ha permitido al hombre diferenciarse de otras especies. En cuanto a la escritura, esta alude a los signos y a los símbolos que logran representar el pensamiento que se complejiza con la evolución, dando paso a la necesidad de escribir para inmortalizar las letras, los símbolos y las ideas que se gestan en los sujetos.

Para Bajtin (1982) el lenguaje es la interacción dialógica que se produce entre los sujetos en un entorno social y cultural donde los interlocutores le dan valor y sentido a la palabra, es en el uso diario y cotidiano donde un hablante y un oyente establecen una comunicación dialógica, un

compromiso de interacción mutua y de entrecruzamiento de mundos diversos y complejos que se encuentran en un diálogo con significado, “previo a este momento, la palabra no existe en un lenguaje impersonal y neutro, porque existe en la boca de otras personas, en el contexto de otras personas, al servicio de los propósitos de otras personas”, asegura Bajtín (citado por Kalman, 2003, p. 45).

Al referirse Bajtín (1982) a comunidad dialógica, muestra que tanto el oyente como el locutor establecen una relación que existe sólo en función del otro y por el otro, donde la palabra es el vehículo de comunicación por excelencia que permite establecer una multiplicidad de interrelaciones socioculturales, las cuales cobran sentido cuando los múltiples puntos de vista se encuentran en un diálogo que se contextualiza y se enriquece en la interacción, esto ya que el oyente y el hablante participan de manera consciente en la enunciación pero son interdependientes.

Ahora bien, luego de hacer un acercamiento al concepto de lenguaje a nivel general, se abordarán las tres habilidades comunicativas: lectura, escritura y oralidad como ejes rectores del proceso de la enseñanza del lenguaje.

Siendo el lenguaje una condición fundamental de las personas para participar de la vida social, se entiende que la oralidad permite a los individuos construir su identidad como sujetos y vincularse activamente como partícipes de los grupos sociales a los que pertenecen, lo anterior hace posible que los estudiantes desarrollen su voz propia en la expresión de sentimientos e ideas adquiriendo las destrezas necesarias en el uso y dominio de la lengua oral. De igual forma, es evidente que la oralidad promueve el respeto y el reconocimiento de reglas y pautas de comportamiento, lo cual implica que en el aula de clase se propicie la práctica discursiva en situaciones que se vayan complejizando de acuerdo al ciclo, en una dinámica permanente de participación, argumentación e interacción social (Secretaría de Educación Distrital, 2010).

Para Vilá (2014) “... la interacción oral en el aula tiene una doble intención: constituye una primera base esencial para el aprendizaje de conocimientos académicos y constituye también el paso para llegar a escribir textos coherentes” (p. 115), lo cual quiere decir que las acciones que se realizan en el aula de clase deben ir encaminadas a lograr que los estudiantes verbalicen los conocimientos que se van adquiriendo, afianzando, así, el uso de ideas precisas, coherentes y

ordenadas que, con el transcurrir del tiempo y la práctica, provocaran en ellos un uso crítico y reflexivo del lenguaje oral en cualquier entorno discursivo que se les presente.

Al igual que el lenguaje oral, la lectura y la escritura cobran un valor importante en el desempeño de habilidades entendidas como prácticas socioculturales que, en la mayoría de los casos, son abordadas por los docentes del área de humanidades o lengua castellana en contravía con la realidad, pues el conocimiento es amplio y no se limita a áreas específicas del saber, “no es posible descubrir por sí mismo ciertas convencionalidades relativas a la escritura. Está claro que este tipo de conocimientos son transmitidos socialmente por quienes otorgan a valor a ese conocimiento” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 370). De igual manera, es necesario dotar las prácticas de lectura y escritura con un carácter significativo para que cobren valor en el mundo de la lengua escrita.

Por su lado, Lerner (2001) afirma que “Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos” (p. 25). Al reconocer la lectura y escritura como una práctica histórica es posible reconocer el sentido que tienen para cada individuo y, así, crear textos que promuevan el uso de la memoria en un entorno específico. Se logra que los estudiantes creen dichos textos a través de la escritura para que se conviertan en ciudadanos a través de la cultura escrita, reconociendo su contexto cultural y proponiendo transformaciones culturales de fondo.

Para acceder al mundo de la lectura y de la escritura es indispensable concientizar a los estudiantes sobre la importancia de aproximarse a estas no solamente en términos académicos sino también por gusto, esto con el objetivo de generar conocimiento y, además, de producir textos escritos usando reglas gramaticales y ortográficas, de manera adecuada, que les permitan organizar coherentemente las ideas partiendo de un entorno social de significado en la interacción social.

En el caso particular de la lectura existen algunas formas de promoción en el aula como: la lectura en voz alta, que es la que inicia el docente con el fin de cautivar la atención de los estudiantes; la lectura silenciosa, que busca, fundamentalmente, la exploración de textos, imágenes y letras en un diálogo interno con el texto que brinda significado y valor según los ojos

de quien lo observa; la lectura preparada, la cual tiene una clara intencionalidad por parte del docente, cuyo objetivo es retar al estudiante a través de herramientas planteadas; la lectura comentada, que genera la posibilidad de conversar en torno a un tema en común para lograr una interacción entre los estudiantes y exponer puntos de vista; la lectura rotada, la cual consiste en elegir un texto y asignar párrafos para ser leídos de forma rotativa por el grupo de estudiantes afianzando, así, los procesos lectores y la comunicación interactiva. (SED, 2010).

Las prácticas de enseñanza del lenguaje, a diferencia de otras prácticas de enseñanza, tienen estrechos vínculos con el pensamiento y la acción, pues la lengua se convierte tanto en objeto de estudio como en medio para estudiarlo. Es así como la lengua es portadora de todo conocimiento y, además, es el eje de todo proceso de interacción humana, de modo que cabe afirmar que

La Didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla. (Camps, Guash, & Ruiz Bikandi, 2010, p. 71)

Por tanto, se requiere enseñar y aprender a interpretar, a crear, a expresar y a elaborar en un ambiente rodeado de situaciones del lenguaje en donde el docente apoye, acompañe y enseñe siendo capaz de seleccionar, gestionar y generar contextos y recursos que faciliten la construcción de procesos de lectura, escritura y oralidad guiados por una reflexión lingüística, todo esto para lograr que los estudiantes construyan conocimientos complejos y valiosos que les sean útiles para actuar e intervenir en la sociedad.

Dichos procesos no son sólo cuestión de práctica, es necesario aunar esfuerzos para controlar los parámetros contextuales que determinan sus usos, tanto escritos como orales, y fomentar y optimizar las habilidades cognitivas requeridas, no sólo enmarcando esta enseñanza y aprendizaje en los currículos institucionales sino también concretándola día a día en el trabajo de aula.

En conclusión, “uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de la lengua consiste en que presta una atención sistemática tanto a sus elementos estructurales como funcionales, combinando ambos en una óptica comunicativa más completa” (Littlewood, 1996,

p. 11), en donde las acciones y las competencias comunicativas se van construyendo a partir de la reflexión constante de lo que se escucha, lo que se lee, lo que se escribe y lo que se dice.

## 7. Metodología

Este proyecto investigativo se orienta hacia la comprensión de la relación existente entre la política pública de Reorganización Curricular por Ciclos y entre prácticas educativas destacadas en el campo del lenguaje realizadas en Bogotá, específicamente en el primer ciclo. Lo anterior no con el propósito de buscar de elementos que confirmen o no la aplicación de esta sino en aras de entender las particularidades y las relaciones didácticas de estas prácticas, en las cuales la política pública puede o no constituirse como un factor que entra en juego en el momento de diseñar una propuesta efectiva para la enseñanza del lenguaje y el desarrollo de las prácticas discursivas en el aula.

### 7.1. Consideraciones generales

El presente estudio se realizó bajo los planeamientos del enfoque cualitativo siendo este el horizonte que permitió clarificar y orientar el desarrollo de la investigación. Esta se centró en analizar meticulosamente la información encontrada en las fuentes (políticas / prácticas) para reconocerlas, comprenderlas y darles sentido desde un paradigma interpretativo, el cual conllevó a entender la realidad como cambiante y diversa, desde el cual se descubrieron relaciones e interconexiones entre dichas fuentes. El acercamiento a la información y la construcción de los datos se hizo de forma inductiva, es decir de lo particular a lo general, en donde a partir de la recolección de la información, de las etapas de codificación y de los análisis fueron emergiendo categorías de las cuales se consolidó la teoría,

(...) en lugar de iniciar con una teoría particular y luego “volar” al mundo empírico para confirmar si la teoría es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría “consistente” con la que observa qué ocurre.

(Baptista, Fernández & Hernández & , 2010, p. 20)

Dicha posición implicó que se fueran generando unas prácticas interpretativas orientadas a la visibilización de la relación concreta entre las políticas públicas del lenguaje y entre las prácticas docentes destacadas y, a su vez, el posible vínculo existente de estas con la transformación de dichas prácticas dentro del contexto escolar, esto sin perder de vista los rasgos que Maxwell (citado por Vasilachis, 2006) define como los más característicos de la investigación

cualitativa: “a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica” (p. 26).

Así mismo, se determinó como metodología la Teoría Fundamentada (TF) entendida como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Corbin & Strauss, 2002, p. 13), es decir, al iniciar este proceso no se partió de una teoría establecida sino de un interés temático y problemático que fue abordado desde el análisis de los datos conducentes a la construcción de teoría. Se puede evidenciar el método utilizado al abordar los datos seleccionados de una manera flexible pero minuciosa al ir identificando, contrastando, encontrando significados, interpretaciones y, así, categorías como lo sugieren los autores Corbin y Strauss (2002), quienes para ampliar el complejo concepto de la teoría afirman que “teorizar es un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo” (p. 24).

Además, la teoría fundamentada, en tanto metodología, ofrece un conjunto de procedimientos para construir teoría que tienen en cuenta la recopilación de la información y el microanálisis o análisis minucioso de los datos que conllevan al descubrimiento de conceptos y sus relaciones, dando, así, paso a la codificación y al análisis reflexivo de los hallazgos. En este caso los datos fueron organizados atendiendo a dichos procedimientos y al uso de técnicas propias en un paso a paso que va permitiendo la “construcción de la teoría, hacer las conceptualizaciones, definir las categorías y desarrollarlas (...)” (Corbin & Strauss, 2002, p. 133).

En esto radica la importancia del trabajo del grupo investigador, pues desde la mirada crítica y creativa de los datos se fundamentó la comprensión de estos y, así, se logró teorizar desde las propias interpretaciones. Desde este rol fue necesario ser observadores y críticos de la realidad que se investigó, retomando la sensibilidad y la flexibilidad como principales características a través de diversas herramientas que permitieron realizar un constante análisis y, además, interactuar con aquello que las políticas públicas en lenguaje proponen a nivel educativo y lo que la práctica docente dice dentro de un contexto determinado, por esto se interactuó directamente con el objeto de investigación, con el contexto y con la propia experiencia como investigadores y docentes.

Se observó que dicha experiencia en el campo educativo cumplió un papel fundamental dentro del proceso debido a que permitió ampliar la perspectiva y ver, entre líneas, lo que los datos querían decir. Como lo afirman Strauss y Corbin (2002), los investigadores cualitativos “no temen basarse en sus propias experiencias cuando analizan materiales porque se dan cuenta de que éstas han llegado a ser la base para hacer comparaciones y descubrir propiedades y dimensiones” (p. 5). Lo anteriormente descrito requirió que los investigadores tomaran decisiones y actuaran en relación con el proceso que llevó a cabo la investigación, en una revisión continua de los datos para modificar, para complementar o para suprimir las categorías que iban surgiendo.

## **7.2.Fuentes de Información**

Se determinaron las fuentes de información desde dos tipos de documentos: las prácticas destacadas y las políticas de enseñanza del lenguaje. Para el primer caso, las sistematizaciones de prácticas destacadas del lenguaje en primer ciclo, se hizo un rastreo minucioso de instituciones de carácter educativo que enfocan su trabajo en el área del lenguaje, allí se encontraron CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe), Red Lenguaje, la Secretaría de Educación Distrital con Red Académica, el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) y la Fundación Compartir. Una vez identificadas las instituciones se empezaron a buscar las experiencias de enseñanza del lenguaje que habían sido destacadas por estas instituciones en primer ciclo para lo cual se decidió realizar una matriz con criterios de selección que apuntaran a los objetivos propuestos en la investigación, estos fueron: pertenecer al área del lenguaje, ser de ciclo uno, estar publicada, haberse implementado entre los años 2010 a 2014, ser de Bogotá, pertenecer a algún colegio público de Bogotá, ser una experiencia de aula o institucional y ser una experiencia de innovación o de investigación.

En cuanto al segundo tipo de documentos, política pública distrital del lenguaje, fue necesario realizar una búsqueda detallada de documentos relacionados con la reorganización curricular por ciclos, las herramientas para la vida, los diferentes proyectos que a nivel nacional y distrital contribuían a la lectura, la escritura y la oralidad, y la manera en la que los diferentes gobiernos de Bogotá, desde el año 2000, le apuntaban al mejoramiento de la calidad educativa. A partir de esto, finalmente se centró toda la atención en los *Referentes para la didáctica del lenguaje en*

*primer ciclo* como política pública distrital del lenguaje propuesta en Bogotá, en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos.

El método de la teoría fundamentada permitió una interacción constante entre el grupo investigador y la información recopilada de las fuentes, dando paso a la configuración de los datos que se caracterizan por ser profundos y enriquecedores, pues se asumió que “el dato es el resultado de un proceso de elaboración, es decir, el dato: hay que construirlo” (Gil, 1994, p. 15).

### **7.3. Relato Metodológico**

Este proceso investigativo se organizó en dos fases que permitieron, mediante el análisis de los datos, la generación de teoría que respondiera a la pregunta de investigación planteada. A continuación se hace el recuento del camino recorrido, la forma en que se dio la aproximación a los datos y las técnicas de análisis utilizadas atendiendo a la metodología de la teoría fundamentada.

#### **7.3.1. Selección de documentos**

Desde el planteamiento inicial de la pregunta de investigación se determinó que la información que conformaría el corpus documental sería, por un lado, los textos correspondientes a las sistematizaciones de prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje y, por otro, las políticas públicas de enseñanza del lenguaje que orientan el quehacer pedagógico en el distrito. Teniendo claro este punto se pasó a la búsqueda de esas prácticas que han sido documentadas por los docentes y que, a su vez, han sido reconocidas o socializadas en espacios pedagógicos, para esto se pensó en buscar en los repositorios de entidades interesadas en publicar o en premiar experiencias tales como el IDEP, CERLALC, COMPARTIR, SED y Red del Lenguaje.

El rastreo de este tipo de fuentes fue complejo porque en algunas de estas instituciones no existe un registro claro y actualizado de experiencias destacadas, sin embargo se inició la búsqueda, atendiendo a una serie de criterios establecidos por la naturaleza del interés investigativo, abarcando inicialmente las experiencias de Ciclo Uno y Ciclo Dos, pero al ver que eran muy escasas las prácticas encontradas de Ciclo Dos que cumplieran con todos los criterios se tomó la decisión de abordar solamente las prácticas destacadas pertenecientes a primer ciclo. Este proceso se organizó y se documentó mediante la matriz Lista de Chequeo de los Criterios de

Selección (Ver gráfico 1), en la cual se hizo una relación de todas las experiencias encontradas inicialmente.

	PRÁCTICA DESTACADA	CRITERIOS DE SELECCIÓN							
		AREA LENGUAJE	CICLO (1-2)	AÑO (2010-2014)	PUBLICADA	BOGOTÁ	COLEGIO DISTRITAL	AULA O INSTITUCIONAL	INNOVACION O INVESTIGACION
1.	"La exposición Oral": Pretexto para construir mi propia voz"	SI	1	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
2.	"Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar: Secuencia Didáctica en oralidad para niños de ciclo inicial en dos colegios públicos de Bogotá".	SI	1	07/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
3.	Encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas. La producción del texto expositivo como base para la lectura preparada en voz alta	SI	1	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
4.	"Leamos cine: una propuesta de lectura audiovisual".	SI	2	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
5.	"Tengo una anécdota que contarte"	SI	2	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
6.	En Busca del efecto fantástico: una secuencia didáctica para leer a Chris Van Allsburg	SI	2	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
7.	"Cuento radiofónico"	SI	1	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
8.	"Carnavaleando aprendo"	SI	1-2	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
9.	"Escenarios de saber: Explorar, Comprender y Construir"	SI	1-2	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
10.	"¿Cuál es la flora y la fauna de Bogotá?"	SI	2	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
11.	"A pescar pensamientos"	SI	1	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
12.	"Bienvenidos a una aventura extraordinaria con Hales"	SI	1-2	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
13.	"Los grados primero y segundo el escenario ideal para el ingreso a la cultura escrita y	SI	1	2011	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION

Gráfico 1

*Lista de chequeo de criterios de selección.*

Posteriormente se escogieron las prácticas que cumplían con todos los requisitos o criterios, enunciados anteriormente en el apartado de Fuentes de Información, estas se constituyeron en el corpus documental de la investigación y fueron organizadas en la matriz Archivo de experiencias escogidas, conformado por 20 sistematizaciones de prácticas destacadas del lenguaje desarrolladas en primer ciclo en colegios públicos de Bogotá durante los años 2010 a 2014 (Ver gráfico 2).

ID	TÍTULO	AÑO	CICLO	GRANOS	CIÑO PUBLICACION	LINK	ORGANIZACIÓN QUE LA DESTACA	COLEGIO	DOC.	JURISD.	ENLACES DE CONTACTO
01	Encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas. La producción del texto expositivo como base para la lectura preparada en voz alta	06-2014	1	2*	CERLALC	<a href="http://cerlalc182014.blogspot.com/2014/07/">http://cerlalc182014.blogspot.com/2014/07/</a>	CERLALC UNESCO SED	Colegio Distrital Simón Rodríguez	2	U	Alejandra Zúñiga
02	Festival de conmemoraciones producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar. Secuencia Didáctica en oralidad para niños de ciclo inicial en dos colegios públicos de Bogotá.	07-2014	1	1* 2*	CERLALC	<a href="http://cenai052014.blogspot.com/">http://cenai052014.blogspot.com/</a>	CERLALC UNESCO SED	Colegio I.E.D. Cundinamarca Colegio Ismael Perdomo	19		osiemgo@gmail.com mayebar@yahoo.es
03	"Lluvia de letras para crear mares de textos. Colegio Julio Garavito Armero"	05-07-2014	1	JAR. TRAN.	CERLALC	<a href="http://cenai0232014.blogspot.com/2014/07/inicio.html">http://cenai0232014.blogspot.com/2014/07/inicio.html</a>	CERLALC UNESCO SED	Colegio Julio Garavito Armero	16	I	Diana Lucia Bustos Mancera, Luz Myriam Umbacia Castañeda y Martha Lucia Páez Pérez.
04	"La exposición 'Urari': Pretexto para construir mi propia voz"	06-2014	1	2*	CERLALC	<a href="http://cenai042014.blogspot.com/2014/06/">http://cenai042014.blogspot.com/2014/06/</a>	CERLALC UNESCO SED	Colegio Rural Mochuelo Alto Colegio Sierra Morena IED	19	M	Alexandra Amaya <a href="mailto:amayaalexandra@yahoo.com.ar">amayaalexandra@yahoo.com.ar</a> Cristina Poveda <a href="mailto:crispov1@yahoo.com">crispov1@yahoo.com</a> María Ximena Ramírez <a href="mailto:lunaxime@gmail.com">lunaxime@gmail.com</a>
05	Nuestros miedos al dormir	07-2014	1	1*	CERLALC	<a href="http://nuestrosmiedosalodormir.blogspot.com/">http://nuestrosmiedosalodormir.blogspot.com/</a>	CERLALC UNESCO SED	Tecnico Menorah I.E.D. Ciudad de Bogotá I.E.D y Alquería de La Fragua.	6 8 14	I	Julieta Escobar, Uga López Y Esperanza Colegial
06	Haciendo y escuchando el mundo vamos cuidando	24-07-2014	1	1*	CERLALC	<a href="http://cenai062014.blogspot.com/2014/07/inicio.html">http://cenai062014.blogspot.com/2014/07/inicio.html</a>	CERLALC UNESCO SED	Karael Uribe Ubea, Fanny Mickey y Justo Victor Charry.	10 19	M T	Martha Janneth Alfonso A., María Elizabeth Daza y Adriana Palacios C.

Gráfico 2

Archivo de experiencias escogidas

En cuanto a los documentos referidos a la política pública de enseñanza del lenguaje, inicialmente se profundizó en la conceptualización de política pública para, así, establecer el tipo de documentos que se podrían abordar, luego se hizo un recorrido histórico por las políticas públicas educativas que hacen referencia al lenguaje, tanto a nivel nacional como a nivel distrital, lo cual permitió centrar la atención en la Reorganización Curricular por Ciclo y, más específicamente, en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo (ver gráfico 3).

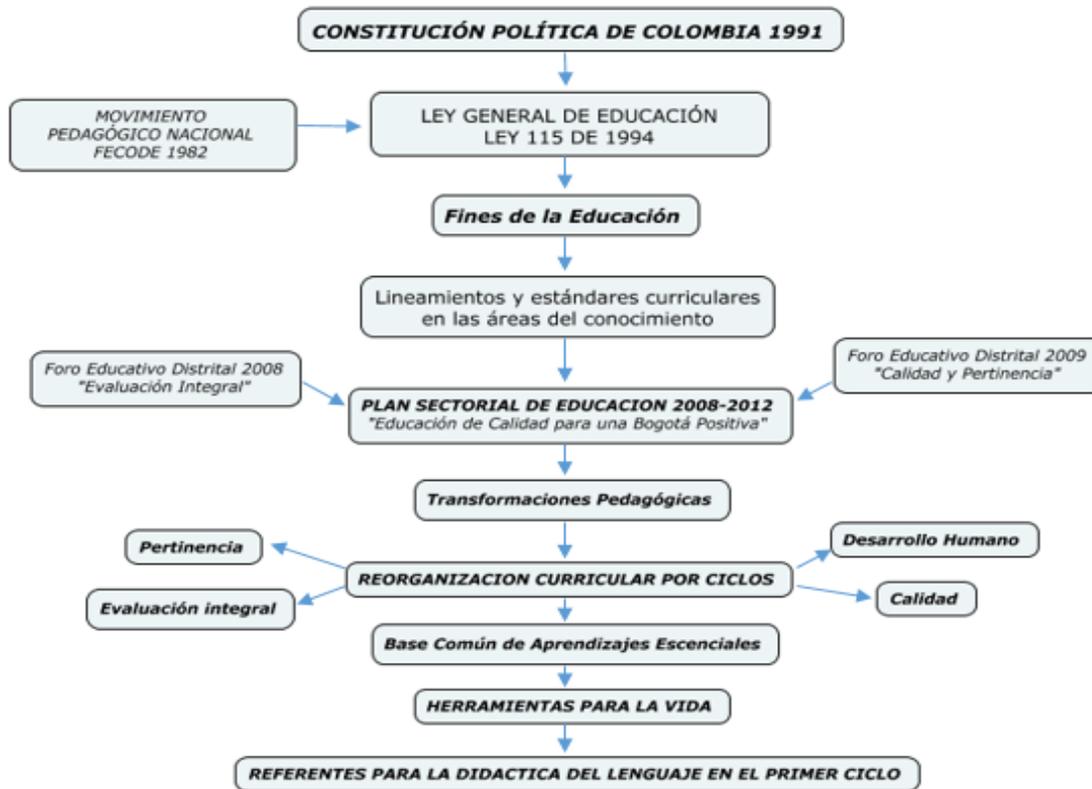


Gráfico 3

*Historicidad de la Reorganización Curricular por Ciclos*

De esta forma se organizaron y se prepararon las fuentes de información para, posteriormente, dar paso al proceso analítico, pero surgieron inquietudes acerca de los procedimientos que se llevarían a cabo al leer las sistematizaciones de las experiencias tales como: qué se iba a indagar, qué se buscaría al abordarlas, cómo se manejarían los hallazgos, en qué formato de texto se tendrían. De acuerdo a lo anterior se llegó a acuerdos básicos para optimizar el trabajo, primero las experiencias se manejaron en formato Word o PDF, también se plantearon preguntas orientadoras que sirvieron como la entrada a los documentos, es decir, se buscaron en las experiencias respuestas a estos interrogantes que sirvieron para organizar la información en términos de las temáticas más importantes para la investigación. A cada pregunta orientadora se le asignó un color que serviría como código al momento de leer las experiencias (ver gráfico 4).

PREGUNTA ORIENTADORA
<b>¿En qué apartes del documento se hace referencia a la concepción del lenguaje?</b>
<b>¿Existen fragmentos que dejen vislumbrar alguna política del lenguaje?</b>
<b>¿A qué problemática responde la práctica?</b>
<b>¿Qué acciones se desarrollan para dar solución a la problemática?</b>
<b>¿Qué logros y/o alcances tiene la experiencia?</b>

Gráfico 4

*Preguntas orientadoras para abordar las experiencias*

### 7.3.2. Análisis de los documentos

Teniendo en cuenta que los datos de esta investigación eran de naturaleza documental y que se buscó construir teoría a partir del análisis de éstos, la estrategia utilizada fue la codificación entendida como un “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Corbin & Strauss, 2002, p. 11), es decir, entendida como extraer del corpus documental los datos que tienen un sentido y una significación sobresaliente en relación con los objetivos de la investigación, condensándolos en pequeñas unidades analizables que permitieran proponer y crear categorías conceptuales a partir de ellos, como lo exponen Atkinson & Coffey (2003).

Este proceso analítico fue uno de los que mayor riqueza tuvo dentro de la investigación, se asumió el análisis de los datos como una actividad de carácter permanente, de progreso continuo y dinámico que, según la TF, se caracteriza por ser de “flujo libre y creativo en el que los analistas van de un lado a otro entre tipos de codificación, usando con libertad técnicas analíticas y procedimientos y respondiendo a la tarea analítica que se plantean” (Corbin & Strauss, 2002, p. 64). En este se pudieron distinguir tres momentos o fases de la codificación que permitieron profundizar en el significado de los datos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

En un primer momento se comenzó con la codificación abierta, entendiéndola como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Corbin & Strauss, 2002, p. 111). Este proceso de codificación se

realizó mediante el microanálisis, percibido como un “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales” (Corbin & Strauss , 2002, p. 63).

Luego de la recolección y organización de documentos se empezaron a abordar las sistematizaciones de experiencias destacadas, las cuales se iban leyendo en clave de las preguntas orientadoras y se subrayaban los fragmentos según el código de colores, tal como se evidencia en el gráfico 5.

**Referentes conceptuales**

Roa & Pérez (2010) atribuyen al lenguaje un papel fundamental en diferentes esferas de las personas como “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” (p.7). por lo cual lo señalan como herramienta potente para la evolución de los individuos y las colectividades.

De lo anterior se deduce la urgente tarea en el aula de clase de aportar al proceso de desarrollo de los estudiantes con propuestas didácticas que permitan afectar de manera positiva y contundente tales esferas.

En su cumplimiento, esta secuencia didáctica centra su propósito en que los niños y las niñas, lean en voz alta un texto expositivo producido colectivamente como requisito para dar respuesta a la pregunta inicial (¿qué podemos aprender de los elementos de la naturaleza para mejorar nuestra vida? en el caso del grado segundo, de las hadas: la producción textual se realiza a partir de la información analizada en diferentes bloques de tipo informativo para transcribir la información textual de los textos y es acompañada de la exposición de imágenes que apoyan y realzan a la información textual que, igualmente, se realza colectivamente.

A continuación los referentes teóricos en los cuales se basa esta propuesta:

**La secuencia didáctica como alternativa de trabajo**

La secuencia didáctica, alternativa de trabajo implementada, es definida por Ana Camps (1995, citada por Pérez & Roa, 2010) como una unidad de enseñanza de la composición que se formula como un proyecto de trabajo, tiene como objetivo la producción de un texto, que a su vez forma parte de una situación discursiva que le dará sentido. Formula unos objetivos de enseñanza/aprendizaje claros y concretos que deben ser de conocimiento de los estudiantes. La interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura es continua, así como la interacción entre compañeros y con el docente es un elemento fundamental durante la elaboración del texto en todos los fases (Pérez & Roa, 2010).

**Enfoque de enseñanza del lenguaje**

En cuanto al enfoque del lenguaje, desde una perspectiva sociocultural propuesta por Wajsbol, anotan que lo asumen como “una práctica en la que el lenguaje oral y escrito, y otros como la danza, la música, el dibujo o la pintura, así como los textos en su diversidad de formas circulan, tienen sentido y cumplen funciones sociales y académicas” (Roa & Pérez, 2010, p. 26). a la vez que se refieren al papel esencial que desempeñan las interacciones, experiencias y situaciones propuestas por la escuela, en el desarrollo del lenguaje del niño (Pérez & Roa, 2010).

Desde el mismo enfoque, en cuanto al lenguaje oral como práctica social y cultural, los anteriores autores hacen énfasis en la construcción de la voz, en la vocalización que hace el niño desde las primeras años a interacciones con los adultos para participar de la vida social mediante éste y en el trabajo que implica cualificar esta construcción mediante pautas que regulen las interacciones.

Manifiestan que la construcción de las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía se da especialmente en el lenguaje oral “donde se vivencian los alcances y limitaciones de la participación en un grupo social” (Roa & Pérez, 2014, p.3).

En este marco, se propone la lectura preparada en voz alta por parte de los niños frente a una audiencia lo cual requiere el manejo de una serie de recursos lingüísticos y discursivos. En esta práctica se le dedica poco tiempo y planeación en las aulas de clase. El niño lector con la intención de comunicar a su audiencia el sentido y significado de un texto (expositivo) despliega diversos recursos para que ese oyente conozca y comprenda una información que le interesa o que se espera motive su escucha. Un motivo más para abordar la lectura en voz alta dentro de esta SD.

Por otra parte, sobre la escritura, los autores antes mencionados, indican que su trabajo trasciende el dominio de la codificación y la decodificación ya que se requiere “propiciar situaciones para que participen efectivamente en esas prácticas y reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales” (Roa & Pérez, 2010, p. 18).

¿el cómo se posiciona la idea de que el estudiante reconozca, analice y conceptualice los elementos que constituyen esas prácticas sociales del lenguaje y se descubra como productor de textos.

**El texto expositivo**

En el contexto del lenguaje escrito, el texto expositivo, uno de los productos de esta secuencia, merece una atención especial, ya que si bien es el tipo de texto más utilizado en los textos escolares para la enseñanza e las diferentes temáticas disciplinares tiene poca presencia en el aula de clase como objeto de estudio para el análisis, comprensión y producción, siendo más frecuente la lectura, análisis y producción escrita de textos narrativos.

Este tipo de texto tiene como propósito explicar o informar al lector acerca de un tema. Martínez & Rodríguez (1989) anotan sobre éste que “presenta siempre una sucesión de informaciones sobre un tema para hacer saber o dar a conocer algo” (p.3). Este texto presenta diferentes formas de organización de las estructuras: descriptiva, causal, narrativa, comparativa, problema-solución, siendo la primera la que se tendrá en cuenta para la producción del texto final por parte de los estudiantes. Sobre esta forma de organización, Güllü (2005) señala que “enumera rasgos o funciones; clasifica propiedades” (p.5).

Este tipo de textos, por lo general, vienen acompañados de ilustraciones con ejemplos que amplían o aclaran la información. Entre los recursos comunes con imágenes y dibujos, se encuentran descripciones, descripciones breves, informaciones parciales o complementarias. En algunos casos más extensos se hacen uso de un vocabulario preciso y objetivo y resalta características generales y diferenciales del objeto al cual hacen referencia. Es así como el texto expositivo va acompañado de una galería de imágenes con ejemplos y ejemplos que ilustran aspectos destacados o relevantes explorados.

**Selección y organización de la información**

Respecto a la organización de la SD, se evidencia en el texto que la implementación de esta SD de texto requiere el manejo de una serie de recursos que no deben ser vistos como una lista para lograr el propósito comunicativo del mismo, si es necesario indagar en otras fuentes de información y este proceso requiere el uso de algunos recursos que permitan seleccionar y organizar adecuadamente la información.

En esta parte, las organizaciones gráficas se constituyen en otros instrumentos o productos finales que permiten facilitar al estudiante descubrir sus conocimientos previos, relacionar información nueva con los conocimientos previos, identificar las conexiones que poseen sus conceptos y recibir la información con facilidad.

Algunos de los organizadores gráficos implementados son: tabla (S-P-A), matrices comparativa y descriptiva, cuadro sinóptico, mapa semántico.

Queda por abordar lo referente al tema que desarrolla el texto expositivo que producen los estudiantes y la pregunta inicial que originará toda la movilización de búsqueda y creación durante toda la SD.

**Los elementos de la naturaleza: las hadas**

En cuanto al tema, los elementos de la naturaleza, en este caso, las sirenas para el grado de Transición, los elfos para el grado Primero y las hadas para el grado Segundo se constituyen en los temas centrales.

Sobre los elementos, según las enseñanzas esotéricas, existen cuatro elementos: la Tierra, el Agua, el Aire y el Fuego, en el plano manifestado en que nos movemos y nos es dado percibir y entender, siendo los elementos formas de vida dentro de éstos que tienen por cuerpos formas de energía. Algunos ejemplos clásicos de Elementales son:

Los de la Tierra: gnomos, hadas y enanos; los del Agua: sirenas, nereidas, ondinas, nixas, los del Aire: alfos, yelcos; y los del Fuego: las salamandras (Angele, 1984).

Por último, en lo relacionado con la pregunta inicial, para el caso de esta secuencia didáctica, es:

Gráfico 5  
Experiencia leída en clave de las preguntas orientadoras

Se determinó que la unidad de significado que se utilizaría serían los fragmentos o párrafos y que para descubrir las categorías iniciales de análisis no se leerían todas las experiencias sino que se tomaría un muestreo teórico, el cual tiene como propósito “maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones” (Corbin & Strauss , 2002, p. 220), es decir, se empezaron a leer las sistematizaciones de experiencias destacadas descubriendo sus propiedades y dimensiones mediante el microanálisis.

Esto permitió identificar fragmentos o párrafos que tuvieran una significación predominante con relación a las preguntas orientadoras y, así, se fueron recopilando en una matriz donde se relacionaron las preguntas orientadoras, los fragmentos y los descriptores elaborados para cada fragmento permitiendo una primera aproximación a significados emergentes de los datos (ver gráfico 6).

**PRÁCTICA DE ENSEÑANZA**

**Título Encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas.**  
**La producción del texto expositivo como base para la lectura preparada en voz alta**



PREGUNTAS ORIENTADORAS	FRAGMENTOS	DESCRIPTORES
<p><b>¿En qué apartes del documento se hace referencia a la concepción del lenguaje?</b></p>	<p>En este marco, se propone la lectura preparada en voz alta por parte de los niños frente a una audiencia lo cual requiere el manejo de una serie de recursos lingüísticos y discursivos. Comúnmente, a esta práctica se le dedica poco tiempo y planeación en las aulas de clase. El niño lector con la intención de comunicar a su audiencia el sentido y significado de un texto (expositivo) despliega diversos recursos para que ese oyente conozca y comprenda una información que le interesa o que se espera motive su escucha. Un motivo más para abordar la lectura en voz alta dentro de esta SD. (Pág. 3)</p>	<p>La lectura preparada en voz alta requiere de recursos lingüísticos y discursivos</p>
	<p>En el contexto del lenguaje escrito, el texto expositivo, uno de los productos de esta secuencia, merece una atención especial, ya que si bien es el tipo de texto más utilizado en los textos escolares para la enseñanza e las diferentes temáticas disciplinares tiene poca presencia en el aula de clase como objeto de estudio para el análisis, comprensión y producción, siendo más frecuente la lectura, análisis y producción escrita de textos narrativos. (Pág. 4)</p>	<p>El texto expositivo en el aula como objeto de estudio para el análisis, comprensión y producción</p>
	<p>Previo a esta parte, les di algunas indicaciones sobre la forma de participar en la lluvia de ideas, como: pedir el turno levantando la mano y no interrumpir mientras el compañero hablaba. Durante este momento asigné turnos para que los niños pudieran intervenir respetando la palabra del otro. La intervención, antes y durante esta parte, tiene relación con la función señalada por Ana Camps (2002) "Hablar para regular la vida social escolar", en la que usos conversacionales son</p>	<p>El lenguaje como regulador de situaciones comunicativas en el aula escolar</p>

Gráfico 6

*Matriz individual de descriptores*

Este ejercicio se hizo con las primeras tres experiencias abordadas, cada investigadora lo realizó individualmente, presentó sus resultados y, en un segundo momento, para maximizar la fiabilidad de los hallazgos, se hizo la triángulación de los resultados organizados en las matrices llegando, de este modo, a la unificación de descriptores (Ver gráfico 7) . Esta triangulación se puede concebir como un procedimiento de análisis que permite al investigador diversas miradas, vías o caminos para contrastar puntos de vista, métodos, espacios y tiempos, la triangulación de investigadores (Ruiz, 2005).

## UNIFICACIÓN DE DESCRIPTORES

Investigadora 1 Investigadora 2 Investigadora 3

PREGUNTAS ORIENTADORAS	FRAGMENTOS	DESCRIPTORES
¿En qué apartes del documento se hace referencia a la concepción del lenguaje?	En esta pedagogía se toma el relato como un dispositivo para hacer emerger el sentir, el pensar y el deseo de los niños y niñas. El relato –por su semejanza con la realidad– permite que los estudiantes y docentes hagan un ejercicio reflexivo de su cotidianidad, así como también abre la posibilidad para imaginar mundos posibles en los que niños y niñas se sienta reconocidos y puedan exigir y ejercer sus derechos. (Página 188)	El relato es un dispositivo que propicia la comunicación, creación e imaginación en los niños y niñas.  El relato permite un acercamiento reflexivo a la cotidianidad y a la construcción de mundos posibles.
	Tomar estas representaciones sociales debe contar con la voz de sus protagonistas, que mediante la expresión de sus emociones, pensamientos y deseos –sus relatos–, permiten saber quiénes son y develan su mundo, aportando a la deconstrucción de las mismas. (Página 189)	El lenguaje como la representación simbólica que permite construir, nombrar y dar importancia a la voz de los protagonistas.
	El relato es una modalidad de pensamiento que trata de convencer a los otros de su semejanza con la vida y en esa medida le da significado a la experiencia. Se ocupa de las intenciones, acciones, alegrías, sueños y vicisitudes humanas. (Página 190)	El relato como reflejo de la vida y la cotidianidad de los seres humanos
	Está constituido por dos componentes, la acción y la conciencia, es decir, sucede en el plano de la acción y de la subjetividad. La primera se refiere a situaciones; la conciencia se relaciona con el saber, el pensamiento, el sentimiento o lo que dejan de saber, pensar o sentir los que participan en la acción (Bruner, 2004: 23-25). (Página 190)	Dos componentes del relato: la acción y la conciencia. La acción (situaciones) y la conciencia de quienes participan en la acción.

Gráfico 7

## Matriz de unificación de descriptores

Estos resultados fueron acumulativos. Seguidamente se continuó leyendo experiencias, identificando fragmentos y descriptores, cada nuevo hallazgo entró a formar parte del proceso y aumentó o nutrió los descriptores iniciales. Esta tarea se suspendió cuando se llegó a la saturación teórica que es el “punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis” (Corbin & Strauss, 2002, p. 157). De este ejercicio emergieron las categorías iniciales constuidas a partir de los descriptores organizados según las temáticas de las preguntas orientadoras (ver gráfico 8).

1. ¿En qué apartes del documento se hace referencia a la concepción del lenguaje?	
DESCRIPTORES	CATEGORIAS
<p>El relato es un dispositivo que propicia la comunicación, creación e imaginación en los niños y niñas.</p> <p>El relato permite un acercamiento reflexivo a la cotidianidad y a la construcción de mundos posibles.</p> <p>El lenguaje como la representación simbólica que permite construir, nombrar y dar importancia a la voz de los protagonistas.</p> <p>El relato como reflejo de la vida y la cotidianidad de los seres humanos            Dos componentes del relato: la acción y la conciencia. La acción (situaciones) y la conciencia de quienes participan en la acción.</p> <p>Acción y subjetividad que provocan en el lector hacerse participe de la realidad de los protagonistas y de sus conciencias.</p> <p>El relato es una herramienta pedagógica, pues permiten al maestro reflexionar sobre su práctica y acercarse a la realidad de los estudiantes; a los niños les permite reflexionar sobre situaciones que vulneran sus derechos.</p> <p>El relato es entendido como un dispositivo que propicia la subjetividad de los niños y que permite la comunicación y el acercamiento al mundo infantil.</p> <p>Desde la pedagogía del relato se entiende el lenguaje como un proceso superior de la especie humana, que permite construir el mundo a través de la palabra.</p> <p>El lenguaje es el punto de encuentro entre el mundo y el hombre; el hombre</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El lenguaje permite acercarse al mundo, conocerlo y construirlo.</li> <li>2. El lenguaje como punto de encuentro entre el mundo y el hombre.</li> <li>3. Con el lenguaje los protagonistas tienen su propia voz.</li> <li>4. La adquisición del lenguaje escrito se da desde una perspectiva constructivista permitiendo el desarrollo del pensamiento, la interacción y la creatividad.</li> <li>5. Herramientas pedagógicas vistas desde el lenguaje.</li> <li>6. Dispositivos que propician la comunicación, la creación y la imaginación.</li> <li>7. Construcción de subjetividades y acercamiento a la realidad.</li> <li>8. Reflexión de maestros y estudiantes.</li> <li>9. La didáctica del lenguaje</li> </ol>

Gráfico 8

*Construcción de categorías iniciales a partir de los descriptores.*

Como segundo momento en el proceso de codificación se priorizó un número manejable de categorías que permitieran un desarrollo interpretativo coherente con el problema de investigación y que, además, abarcaran los datos hallados, fue así como se llevó a cabo la codificación axial entendida como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Corbin & Strauss , 2002, p. 134), de esa manera se construyó un primer esquema de categorías y subcategorías iniciales relacionadas entre sí (ver gráfico 9).

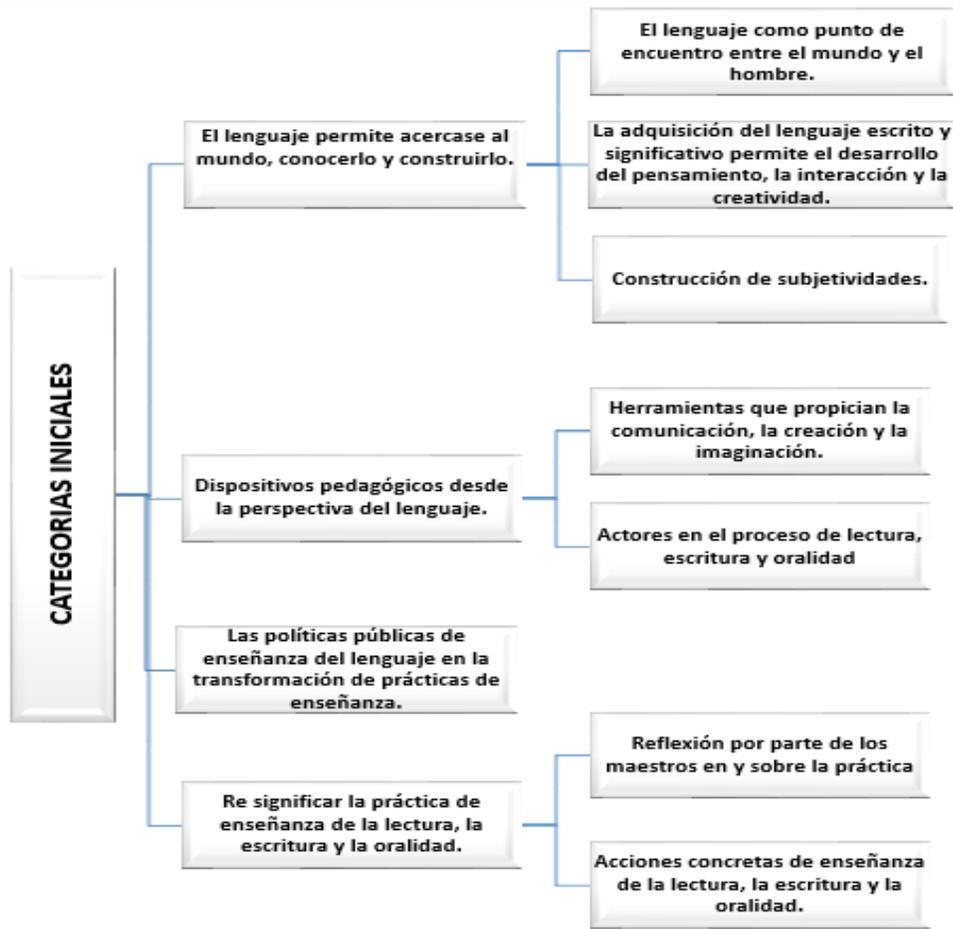


Gráfico 9

*Esquema de categorías y subcategorías iniciales*

Al tener las categorías y subcategorías iniciales saturadas, se pasó a realizar la definición operativa de estas con base en los fragmentos y descriptores identificados (ver gráfico 5) de tal manera que los datos pudieran hablar. Este documento se constituyó en una guía para el proceso de categorización y de clasificación de los datos encontrados en las diferentes experiencias (ver gráfico 10).

<b><u>DESCRIPCIÓN OPERATIVA DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS</u></b>
<p><b>1. El lenguaje permite acercarse al mundo, conocerlo y construirlo.</b></p> <p>Esta categoría hace referencia al lenguaje como “un proceso superior de la especie humana; como una representación simbólica que nos permite construir el mundo (...)” (p. 194). Como parte de esta capacidad, se reconoce la necesidad de acercarse al mundo a través del lenguaje para conocerlo, pensar, hablar y escribir sobre éste. Para construir el mundo se hacen representaciones simbólicas de la realidad, de los objetos, las personas y los fenómenos, a través de las palabras se les nombran y de allí deviene la existencia de los mismos.</p>
<p><b>1.1 El lenguaje como punto de encuentro entre el mundo y el hombre.</b></p> <p>El lenguaje permite que tanto el hombre y el mundo emerjan a la vez, el hombre construye el mundo y al mismo tiempo el mundo le proporciona a él experiencias de interacción con la realidad y la cultura que lo llevan a la construcción de su conocimiento.</p>
<p><b>1.2 La adquisición del lenguaje escrito y significativo permite el desarrollo del pensamiento, la interacción y la creatividad.</b></p> <p>El lenguaje escrito se adquiere desde una perspectiva que reconoce que las etapas de desarrollo del niño guían los procesos de escritura; se da importancia a la adquisición del código según dichas etapas. Se da un encuentro entre el desarrollo del pensamiento, la interacción y la creatividad con el contexto real del niño, que a la vez permite trabajar la escritura desde una perspectiva significativa en donde se creen y recreen mundos posibles.</p>
<p><b>1.3 Construcción de subjetividades.</b></p> <p>El lenguaje permite la emergencia de la subjetividad de los niños y niñas, siendo actores de su vida, de sus acciones, de su interacción con el otro, con el mundo, la cultura y los saberes. La voz de los niños como protagonistas constituye un elemento fundamental en el lenguaje como proceso social y cultural.</p>

Gráfico 10

*Descripción operativa de categorías y subcategorías*

Las investigadoras volvieron a realizar la lectura de todas las experiencias, pero ahora a la luz de las categorías de análisis iniciales resultantes. Cada una retomó una categoría que fue rastreada en todos los documentos asignando un código de color a cada una. Así, se dio paso a la comparación constante, es decir a la lectura de todas las experiencias destacadas comparando los nuevos datos encontrados con las categorías teóricas iniciales, enfatizando en la búsqueda de propiedades y dimensiones, con el apoyo en la escritura de memorandos o notas para registrar las ideas y relaciones que se fueron hallando.

Un tercer momento de la codificación se hizo latente cuando se tenían los datos (fragmentos) encontrados en la totalidad de experiencias y cada uno de ellos se encontraba relacionado con una de las categorías y subcategorías definidas hasta el momento, allí el trabajo reflexivo y comprensivo de las investigadoras fue de gran importancia, pues se dio paso a la codificación selectiva definida como el “proceso de integrar y refinar la teoría” (Corbin & Strauss , 2002, p. 157). De esa manera se plantearon los resultados descriptivos de los hallazgos encontrados en las experiencias, los cuales giraron en torno a las categorías iniciales, para esto cada investigadora redactó los resultados descriptivos de la categoría que rastreo, dándole la voz a las experiencias y a sus protagonistas. Dichos resultados descriptivos constituyen el capítulo 8 de este documento.

De manera simultánea se realizó la lectura detallada y el análisis de la política pública distrital de lenguaje *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*, donde salieron a flote los planteamientos sobre oralidad, lectura y escritura. El análisis contempló la organización por temas y por subtemas en elementos propios de la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.

Teniendo como insumo principal los resultados descriptivos y los planteamientos de la política pública, se hizo triangulación de ellos identificando los hallazgos desde cada categoría, para esto se construyeron enunciados que se fueron relacionando entre sí (ver gráfico 11).

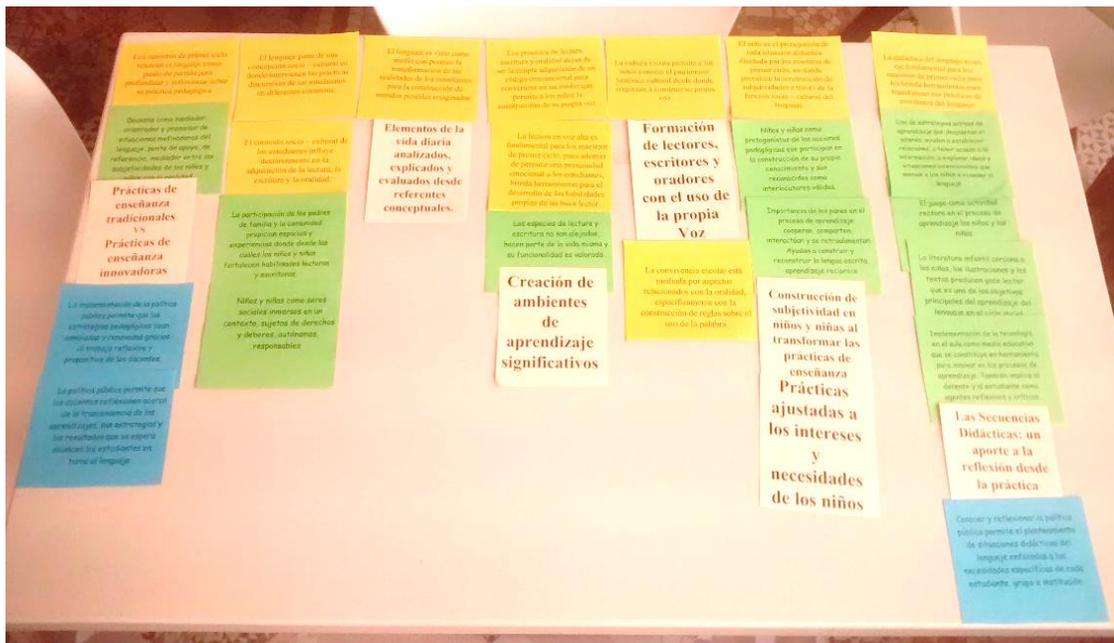


Gráfico 11  
Hallazgos desde los resultados descriptivos y la política

A continuación, las investigadoras identificaron puntos de encuentro y de tensión que orientaron un primer acercamiento a la construcción de categorías finales y de sus respectivas subcategorías (ver gráfico 12).

**ACERCAMIENTO A CATEGORÍAS FINALES**

1 (Martha)	2 (Mónica)	3 (Mónica)	4 (Martha)	5 (Melby)
<b>MAESTRO QUE REFLEXIONA, CRÍTICA, PROPONE Y TRANSFORMA</b>	<b>EL LENGUAJE DESDE LA CONCEPCIÓN SOCIO CULTURAL</b>	<b>LOS PROCESOS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD PERMITE A LOS NIÑOS LA CONSTRUCCIÓN DE SU PROPIA VOZ</b>	<b>EL NIÑO COMO PROTAGONISTA DE SITUACIONES DIDÁCTICAS DEL LENGUAJE DISEÑADAS POR MAESTROS</b>	<b>DIDÁCTICA COMO TRANSFORMACIÓN</b>
Los maestros de primer ciclo retoman el lenguaje como punto de partida para profundizar y reflexionar sobre su práctica pedagógica.	El lenguaje parte de una concepción socio-cultural en donde intervienen las prácticas discursivas de los estudiantes en diferentes contextos.	Los procesos de lectura, escritura y oralidad dejan de ser la simple adquisición de un código convencional para convertirse en un medio que permite a los niños la construcción de su propia voz.	El niño es el protagonista de toda situación didáctica diseñada por los maestros de primer ciclo, en donde prevalece la construcción de subjetividades a través de la función socio-cultural del lenguaje.	La Didáctica del lenguaje es un eje fundamental para los maestros de primer ciclo pues les brinda herramientas para transformar sus prácticas de enseñanza del lenguaje.
Docente como mediador, orientador y promotor de situaciones motivadoras del lenguaje, punto de apoyo, de referencia, mediador entre las subjetividades de los niños y niñas con la realidad.	El contexto socio-cultural de los estudiantes influye decisivamente en la adquisición de la lectura, la escritura y la oralidad.	La cultura escrita permite a los niños conocer el patrimonio histórico cultural desde donde empiezan a construir su propia voz.	Niños y niñas como protagonistas de las acciones pedagógicas que participan en la construcción de su propio conocimiento y son reconocidos como interlocutores válidos.	Uso de estrategias activas de aprendizaje que despiertan el interés, ayudan a establecer relaciones, a tener acceso a la información, a explorar ideas y situaciones intencionadas que animen a los niños a acceder al lenguaje.
Prácticas de enseñanza tradicionales VS Prácticas de enseñanza innovadoras	La participación de los padres de familia y la comunidad propician espacios y experiencias desde las cuales los niños y niñas fortalecen habilidades lectoras y escritoras.	La lectura en voz alta es fundamental para los maestros de primer ciclo, pues además de permitir una proximidad emocional a los estudiantes, brinda herramientas para el desarrollo de las habilidades propias de un buen lector.	Construcción de subjetividad en niños y niñas al transformar las prácticas de enseñanza.	El juego como actividad rectora en el proceso de aprendizaje los niños y las niñas.
La implementación de la política pública permite que las estrategias pedagógicas sean cambiadas y renovadas gracias al trabajo reflexivo y propositivo de los docentes.	Importancia de los pares en el proceso de aprendizaje: cooperan, comparten, interactúan y se retroalimentan. Ayudan a construir y reconstruir la lengua escrita, aprendizaje recíproco.	Formación de lectores, escritores y oradores con el uso de la propia voz.	Prácticas ajustadas a los intereses y necesidades del niño.	La literatura infantil cercana a los niños, las ilustraciones y los textos producen goce lector que es uno de los objetivos principales del aprendizaje del lenguaje en el ciclo inicial.
La política pública permite que los docentes reflexionen acerca de la trascendencia de los aprendizajes, sus estrategias y los resultados que se espera alcancen los estudiantes en torno al lenguaje.	Niños y niñas como seres sociales inmersos en un contexto, sujetos de derechos y deberes, autónomos, responsables.	El lenguaje es visto como medio que permite la transformación de las realidades de los estudiantes para la construcción de mundos posibles imaginados.	La convivencia escolar está mediada por aspectos relacionados con la oralidad, específicamente con la construcción de reglas sobre el uso de la palabra.	Implementación de la tecnología en el aula como medio educativo que se constituye en herramienta para innovar en los procesos de aprendizaje. También implica al docente y al estudiante como agentes reflexivos y críticos.
Elementos de la vida diaria analizados, explicados y evaluados desde referentes conceptuales.		Los espacios de lectura y escritura no son alejados, hacen parte de la vida misma y su funcionalidad es valorada.		Las secuencias didácticas: Un aporte a la reflexión desde la práctica.
				Conocer y reflexionar la política pública permite el planteamiento de situaciones didácticas del lenguaje enfocadas a las necesidades específicas de cada estudiante, grupo e institución.

Gráfico 12  
Acercamiento a las categorías y subcategorías finales

Este primer esbozo teórico permitió que se diera un esquema donde se evidenciaran las principales relaciones entre las prácticas destacadas del lenguaje y los referentes de la enseñanza del lenguaje para Ciclo Uno (ver gráfico 13).



Gráfico 13

*Esquema de categorías finales*

Por último, a la luz de estas categorías finales y de la mirada a la política, se generó la matriz de Hallazgos en las prácticas y la relación con la política (ver gráfico 14), la cual fue socializada con expertos que formularon la política de lenguaje para primer ciclo quienes, luego, se entrevistaron con el fin de escuchar su opinión acerca de los hallazgos de la investigación. De esa forma se enriqueció la discusión en torno a la pregunta investigativa, lo cual generó insumos valiosos para refinar la teorías en la escritura de los análisis interpretativos que se encuentran en el capítulo 9 de este documento.

## HALLAZGOS EN LAS PRÁCTICAS Y LA RELACION CON LA POLÍTICA

CATEGORÍA	PANORAMA DE LAS PRÁCTICAS	RELACION CON LA POLÍTICA
MAESTRO QUE REFLEJONA, CRITICA, PROPONE Y TRANSFORMA	Los maestros de primer ciclo retoman la práctica de enseñanza del lenguaje como punto de partida para profundizar y reflexionar sobre su práctica pedagógica.	Uno de los elementos que proponen los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo es que el maestro reflexione y tome partido frente a su práctica pedagógica en cuanto a la enseñanza del lenguaje. En las prácticas analizadas, se evidencia que el primer objetivo de los maestros es transformar sus prácticas de enseñanza en el campo del lenguaje.  (...) la reflexión central que los docentes debemos realizar se sitúa directamente en el terreno de la didáctica, como disciplina que se ocupa de las prácticas de enseñanza. (Pérez & Roa, 2010, p. 18)
	Docente como orientador y promotor de situaciones motivadoras del uso del lenguaje, punto de apoyo, de referencia, mediador entre las subjetividades de los niños y niñas con la realidad.	La noción de Situación Didáctica nos parece pertinente, además, porque posibilita pensar en el encuentro entre las expectativas de los niños, aquellas de la escuela, los intereses del docente y las prácticas culturales. (Pérez & Roa, 2010, p. 58)  Igualmente, la configuración está marcada por la posición del docente respecto de las demandas sociales (de la familia y la sociedad local y nacional), y de las orientaciones curriculares, evaluativas y de otro tipo, planteadas por el Estado y por la institución en la que se labora. Este conjunto de elementos, que se entrecruzan de manera compleja, hará que el docente asuma posturas y tome decisiones diversas que finalmente darán una forma especial a la práctica. De este modo, la configuración se puede ver como la resultante de un campo de tensiones. (Pérez & Roa, 2010, p. 60)
	Prácticas de enseñanza tradicionales basadas en las planas, copias de frases o partes de texto, repetición de palabras, lectura basas en fragmentos de texto que además servían de referente y revisión de escritos centrado en la ortografía y la caligrafía. Por otro lado, Prácticas de enseñanza innovadoras que usan secuencias didácticas, proyectos de aula y estrategias centradas en las necesidades de los niños.	Cabe señalar que los métodos usuales de enseñanza de la escritura, de corte silábico-fonético, además de centrar la atención desde el inicio en la identificación de las letras y sus correspondientes sonidos, no se preguntan por la construcción de los principios y reglas que rigen el sistema de la lengua. Esto hace que se aprenda mecánicamente la codificación y decodificación, pero realmente no se comprenda a cabalidad el sistema escrito (Pérez & Roa, 2010, p. 34).  En el terreno didáctico, esto nos remite de nuevo a pensar que la calidad de la situación didáctica que proponemos a los niños en las aulas empuja definitivamente su desarrollo. De ahí la importancia de diseñar situaciones retadoras, complejas, enriquecidas simbólicamente, llamativas y con intencionalidades claras de parte del docente (Pérez & Roa, 2010, p. 58).  (...) consideramos que el objeto de la didáctica lo constituyen las prácticas de enseñanza, y las formas que estas toman, es decir, las configuraciones de diferente tipo, en su doble dimensión explicativa y propositiva (Pérez & Roa, 2010, p. 60).
	La política pública permite que los docentes reflexionen acerca de la trascendencia de los aprendizajes, sus estrategias y los resultados que se espera alcancen los estudiantes en torno al lenguaje.	El enfoque central de este documento se orienta a pensar en el trabajo sobre el lenguaje desde la arista del diseño de las situaciones de enseñanza, las situaciones didácticas entendidas como las formas de configurar las interacciones entre los niños y las niñas, los docentes y los procesos del lenguaje (Pérez & Roa, 2010, p. 17).  En nuestra perspectiva, la complejidad del trabajo didáctico estará dada por las características específicas de las prácticas de lenguaje: prácticas de lectura, escritura y oralidad que se toman como objetos de trabajo. 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. (Pérez & Roa, 2010, p. 58)

Gráfico 14

*Matriz de Hallazgos en las prácticas y la relación con la política*

## 8. Resultados descriptivos

Los documentos de sistematización de las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en el primer ciclo se constituyeron en una de las fuentes de información para determinar la relación que existe entre ellas y la política pública del lenguaje, estos documentos fueron seleccionados, organizados, leídos y analizados a la luz de categorías y subcategorías planteadas. De esta manera se determinaron características y especificidades que constituyeron hallazgos importantes, consolidándose así los siguientes resultados descriptivos.

### 8.1. Categoría 1: El lenguaje permite acercarse al mundo, conocerlo y construirlo

Esta categoría hace referencia a la necesidad de acercarse al mundo, a través del lenguaje, para conocerlo. La oralidad, la lectura y la escritura son ejes fundamentales que permiten pensarlo, descifrarlo y construirlo a partir de constantes interacciones que se dan entre este, el hombre y las representaciones simbólicas. Desde esta perspectiva tiene lugar la concepción del lenguaje como medio regulador de la vida social, el cual, además, está relacionado con dispositivos de interacción como los valores, la ciudadanía y la convivencia.

Partiendo de lo anterior se realizó un análisis descriptivo de este aspecto, que trajo consigo un trabajo complejo ya que en cada experiencia analizada se hizo evidente que el lenguaje era el punto de partida, de profundización y de reflexión por parte de los maestros, convirtiéndose así en un escenario para que estos desarrollaran su propia perspectiva y/o configuración sobre el lenguaje como práctica y experiencia socio-cultural. Otro punto en común que se evidenció en la mayoría de las experiencias, fue que el lenguaje se concibió como un agente socializador que le permite al niño acercarse al mundo para conocerlo y construirlo.

Así, desde estos aspectos se formularon tres subcategorías que permitieran profundizar, en detalle, el análisis de esta categoría; estas son: 1. El lenguaje como punto de encuentro entre el mundo y el hombre, 2. La adquisición de la lectura, de la escritura y de la oralidad, de manera significativa, permite el desarrollo del pensamiento, de la interacción y de la creatividad y 3. Construcción de subjetividades. A continuación se presentarán los hallazgos de éstas, los cuales, cabe resaltar, están permeados por la perspectiva del lenguaje que los maestros de primer ciclo

tienen y que en algunos momentos, coincidió totalmente con la que se plantea en los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (2010).

### **8.1.1. El lenguaje como punto de encuentro entre el mundo y el hombre**

Esta subcategoría, entendida como una práctica socio-cultural, hace referencia a todas aquellas experiencias de interacción y de socialización que el niño tiene con la realidad, con la cultura y, en general, con la sociedad, las cuales le permiten conocer y reinventar su mundo a través de la lectura, de la escritura y de la oralidad.

#### **Perspectiva socio-cultural del lenguaje**

Como se mencionó anteriormente, un punto en común en las experiencias analizadas fue la concepción de los maestros sobre el lenguaje desde una perspectiva socio-cultural, en la que se destacó la importancia de la interacción constante entre el niño y su entorno, su familia, sus compañeros, su maestros, etc., ya que ésta le posibilita la adquisición del lenguaje, del conocimiento y, al mismo tiempo, la construcción del mundo.

Un ejemplo de lo anterior tuvo lugar en el Colegio Simón Rodríguez, ubicado en la localidad de Chapinero, con la experiencia *Encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas. La producción del texto expositivo como base para la lectura preparada en voz alta*, implementada en el 2014 por Zuñiga. En ésta se retomaron autores como Vygotsky y, a su vez, planteamientos que conciben el lenguaje como una práctica social y cultural en la que manifestaciones como la lectura, la escritura, la oralidad, la música, la pintura, el dibujo y diversas clases de textos cumplen funciones sociales y académicas, es decir, éstas se encuentran en la cotidianidad de los estudiantes, siendo propuestas por los maestros desde lo escolar, generando interacción social y, además, desarrollo conceptual.

Así mismo, en la experiencia *Conociéndome a mí mismo y reconociendo a mis compañeros*, implementada en el 2014 en el Colegio Sotavento, ubicado en la Localidad Ciudad Bolívar, Salcedo citando a Vygotsky, manifestó la importancia del lenguaje desde la perspectiva una social:

el lenguaje es un hecho social que, como tal, se desarrolla a través de las interacciones dentro de una comunidad, la adquisición del lenguaje implica no solo la exposición del niño a las palabras,

sino también un proceso interdependiente de crecimiento entre el pensamiento y el lenguaje. (Salcedo, 2014, sección de Conclusiones y aprendizajes del proceso, párr. 1)

También, en la experiencia implementada en los Colegios Cundinamarca e Ismael Perdomo, *Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar: Secuencia Didáctica en oralidad para niños de ciclo inicial en dos colegios públicos de Bogotá*, se halló una clara perspectiva del lenguaje como práctica socio-cultural, pues Barrera y Gallo (2014) manifiestan que desde lo social diseñaron las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las aulas y, además, que:

las prácticas del lenguaje son prácticas discursivas sociales que se median por el lenguaje oral “géneros discursivos primarios” (conversaciones con amigos y en la familia, escuchar historias, relatar un acontecimiento, exponer y defender un punto de vista, etc.) y estas prácticas del lenguaje se dan en la vida social, en el mundo escolar, en eventos de carácter formal y social o de carácter formal institucional y en el mundo cotidiano. (Sección de Referentes Conceptuales, párr. 5)

Barrera y Gallo (2014), además, son enfáticos en manifestar que “en el desarrollo del ser humano, su participación social, política y cultural se da a través de la expresión oral y esta lo identifica ante otros seres y lo enmarca en un contexto particular” (Sección de Referentes conceptuales, párr. 6), lo cual deja clara su perspectiva socio-cultural del lenguaje.

Como se ha evidenciado hasta el momento en los ejemplos presentados, el lenguaje cumple una función no sólo biológica sino también social y cultural, la cual le permite al niño acercarse al mundo, conocerlo, pensarlo, escribirlo, leerlo, construirlo, etc. Por esta razón, en la experiencia *Leer... ¡toda una aventura!: una secuencia didáctica para fomentar la lectura*, implementada en los colegios Argentina, Rural José Celestino Mutis y Rural Quiba Alta, ubicados en la localidad de Ciudad Bolívar, se destaca que:

el lenguaje es una herramienta importante dentro de las relaciones humanas que facilita la socialización, esa relación niño –sociedad –cultura, la cual ha estado presente en la existencia del pequeño incluso desde antes de nacer y, después de ese momento, estará presente en todo ámbito de la vida del niño puesto que encontrará un sinnúmero de sonidos, imágenes, gestos, etc., y donde el adulto será quien le ayude en la comprensión, construcción y significado del mundo que lo rodea. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Referentes teóricos, párr. 3)

Y, por otro lado, en la experiencia *Zoología fantástica: Una propuesta pedagógica para hablar, leer y escribir en la básica primaria*, implementada en los Colegios Quiba y Mochuelo Bajo, la perspectiva socio-cultural del lenguaje se hace evidente a través del establecimiento de prácticas de interacción contantes entre los estudiantes, sus familias y la cultura, destacando que el lenguaje, desde dicha perspectiva, les:

permite a los sujetos acceder a los contenidos culturales que la sociedad desea que sean apropiados, para representar y comprender su realidad al estar en capacidad de transformarla a través de la escritura, de lo gráfico y lo estético, sin desconocer el contacto directo con la lengua oral, escrita y la tradición que de ella se desprende y configura. (Benítez, 2012, p. 1)

Según los hallazgos mencionados anteriormente, relacionados con el lenguaje como práctica socio-cultural, es posible afirmar que el lenguaje permite que el hombre construya el mundo a través de experiencias de interacción y de socialización con la realidad, con el otro y con la cultura que lo lleven a la construcción de su conocimiento. La cultura cumple un rol fundamental en el encuentro y en la interacción hombre-mundo-lenguaje ya que proporciona saberes que, a su vez, permiten el conocimiento y la transformación del mundo, es decir, la apropiación no es únicamente del mundo sino también de la cultura y de los saberes derivados de ésta.

### **Experiencias de interacción y socialización con la realidad**

Las vivencias de interacción y de socialización con la realidad son un eje conductor fundamental dentro de las experiencias analizadas, relacionadas con la perspectiva socio-cultural del lenguaje, pues los maestros coincidieron en manifestar que aunque los niños nacen con la misma capacidad para la adquisición de la lengua, aquellos que tienen mayor interacción y socialización con su contexto familiar y social tienen una mejor adquisición y un mejor desarrollo de ésta. También afirman que desde el nacimiento el niño se encuentra en constante interacción con el mundo a través de la voz de su madre, del contacto físico, de las imágenes que empieza a conocer mediante su mundo familiar.

Lo anterior se reafirma en la experiencia *Lluvia de letras para crear mares de textos*, implementada en el Colegio Julio Garavito Armero, en la que los maestros manifiestan que la adquisición del lenguaje convencional efectivo implica interacciones con los contextos más

cercanos al estudiante, en este caso, el familiar. “Y aunque (...) algunos estudiantes presentan interacciones familiares pobres, se evidencia en este punto que son determinantes para los niños en su aprendizaje” (Bustos, Umbacía & Páez, 2014, sección de Contextualización, párr. 6).

De la anterior experiencia es importante destacar que se tuvo en cuenta la necesidad de crear acciones pedagógicas innovadoras y significativas para los estudiantes teniendo en cuenta su contexto real y, a su vez, dando prelación a sus necesidades e intereses de manera dinámica y divertida, pues consideran que ellos tienen una constante interacción no sólo con el otro sino también con el medio cultural y social en el que se desarrollan. Por esta razón, se afirma que “en la medida en que las producciones de los niños nazcan de diversas situaciones y contextos reales de uso, se logra un aprendizaje más significativo ya que surgen de una necesidad, de un interés o de un gusto” (Bustos *et al.*, 2014, sección de Conclusiones y aprendizaje del proceso, párr. 2).

De manera similar, en la experiencia *Leer... ¡toda una aventura!: una secuencia didáctica para fomentar la lectura* se resalta la idea de las interacciones de los niños con el mundo y con su contexto próximo mediante el lenguaje, esto exponiendo que:

desde el nacimiento, el lenguaje le permite al niño empezar a comprender, interpretar y participar en las diferentes dinámicas sociales mientras avanza en su desarrollo, así pues, lo que percibe, oye y ve de los adultos – su forma de relacionarse con el mundo- será siempre su guía y modelo y la base desde la cual se podrá lograr o no el ingreso exitoso a la vida social con voz propia. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Referentes teóricos, párr. 2)

En las experiencias analizadas los maestros coinciden en plantear que el niño, previo a iniciar su vida escolar, ya ha tenido una interacción con el mundo, lo conoce y ha hecho construcción de este a partir del uso del lenguaje, por esta razón el maestro tiene una tarea bastante importante: reconocer al niño como sujeto con experiencias previas para, desde allí, plantear las situaciones didácticas propias que generen el desarrollo de diversas habilidades comunicativas.

Respecto a lo anterior, en la experiencia *Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar: Secuencia Didáctica en oralidad para niños de ciclo inicial en dos colegios públicos de Bogotá* se tiene en cuenta que el estudiante al ingresar al colegio ya reconoce las situaciones comunicativas y, en esta medida, habla de acuerdo a su interacción con el contexto. Éste es un punto referencial para que el maestro despliegue toda acción didáctica, ya

que “el niño ya usa discursos y usa también un lenguaje no verbal que están enmarcados en un contexto cultural particular y aunque todos los seres nacen con la misma capacidad para la adquisición de la lengua el entorno marca una diferencia importante, en el aula es donde la oralidad adquiere un carácter formal, es decir, se aprende a pensar para hablar, se enseña a reflexionar, hay un control a la hora de hablar y exponer una idea y bajo qué condición” (Barrera & Gallo, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 7.).

Desde la misma perspectiva las docentes del colegio Julio Garavito plantean, a través de su experiencia, que cuando el niño ingresa al medio escolar forma parte de un sistema sociocultural que previamente ha comenzado a analizar e interiorizar. “En su cotidianidad el lenguaje verbal y el no verbal son los vehículos mediante los cuales participan de su contexto cultural y establecen relaciones sociales, al mismo tiempo reconocen que existen símbolos y signos que representan y expresan algo” (Bustos *et al.*, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 12).

Fue de gran interés encontrar que los docentes, a través de las experiencias analizadas, reflejan su preocupación por encontrar y definir el papel del maestro frente a la enseñanza del lenguaje, específicamente en lo que tiene que ver con la interacción socio-cultural que los estudiantes tienen con el mundo, planteando, al respecto, que el maestro debe buscar y proyectar estrategias que le permitan al niño interactuar de manera activa con su contexto y con los textos. Un ejemplo de esto se evidencia en la experiencia *La exposición Oral”: Pretexto para construir mi propia voz*, implementada en los Colegios Rural Mochuelo Alto y Sierra Morena, ubicados en la localidad Ciudad Bolívar, en la cual se menciona que el maestro debe tener presente que el desarrollo del lenguaje ocurre a través de la interacción mediante actividades como conversaciones, negociación de significados y construcción de discursos ordenados en los que se puedan distinguir claramente ideas fundamentales para establecer un diálogo coherente.

Así que, debemos cambiar la clase silenciosa, donde sólo se escucha la voz del maestro, “se dictan clases”, se hace copia en el cuaderno y en el tablero. CAMBIARLAS por la interacción con diferentes textos, por la conversación con personajes interesantes para los niños, acercarse a nuevos conocimientos construidos desde la voz de los mismos. (Amaya, Poveda & Ramírez, 2014, sección de Marco teórico, párr. 4)

Por otro lado, los maestros plantean que un buen porcentaje de los estudiantes no cuentan con un apoyo fuerte para el desarrollo de las habilidades propias del lenguaje y, en general, de todas

las áreas relacionadas con su escolaridad y su vida cotidiana, esto debido a problemáticas propias del contexto, lo cual ocasiona que la interacción con el mundo que tiene cada niño varíe de acuerdo a su realidad próxima y a las posibilidades que la vida misma le presenta.

Tal es el caso del Colegio Sotavento I.E.D en donde la maestra Ana Pinzón, en su experiencia *Didáctica de che y sus ches: hablando, leyendo, escribiendo y creando el mundo*, menciona que al realizar la caracterización del grado 102 en el año 2011 encontró que la mitad de estos niños eran hijos de madres cabeza de hogar y algunos tenían alertas en salud mental como: maltrato infantil, abuso sexual, violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras. “Inicialmente se pudo identificar un caso de uso de sustancias psicoactivas por parte de los familiares de uno de los estudiantes, quien con su comportamiento reflejaba en gran parte la problemática vivida en su hogar” (Pinzón, 2014, p. 1).

De la misma manera, en la experiencia *Proyecto lectura, escritura y oralidad en el ciclo uno*, implementada en el 2014 en el colegio El Minuto de Buenos Aires, ubicado en Ciudad Bolívar, se da relevancia a la caracterización del contexto de cada estudiante, pues al conocerlo y reconocerlo los docentes pueden tener una visión concreta sobre las posibilidades y las dificultades que cada niño tiene en la adquisición y el desarrollo de la lengua. Al respecto se plantea que situaciones como la pobreza, el desplazamiento, el analfabetismo de algunos padres, la violencia intrafamiliar, la falta de espacios de recreación y cultura y la violencia intrafamiliar son situaciones que cambian radicalmente el conocimiento y la interacción de los estudiantes con el mundo.

A pesar de las situaciones de vulnerabilidad que rodean a gran parte de los niños de los colegios distritales de Bogotá, los maestros de primer ciclo demostraron, con las experiencias expuestas, alternativas de interacción y socialización con un enfoque didáctico que permite que los niños se acerquen al desarrollo de habilidades propias del lenguaje y, así, vean y sientan que es posible la construcción de otros mundos. Para llevar a cabo estos propósitos maestros como Pinzón (2014) observaron con detenimiento las necesidades e intereses propios de sus estudiantes y, así mismo, estructuraron situaciones didácticas que beneficiaran el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Esta docente propició la interacción y la socialización a través de un muñeco de felpa llamado Che, el cual diariamente viajaba a un hogar diferente a compartir no sólo con el niño sino también con su familia. El logro de esta actividad, como lo menciona Pinzón (2014), no se quedó solamente en que los estudiantes cuidaran a Che sino que, además, ellos narraron una historia vivida con el peluche. En esta experiencia la interacción y la socialización, más allá de la escuela, incluyó a la familia en su totalidad, haciendo cada vez más cortas las brechas existentes entre padres e hijos.

Un último aspecto que llamó la atención en las experiencias, relacionado con la interacción y la socialización con la realidad, es el papel que juegan hoy día los medios de comunicación frente a la relación hombre–mundo–cultura, los maestros plantean que con los avances tecnológicos, que hoy inundan la cotidianidad, la información llega desde diferentes lugares y con diversas perspectivas configurando, así, nuevas formas de conocer, de comprender y, también, de interactuar con el mundo. Una sociedad globalizada al servicio de la tecnología y la información genera nuevas “experiencias y particularidades para representar la realidad y la construcción de mundos posibles, realidades diversas” (Benítez, 2012, p. 1), por esto los maestros cumplen un papel fundamental, pues son ellos quienes crean un puente entre las nuevas tecnologías y la esencia de la vida.

Con relación a lo anterior, la experiencia *Zoología Fantástica: Una propuesta pedagógica para hablar, leer y escribir en la básica primaria* plantea que:

tal como está configurada hoy la sociedad, es decir, como una gran red interconectada por la que circulan continuamente imágenes e información de múltiples lugares del planeta, digitalizada, de economía de señales, de expansión económica e influenciada de manera marcada por los medios de comunicación, ha hecho que la comunicación y el lenguaje en particular, se adopten como disposiciones fundamentales para comprender las dinámicas sociales, para apropiarse de la cultura, para intercambiar ideas, emociones, conocimientos, sentimientos, en fin, para encontrarse con el otro y constituirse como sujetos. A causa de ello, múltiples discursos acerca del lenguaje incursionan hoy en la escuela para configurar nuevas prácticas de enseñanza, saberes, relaciones, aprendizajes, contenidos curriculares y modos de constituir sujetos comunicativos. (Benítez, 2012, p. 1)

### **Interacción con la cultura escrita**

Desde la perspectiva del lenguaje como práctica socio-cultural los maestros destacaron la importancia de la cultura escrita en cuanto a que el niño se acerca a esta desde antes de empezar su escolaridad, esto ya que ha visto a otros leer y escribir, ha tenido contacto con un libro, con una revista, con un periódico, etc. La cultura escrita abarca toda la riqueza escrita de la humanidad a través de la cual se conoce la historia, el mundo y la vida, agrupando tanto a los textos como a sus dimensiones históricas y sus contextos de uso, sus formas y, sobre todo, la ubicación de la escritura en cuanto uso de lenguaje en un tejido social, incidiendo fuertemente en las “maneras de pensar, percibir e interactuar con el mundo y con los demás” (Pérez & Roa, 2010, p. 28).

Frente a este tema fue interesante observar la manera en la que los docentes manifestaron que la interacción de los estudiantes con la cultura escrita era muy difícil y casi nula, pues su falta de recursos económicos, la ausencia de los padres en casa, la falta de tiempo de las familias, la inexistencia de espacios de cultura, entre otros, fueron algunos de los factores que impedían su acceso a esta.

Tal fue el caso de la experiencia *Leer... ¡toda una aventura!: una secuencia didáctica para fomentar la lectura*, en donde los maestros manifestaron que:

el entorno familiar de los niños, en muchos casos, no favorece su entrada en la cultura escrita, pues provienen en su mayoría de familias con bajo nivel educativo y cultural, con limitado o ningún acceso a literatura y diversos textos, con padres que no han adquirido las habilidades de lectura y escritura y por ende poco se estimula y se motiva a ser usuarios activos del lenguaje escrito. (Colegial *et al.*, 2014, sección de Problemática, párr. 2)

Por otro lado, los docentes hicieron énfasis en la importancia que ellos y la familia tienen en cuanto a la generación de espacios participativos en los que los estudiantes, dentro o fuera del colegio, puedan tener acceso e interacción con la cultura escrita para facilitar procesos relacionados con la lectura y la escritura, al respecto afirman que:

son el docente y núcleo familiar los llamados a permitir y crear espacios donde por medio de la literatura infantil el niño tenga acceso a la riqueza lingüística, libertad de pensamiento que se fomenta, la posibilidad de conectar no sólo las habilidades cognitivas sino también emocionales y afectivas entre el escritor, el docente y sus estudiantes, lo cual genera un vínculo afectivo y el

desarrollo de mecanismos de aprendizaje como el modelamiento que seguramente generarán en el niño y la niña huellas permanentes en especial cuando se implementa un ejercicio gradual, constante y ameno. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Descripción y análisis de la propuesta párr. 1)

### **8.1.2. La adquisición de la lectura, de la escritura y de la oralidad, permite el desarrollo del pensamiento, de la interacción y de la creatividad**

Esta Subcategoría hace referencia a la interacción que el niño tiene con su realidad y con su cultura a través de la oralidad, de la lectura y de la escritura y, además, presenta las perspectivas que tienen los maestros sobre el tema y la manera en la que lo involucran en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje para propiciar el conocimiento, la interacción y la construcción del mundo.

Para los maestros de primer ciclo “aprender y enseñar a leer va más allá de codificar y decodificar símbolos” (Castillo *et al.*, 2014, párr. 1), por lo que les surge la necesidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica y de plantearse interrogantes y, a su vez, de proponer y desarrollar acciones de transformación de la educación tradicional dedicada a los dictados, a los copiados, a la memorización y a la repetición. Hay, por su parte, un interés constante por la transformación de la práctica docente debido a que “la lectura, la escritura y la capacidad de expresar, argumentar y contrastar ideas son las áreas de mayor dificultad en los primeros niveles de educación”. (Carvajal & González, 2014, párr. 3)

A través del tiempo la enseñanza del lenguaje se ha mantenido estática, desconociendo los cambios que ha tenido la sociedad y la diferencia generacional entre los niños de épocas pasadas y los de hoy, al respecto Benítez (2012) afirma que:

la enseñanza del lenguaje, en muchos casos, no corresponden a las nuevas exigencias sociales, pero más aún, en la escuela todavía permanecen instauradas ciertas prácticas de enseñanza que consideran que decodificar y codificar son sinónimos del manejo del sistema escrito. (p. 1)

Las situaciones anteriormente mencionadas han generado que los estudiantes pierdan el gusto por los procesos de oralidad, de lectura y de escritura pues

poco se interesen en producir textos, en ser creativos, en recrear situaciones comunicativas, en hacer exposiciones, entrevistas, realizar lecturas para configurar otros mundos, reconocer su

riqueza verbal y su interacción con la palabra, suscitándose en ellos, la fobia, el miedo y el choque por el lenguaje. (Benítez, 2012, p. 1)

En este sentido, uno de los aspectos que los maestros destacan es la necesidad de

brindar a los estudiantes los recursos, los medios y los espacios para identificar la importancias de hablar, leer y escribir para crear bases sólidas desde los primeros años de formación, las cuales estarán en relación con la capacidad de interactuar en diversos espacios de socialización, para avanzar y para disfrutar de actividades que permiten adquirir nuevos aprendizajes. (Carvajal & González, 2014, párr. 2)

A continuación se presentarán aquellas consideraciones frente a la oralidad, la lectura y la escritura que los maestros de primer ciclo enfatizaron a lo largo de sus experiencias y, también, la manera en la que fundamentaron sus acciones didácticas para empezar con la transformación de sus prácticas pedagógicas.

### ***La oralidad***

Para los docentes de primer ciclo la oralidad ha sido un proceso olvidado a lo largo de la enseñanza del lenguaje, la palabra la ha tenido el maestro en una acción monológica constante, esta “se ha desarrollado poco o nada al interior de las aulas, no ha tenido un avance significativo y tampoco se ha reconocido como un elemento primordial de la comunicación” (Amaya *et al.*, 2014, sección de Problemática, párr.3).

Según los hallazgos encontrados en las experiencias, para los maestros es importante enfatizar en que “la oralidad le permite al ser humano que vaya organizando su realidad, su vida cotidiana y, así, empezar a construir un modelo de mundo en el cual participar” (Amaya *et al.*, 2014, sección Descripción y análisis de las fases de la secuencia didáctica, párr. 12), además, según se expresa en la experiencia *Hablando y escuchando el mundo vamos cuidando*, la oralidad brinda “la posibilidad de comunicar y forjar lazos sociales desde la infancia temprana ya que de manera natural se hace uso de ella sin que se requiera para éstas interacciones un proceso de enseñanza específica” (Alfonso, Daza & Palacios, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 3).

Desde este punto de vista, en la experiencia *Conociéndome a mí mismo y reconociendo a mis compañeros* se reconoce que el trabajo sobre la oralidad debe ser permanente, empezando desde los primeros grados de escolaridad y, además, se menciona que “el lenguaje oral en la escuela

requiere de un tiempo específico y de un trabajo sistemático e intencionado, pues aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente sino que implica una orientación por parte del docente” (Salcedo, 2014, sección de Problemática, párr. 3).

A su vez, en la experiencia *La exposición Oral: Pretexto para construir mi propia voz* se plantea que “el propósito fundamental de la escuela respecto a la oralidad se relaciona con abrir espacios para que los niños construyan su propia voz y puedan usarla de manera cada vez más acertada en diferentes situaciones y espacios sociales” (Amaya *et al.*, 2014, sección de Marco teórico, párr. 2), para lo cual el maestro debe diseñar situaciones didácticas que propicien dichos momentos y que estén relacionadas no sólo con la oralidad sino también con la interacción entre el mundo y la cultura.

Por otro lado, en las experiencias analizadas se evidencia un interés por parte de los maestros en hacer de la oralidad un medio de reconocimiento y de aceptación de la diferencia, pues como lo mencionan Amaya *et al.*, (2014):

no existen modos mejores o peores de hablar, pues estos dependen de las condiciones del contexto y de la situación de habla. Nos corresponde enseñar a los niños a reconocer y respetar esa diversidad de modos de habla; igualmente, lograr que se posicionen frente a situaciones diversas de habla, para que puedan intervenir de modo pertinente, es decir empleando el léxico adecuado, las formas de cortesía que corresponden, el tono, la postura. (Sección de Marco teórico párr. 5)

En la experiencia *La exposición Oral: Pretexto para construir mi propia voz* también se reconoce la importancia que tiene que los estudiantes reconozcan que hay diversas maneras de expresarse oralmente dependiendo el contexto comunicativo en el que se esté y las intenciones que se tengan, es decir, que hay “algunas prácticas en las que se usa un lenguaje oral coloquial, y otras en las que, por ejemplo, la elección de cierto léxico, de ciertas posturas corporales, o de las formas de cortesía son indispensables” (Amaya *et al.*, 2014, sección de Descripción y análisis de las fases de la secuencia didáctica, párr. 10).

Pasando a otro aspecto vital para el manejo de la oralidad desde la práctica pedagógica de los maestros, en la experiencia *Desestructurar la práctica docente para ampliar el horizonte*

*comprensivo en el aula*, implementada en los Colegios Quiba y Mochuelo Bajo se evidencia que es de vital importancia “observar la entonación, fluidez y expresión verbal, capacidad argumentativa” (Vargas, 2012, p. 1). A su vez, los maestros de los colegios Cundinamarca e Ismael Perdomo coinciden en plantear que “la expresión corporal resulta ser una buena estrategia para el desarrollo de la oralidad si se realiza con mayor énfasis en la dramaturgia, en la expresión de emociones y de sentimientos y en el manejo de la voz; se cultivarán buenos elementos que ayudarán a un mejor desenvolvimiento oral en los niños y en las niñas”. (Barrera y Gallo, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 9)

### ***La lectura***

Desde las experiencias analizadas la lectura cobra un papel fundamental en la enseñanza del lenguaje pues es una de las fuentes de acercamiento a la cultura escrita y, además, favorece la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos posibles.

Como se planteó en la experiencia *Proyecto lectura, escritura y oralidad en el ciclo uno* la concepción de los maestros de primer ciclo se inclina por manifestar que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (Carvajal & Gonzalez, 2014, párr. 18), sin embargo, en sus afirmaciones también es clara la falta de hábitos de lectura por parte de los estudiantes y, a su vez, la presencia de las nuevas formas de comunicación tecnológica que, poco a poco, han venido reemplazando el interés por la lectura.

De esta manera en la experiencia *Leer... ¡toda una aventura!: una secuencia didáctica para fomentar la lectura*, se menciona una preocupación relacionada con

el impacto de la tecnología audiovisual y, por qué no afirmarlo, la ausencia de hábitos lectores frente a la literatura, la modificación de los mismos en función de la producción, la limitación de la lectura a aspectos meramente funcionales o instrumentales, que generalmente terminan en disminución de la capacidad y desarrollo del pensamiento crítico del futuro adulto. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Referentes teóricos, párr. 9)

Por lo anterior, es claro que resignificar la lectura como experiencia estética es fundamental para los maestros, pues son conscientes de que este proceso de lenguaje ha pasado a un segundo plano dejando de ser un placer para el lector, convirtiéndose en una obligatoriedad y, además,

generando grandes brechas entre las personas y su realidad, pues la capacidad de crítica, de razonamiento y de comprensión entran cada vez más en conflicto.

En este sentido los maestros de los colegios Argentina, Rural José Celestino Mutis y Rural Quiba Alta, proponen

promover en el aula espacios claros donde se permita tanto la lectura como experiencia, como la lectura de carácter académico (también necesario), el rescate de la lectura como espacio subjetivo, íntimo no ligado a la evaluación, continuo sin interrupciones, iniciando con narraciones cortas que se dejan al libre disfrute sin interrumpir con preguntas de respuestas obvias o inoportunas (que a veces no permiten siquiera cumplir lo que se propone el profesor), es decir, llevar al niño en el juego del todo, lo global y permitirle ir y venir, dejar que en esta edad pueda hacer sus procesos inductivos y deductivos de anticipación con la libertad que sus propios procesos lo lleven. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Referentes teóricos, párr. 25)

Así, teniendo en cuenta lo anterior, los docentes se interesaron por definir y retomar en sus experiencias las diferentes modalidades de la lectura: lectura silenciosa, prepararse para leer, lectura comentada y lectura rotada, sin embargo la lectura en voz alta fue el eje de predilección empleado en un número significativo de experiencias. Como ejemplo se puede retomar la experiencia del Colegio Simón Rodríguez, en la cual se propuso la lectura preparada en voz alta por parte de los niños, para esta debía existir cierto dominio de recursos lingüísticos y discursivos. Frente a esta situación la maestra que lideró la propuesta manifestó que “comúnmente, a esta práctica se le dedica poco tiempo y planeación en las aulas de clase” (Zúñiga, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 8).

Y, en consecuencia, en esta misma experiencia se observó que uno de los propósitos de la docente fue tener presente, en todas las sesiones de la secuencia didáctica, la lectura en voz alta por parte de los estudiantes y de ella misma para, así, ejercitar habilidades propias de la lectura. Este tipo estrategias permite la formación de los niños como lectores, pues

cuando les damos la oportunidad de "vivir" la experiencia de leer en voz alta y no pocas veces en el año escolar, por el contrario, de manera constante, ya que sólo quien lee mucho llega a desarrollar las habilidades necesarias para ser un buen lector. La comprensión del texto y relación afectiva e intelectual con éste facilita la entonación, el volumen y el ritmo de la lectura. Leer de

adentro hacia afuera dando cada vez más sentido y profundidad a lo que se lee. (Zúñiga, 2014, sección de Conclusiones, párr. 4)

En relación a lo anterior, frente a la lectura en voz alta, en la experiencia *Leer... ¡toda una aventura!:* una secuencia didáctica para fomentar la lectura se manifestó que este tipo de lectura

tiene una amplia incidencia en los procesos de aprendizaje de los niños ya que a través de ella generamos espacios afectivos y así como a través del habla se construyen las bases del conocimiento, también en la lectura se les acerca a nuevas inquietudes y conocimientos, desarrollamos habilidades y capacidades cognitivas como imaginar, analizar, crear, pensar y por supuesto el lenguaje en todas sus manifestaciones; pero en especial generamos placer al conectar emociones, necesidades, deseos y expectativas en un acto de interacción con el otro, al hacernos modelos en la aproximación de la exploración de nuestro entorno y al dialogar con personas no presentes, como son los autores, diagramadores y personajes fantásticos de la literatura. (Castillo *et al*, 2014, sección de Sesión # 5, párr. 2)

Un último aspecto en común a resaltar frente la lectura en voz alta se retoma de la experiencia *Los grados primero y segundo el escenario ideal para el ingreso a la cultura escrita y al lenguaje como práctica socio – cultural*, implementada en el colegio Carlos Arturo Torres, ubicado en la Localidad de Kennedy, en la que la maestra líder del proyecto manifiesta que en su experiencia pedagógica

todos los días al iniciar la jornada hay un espacio para la lectura, para, hacer una lectura en voz alta de mi parte, para leer por gusto, por aprender, para identificar diferentes aspectos de los libros, para consignar los libros leídos, para llenar la ficha del libro que quieren llevar a casa, para leer hasta crear el hábito. (Arias, 2011, p. 15)

Frente a esto se hace evidente que desde el proceso de la lectura los maestros de primer ciclo reconocen que existen muchos retos por superar y, al respecto, a través de su práctica reflexiva proponen estrategias didácticas acordes a las necesidades de los estudiantes para lograr con éxito un transformación paulatina de la enseñanza del lenguaje en los primeros grados de escolaridad.

### ***La escritura***

A partir del análisis de las experiencias destacadas en la enseñanza del lenguaje, implementadas en el primer ciclo de colegios distritales de Bogotá, se pudo evidenciar que los maestros no retomaron la escritura como un hecho mecánico en donde se codifique y se

decodifique sino que, por el contrario, manifestaron una concepción constructivista en la que “la escritura es concebida como un proceso constructivo de producción de significados, se escribe sobre los intereses, las necesidades, sobre lo que al estudiante le gusta, es decir, el acto de escribir parte de situaciones significativas para el niño” (Bustos *et al.*, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 2).

Según las docentes de los colegios Cundinamarca e Ismael Perdomo, en su experiencia *Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar: Secuencia Didáctica en oralidad para niños de ciclo inicial en dos colegios públicos de Bogotá*,

la escritura hace parte de las creaciones de los niños, cumple su papel comprensivo, el niño ya sabe el significado de lo que quiere escribir, él es el autor y ya maneja una historia que verá reflejada por escrito gracias a “alguien” que le ayuda a escribir. (Barrera & Gallo, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 14)

En este caso ese “alguien” son los maestros de primer ciclo, encargados de acompañar a los estudiantes en el proceso de adquisición y desarrollo de la escritura.

Los maestros, además, manifestaron la importancia de conocer las etapas por las que atraviesa un niño en su proceso de escritura, por ejemplo en la experiencia del colegio Julio Garavito, *Lluvia de letras para crear mares de textos*, las docentes, siendo de grado transición, reconocieron a través de una secuencia didáctica que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, el cual debe ser conocido y aprovechado por el maestro para lograr hacer de la escritura un hecho significativo. Al respecto afirman que

con el desarrollo de esta Secuencia Didáctica se evidenció la escritura como proceso, se respetaron los ritmos individuales y grupales, se realizó un trabajo en el que se resaltó la importancia del dibujo en los diferentes escritos, los estudiantes avanzaron de una escritura con dibujos a una etapa de escritura con grafías propias empleando pseudoletas, luego, los estudiantes lograron realizar reflexiones sobre la escritura, empezaron a descubrir letras, palabras y frases, y concluyeron que es importante escribir de tal manera que cualquier persona pueda leer sus producciones escritas. (Bustos *et al.*, 2014, sección de Pequeños chef grandes escritores, párr. 26)

De esta manera, también es importante resaltar que al iniciar el proceso de escritura los estudiantes muchas veces se muestran temerosos, pues aunque habían tenido previo contacto con la cultura escrita pocas veces, o tal vez nunca, habían sido protagonistas del hecho escritural,

razón por la cual el maestro, como guía, debe afrontar la situación y motivar cada uno de los procesos presentados. Tal es el caso de la experiencia *Nuestros miedos al dormir*, implementada en los colegios Técnico Menorah, Ciudad de Bogotá y Alquería la Fragua en donde

los niños de transición y de primero de primaria en su mayoría se encuentran en el proceso de adquisición del código escrito y muchos de ellos se muestran temerosos e inseguros de expresar por escrito sus opiniones y sentimientos. Esto lo hemos visto en las reacciones de los niños al pedirles que escribieran pues decían no saber escribir y se negaban a hacerlo o tendían a pensar que escribir es transcribir del tablero. Además, poseen algunas dificultades en la utilización de algunos conocimientos convencionales de la lengua escrita: posición del libro (formato), linealidad de nuestra escritura, dirección, separación de palabras, etc. y en el valor sonoro convencional de algunas letras. (Esteban, López & Colegial, 2014, sección de Problemática, párr. 1)

Los docentes de la experiencia *Leer... ¡toda una aventura!: una secuencia didáctica para fomentar la lectura* también manifestaron que es vital que los maestros conozcan la etapa de escritura por la que atraviesa cada estudiante, pues así es posible que diseñen estrategias didácticas acordes a sus necesidades individualidades y comunicativas, por esta razón los maestros planearon su secuencia didáctica teniendo en cuenta que “la función social de la escritura debe dar respuesta a una necesidad comunicativa, no hay escrito sin lector, por lo cual los dos están íntimamente relacionados” (Castillo *et al.*, 2014, sección de Referentes teóricos, párr. 7).

Analizando las ideas anteriores resulta interesante observar que los maestros de las experiencias destacadas establecen relaciones directas entre la lectura, la escritura y la oralidad, pues tienen claridad frente al hecho de que

leer y escribir implica más que la codificación y decodificación del sistema lingüístico, porque como ya se ha establecido en líneas anteriores son procesos sociales, resulta indispensable facilitar a los niños y niñas el acceso a este sistema diferenciando el habla de la oralidad y a estas como reflejo de su capacidad lectora acompañándolos en el camino de complejización de los mismos. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Referentes teóricos, párr. 9)

### 8.1.3. Construcción de subjetividades

Esta subcategoría hace referencia a la manera en la que, a partir del lenguaje, el niño construye sus propias subjetividades, apropiándose así del mundo, de sus pensamientos, de la cultura y de los saberes. En la construcción de la subjetividad el niño es el protagonista de su propia acción, generando situaciones para el conocimiento y para la interacción con su realidad en las que intervienen las habilidades comunicativas de hablar, leer, escribir y comprender.

Desde el enfoque del lenguaje como práctica socio-cultural la voz propia es un eje fundamental en la construcción de la subjetividad, pues a partir de esta cada sujeto se adapta al mundo para transformar su realidad y, así mismo, para construir otros mundos posibles a partir de sus pensamientos e ideas. Desde la experiencia *La pedagogía del relato: los derechos en la educación desde la mirada de niños y niñas* diversas clases de textos, como los relatos, constituyen un campo de acción que configura un dispositivo el cual permite que emerja la subjetividad de cada niño, con la cual se reconfigura la realidad escolar en acción y en conciencia. (Linares, Terán, Sánchez, & Wilches, 2012)

Al realizar el análisis de las experiencias de enseñanza del lenguaje de los maestros de primer ciclo, uno de los hallazgos más impactantes fue evidenciar la manera en la que estos emplean el lenguaje desde una perspectiva socio-cultural no sólo para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad sino también como un medio que posibilita el mejoramiento de la convivencia entre los estudiantes de los primeros grados.

De esta manera, los maestros de primer ciclo atañen al lenguaje una serie de posibilidades que permiten que el niño se reconozca con una voz propia dentro de un contexto socio-cultural y, a su vez, permiten que reconozca e interactúe con otros en este mismo contexto. Para ejemplificar este aspecto se hará referencia a la experiencia *La exposición Oral: Pretexto para construir mi propia voz* en la cual los maestros manifestaron que desde el “quehacer pedagógico debemos potenciar la construcción de la voz, permitiendo a los niños conocerse como sujetos que pertenecen a un colectivo y, a su vez, reconociendo la importancia de la interacción con el otro” (Amaya *et al.*, 2014, sección de Marco teórico, párr. 2).

Para que la interacción consigo mismo y con el otro se desarrolle dentro de una sana convivencia los maestros evidenciaron, a través de sus experiencias, la importancia que para

cada niño tiene la construcción colectiva de acuerdos que permitan la buena comunicación al interior del aula. Un ejemplo de esto se encuentra en la experiencia implementada por los maestros de los colegios Rural Mochuelo Alto y Sierra Morena, ubicados en Ciudad Bolívar, donde mencionan algunos acuerdos importantes como “escuchar respetuosamente mientras otro habla, pedir la palabra levantando la mano en silencio, usar un tono de voz adecuado, estar atento a la explicación del compañero, respetar el turno de la palabra, entre otros” (Amaya *et al.*, 2014, sección de Descripción y análisis de las fases de la secuencia didáctica, párr. 9).

La experiencia *Nuestros miedos al dormir* también hace referencia a la construcción colectiva de acuerdos para la sana convivencia y la buena comunicación, por esto, en su experiencia mencionaron que:

tanto en la lectura como en el conversatorio se trabajó arduamente en recordar las normas de participación e intervención en la plenaria: pedir la palabra, levantar el brazo para hablar, no hablar al mismo tiempo varias personas, permitir que los otros participen, pero sobre todo a escuchar a los otros ya que se notaban muy dispuestos a dar sus opiniones pero no prestaban atención a las de los demás. (Colegial *et al.*, 2014, sección de Descripción y análisis de la propuesta, párr. 18)

Por otro lado, la mayoría de las experiencias retomaron la construcción de la propia voz a partir del proceso de la oralidad, como, por ejemplo, *Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar: Secuencia Didáctica en oralidad para niños de ciclo inicial en dos colegios públicos de Bogotá*, en la que constantemente las maestras se preguntan sobre

cómo se puede formar en oralidad, es decir, en la construcción de voces liberadoras, cuando la escuela está inserta en la domesticación de las clases, es decir, en la prolongación del silencio. Muchas veces se ha dicho que a la escuela se va para aprender a callar y esto resulta, muchas veces, decepcionantemente cierto. (Barrera & Gallo, 2014, sección de Problemática, párr. 3)

Esta experiencia, a su vez, reaccionó las construcción de la propia voz con los elementos que conllevan a la sana convivencia desde el manejo del lenguaje y, en relación a esto, las docentes manifestaron que trabajaron con un sistema de reglas “que les permita a los niños convivir mejor con sus compañeros logrando todos aceptación y respeto, a través de la interacción para participar y enfatizar en ellas para crear hábitos de escucha, aceptación y respeto entre todos” (Barrera & Gallo, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 8).

Continuando con el tema de la construcción de la voz propia, los maestros reiteran que “la oralidad debe tener un espacio importante en el aula, para la construcción o fortalecimiento de la propia voz” (Amaya *et al.*, 2014, sección de Descripción y análisis de las fases de la secuencia didáctica, párr. 14), pues, como se plantea en la experiencia *Escenarios de saber: Explorar, Comprender y Construir*, “la voz se construye a partir del reconocimiento del otro, un interlocutor válido en el que sus experiencias con el lenguaje son importantes y sus narraciones, argumentos y descripciones forman parte de su relación con los otros” (Agudelo, Mateus & Rincón, 2014, p. 71).

Según los maestros “se hace necesario que las instituciones educativas abran espacios que permitan el trabajo de la oralidad en las aulas con el propósito de que los niños construyan su propia voz, reconociéndose a sí mismo y al otro” (Amaya *et al.*, 2014, sección de Descripción y análisis de las fases de la secuencia didáctica, párr. 16). Así, a partir de los ejemplos mencionados anteriormente, se evidenció la reflexión y la acción transformadora de los maestros de primer ciclo, pues constantemente resaltaron la importancia de la construcción de la voz propia del niño con predominio de la libertad de pensamiento.

## **8.2. Categoría 2: Dispositivos pedagógicos desde la perspectiva del lenguaje**

Esta categoría hace mención a los dispositivos como mediaciones que les permitieron a los estudiantes entrar en contacto directo con su realidad a través de la interacción constante con el otro en un trabajo profundo, enriquecido y significativo para alcanzar objetivos en cuanto a los procesos de aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad. Los hallazgos que se hicieron en los documentos que sistematizan las experiencias evidenciaron aportes en cada una de las subcategorías que se mencionarán y describirán a continuación.

### **8.2.1. Mediaciones que propician la comunicación, la creación y la imaginación**

Este apartado se refiere a las tareas de acompañamiento y de promoción del aprendizaje con el uso de materiales, medios y tecnologías que favorecieron la construcción del conocimiento, de la imaginación y del pensamiento creativo de los niños de primer ciclo. Se encontró un buen número de aspectos relacionados con esta temática, por lo cual se clasifican en:

#### ***Espacio tecno mediado***

La implementación de la tecnología como medio educativo se constituyó en una herramienta para innovar en los procesos de aprendizaje, la era digital en la que estamos inmersos llevó a una transformación tecnológica que marcó otra forma de ver la vida, aspecto que causó impacto en la escuela e influyó las dinámicas suscitadas al interior de las aulas permitiendo nuevas maneras de acceder al conocimiento y de producir saberes. Al respecto, en la experiencia implementada en las instituciones Ismael Perdomo y Cundinamarca afirman que:

La utilización de medios tecnológicos resulta ser muy positivo, llevar la tecnología al aula a través de televisores, pantallas interactivas, computadores, medios audiovisuales, entre otros, crea una expectativa mayor en los niños frente a las clases y a lo que se va a trabajar, además, contribuye a un mejor clima en el aula favoreciendo la convivencia. (Barrera & Gallo, 2014, sección de Conclusiones, parr. 7 )

Este apoyo tecnológico resultó novedoso y motivante para los niños y, además, generó aprendizajes interactivos, cooperativos y significativos que promovieron la participación y, a su vez, estimularon los sentidos y el reconocimiento de emociones. Como lo afirman Barrera y Gallo (2014), en su experiencia *Festival de cortometrajes producidos por los niños y niñas de Ciudad Bolívar*, este permitió el uso de medios tecnológicos como forma de expresión oral y cultural, favoreciendo procesos de creación artística y literaria y, también, la producción de sus propios vídeos a partir de una obra de marionetas.

Así mismo, la inclusión de medios tecnológicos de comunicación e información en las dinámicas escolares de la educación inicial relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad permitió conocer gustos, intereses y capacidades. Al respecto, los docentes que desarrollaron la experiencia en las instituciones Ciudad Bolívar Argentina, Rural José Celestino Mutis y Rural Quiba Alta plantean que:

La lectura en voz alta y con ayuda de medios tecnológicos resulta significativa para los niños, porque les anima a explorar otros formatos de presentación de la literatura y a convertirse en lectores por sí mismos. Se logró ejercitar en los niños la imaginación, lo que permitió en ellos aportar conocimientos conceptuales como colores, formas, sonidos, letras, vocabulario, temas, autores, que introducen en su narrativa. (Castillo, et al, 2014, sección de Lectura en voz alta, parr. 13)

Además de lo anterior, los espacios tecno mediados, más que un instrumento pedagógico, se constituyeron en un espacio reflexivo y crítico tanto para los estudiantes como para los docentes, para ello el reto consistió en que la tecnología enriqueciera los saberes académicos favoreciendo la creatividad y la autonomía, aunque esto implicara, como lo mencionan Barrera y Gallo (2014), una gran responsabilidad, dedicación e investigación por parte de los docentes para buscar materiales de calidad que fueran pertinentes con las necesidades y con las características del grado en el que se presentó y desarrolló la estrategia.

### ***Organizadores gráficos***

Los espacios pedagógicos, los conceptos y la información abordada en las aulas de primer ciclo permitieron orientar a los estudiantes en el reconocimiento, la organización, la clasificación y la representación visual y esquemática de las ideas, facilitando así el establecimiento de relaciones entre estos. Fue así como los organizadores gráficos de información se posicionaron como una herramienta activa de aprendizaje, respecto a esto Zúñiga (2014) sostiene que son “útiles herramientas o métodos visuales que permiten y facilitan al estudiante descubrir sus conocimientos previos, relacionar información nueva con sus conocimientos, identificar las conexiones que presentan los conceptos y recordar la información con facilidad” (Sección de Selección y organización de la información, párr. 2).

En las experiencias analizadas se mencionó la implementación de algunos organizadores gráficos como: tablas S-P-A (Saber, Preguntar, Aprender), matrices comparativas y descriptivas, cuadros sinópticos, mapas semánticos, mapas de ideas y diagramas, entre otros. Para su uso se trató de ir introduciendo a los niños en el conocimiento y manejo de estas herramientas preguntándoles qué creían que eran y para qué servían, siempre con la orientación del maestro. Al mismo tiempo que se despertó el interés en los niños, los maestros contribuyeron a situar a los estudiantes en la estructura temática que se estudió, lo cual motivó a dar aportes para enriquecer el conocimiento. Respecto a esto en la experiencia *Encuentro con los elementos de la naturaleza: las hadas* se mencionó:

El uso de organizadores gráficos (...) incentiva la creación de vínculos intelectuales, lingüísticos y afectivos del niño al proceso de producción textual ya que se involucra como protagonista en la tarea de seleccionar y procesar información y de escribir para otros y para sí mismo, respetando las

condiciones que la situación comunicativa plantea. (Zúñiga, 2014, sección de Conclusiones, párr. 1)

### ***Preguntas generadoras***

Otra de las mediaciones encontradas en las experiencias se refiere a las preguntas generadoras de ideas, de hipótesis, de comparaciones y de inquietudes como una estrategia eficaz que fue utilizada para tener un primer acceso al conocimiento mediante la indagación, la búsqueda de información, las experiencias previas y, así mismo, la exploración de ideas. En la experiencia implementada en el colegio Simón Rodríguez se refirieron a estas como:

herramienta en el proceso de aprender y aprender a aprender, movilizadora de acciones de indagación, profundización, cuestionamiento, práctica y consolidación de saberes, generadora de fuerza y avance y de más preguntas e hipótesis por comprobar, nacida de la curiosidad, del asombro, del reconocimiento de aquello que sabe, no sabe o sabe pero sin suficiencia, de la relación que establece el estudiante entre su cotidianidad y los contenidos que aborda el entorno escolar. (Zúñiga, 2014, p. sección Conclusiones, párr. 10 )

Dichas preguntas representaron un desafío razonable para los estudiantes, pues no solamente se enfocó la estrategia en responderlas sino también en que ellos plantearan interrogantes basados en la temática a trabajar, haciendo uso adecuado de las siguientes palabras clave: qué, cómo, cuándo, por qué, dónde. Así, la implementación de preguntas y respuestas en el aula, además de favorecer la relación dialógica, permitió establecer hipótesis, identificar fuentes de información y, a su vez, la inclusión en una experiencia pedagógica y la comprensión de su mundo, lo cual favoreció un aprendizaje significativo como lo afirma Zúñiga (2014).

Como ejemplo de lo anterior se retomó la experiencia *La exposición Oral como pretexto para construir mi propia voz* en la cual se partió de una serie de preguntas generadoras para orientar una lluvia de ideas en torno al tema de la comunicación (Amaya et al., 2014). En la experiencia *Escenarios de saber: Explorar, Comprender y construir*, los docentes de grado segundo realizaron la actividad “El preguntón”, la cual “buscaba propiciar la producción de textos escritos en niños y niñas de segundo grado a partir de preguntas que indagarán por la comprensión que tienen del mundo” (Agudelo et al., 2014, p. 72). Finalmente, la experiencia *Pedagogía del relato* también hizo uso de estas, lo anterior se evidencia en la siguiente afirmación: “la lectura de los

relatos estuvo precedida de preguntas generadoras, que permitieron obtener información acerca de las emociones y mundos posibles de los estudiantes”. (Linares, *et al*, 2012)

### ***Personajes motivadores***

Un común denominador en la sistematización de las experiencias leídas es el cómo poner en contacto a los niños con situaciones que los animen a acceder a la lectura, a la escritura y a la oralidad. Una de las estrategias que se encontró fue la creación de personajes que estimularon a los estudiantes y los alentaron a ser partícipes de acciones cercanas y reales encaminadas a fomentar las habilidades comunicativas básicas de una forma voluntaria y placentera. En la experiencia *Proyecto de lectura, escritura y oralidad en el ciclo uno* se pudo observar cómo las situaciones significativas del lenguaje se centraron en:

...la creación del personaje que surgió con la idea de dar una motivación a los niños y niñas, de identificar el proyecto con un personaje agradable, divertido e inteligente para los niños con el que se pudieran identificar en torno a prácticas de lectura, escritura y oralidad, un personaje que con humor, con amor y con actividades muy divertidas motiva y acompaña a los niños en la lectura de historias llamativas, alegres y que si se desea dejan una buena enseñanza. Este personaje es un lindo ratoncito llamado LEO. (Carvajal & González, 2014, sección Antecedentes, párr. 8)

De igual modo, estos personajes motivadores sirvieron como un medio para acceder a conocimientos propios y del mundo próximo mediante situaciones y vivencias directas que trascendieron las barreras de la escuela. Es así como los muñecos quitapesares, las hadas, Pepa y Pipo, el dinosaurio Pepe, el muñeco de felpa Che, una muñeca afro y la marioneta del Chavo fueron utilizados como inspiración para creaciones manuales, narrativas y literarias. Cada uno de ellos “se convirtió en tópico generador de aprendizajes en diferentes áreas, y se involucró en el día a día” (Pinzón, 2012, p. 1), como se menciona en la experiencia *Didáctica de Che y sus Ches hablando, leyendo, escribiendo y creando el mundo*. También, en la experiencia *Conociéndome a mí mismo y reconociendo a mis compañeros* Salcedo (2014) expuso que “es increíble cómo un personaje (...), cuando adopta vida propia, logra capturar la atención de los niños por un buen tiempo, son un medio de expresión y creación” (Sección de Descripción y análisis de la propuesta, párr. 8).

### ***Literatura infantil***

Otro hallazgo tuvo que ver con el uso de la literatura infantil en las aulas de primer ciclo, esta se posicionó como una estrategia pedagógica que llevó a los estudiantes a interesarse por la lectura partiendo del goce y de la imaginación que los transportó a mundos mágicos, a personajes maravillosos y a historias fascinantes, facilitando así la búsqueda de sentido del texto y de su comprensión. Al respecto, en la experiencia *Zoología fantástica* se menciona que:

...a través de sus relatos le permite a los docentes diseñar actividades didácticas, y a los niños acercarse a la construcción de los procesos de oralidad, lectura y escritura, que se instituye así, en un referente para desarrollar su capacidad creadora, su imaginación, para constituirlos en gestores de nuevos escritos, dejando atrás su condición de simples lectores de realidades y mundos posibles de otros, para ser ellos mismos los productores de sus escritos. (Benítez, 2012, p. 2)

En concordancia con lo anterior, la literatura infantil fue cercana a los niños, las ilustraciones y los textos de sus narraciones les llamaron la atención y esto les produjo ese goce lector que es uno de los objetivos principales del aprendizaje del lenguaje en el ciclo inicial. Un ejemplo de ello se evidenció en la experiencia *Nuestros miedo al dormir* donde se afirman que:

La lectura de los cuentos nos permitió brindar a los niños experiencias agradables de encuentro con la literatura y a la vez acercarlos a otros niveles de lecturas más allá de la literalidad. Lo anterior se dio al propiciar que establecieran relaciones con sus experiencias previas, que se identificaran con los personajes de los cuentos y sus emociones y entre los tres textos leídos. También procuramos variar el lugar de lectura, la lectura en voz alta se realizó en las ludotecas o salas de audiovisuales de las instituciones proyectando cada libro-álbum en video beam. (Colegial et al., 2014, sección de Descripción y análisis de la propuesta, párr. 7)

Dichas formas y espacios de llevar a cabo el acercamiento a la literatura infantil (referida a cuentos, libros tipo álbum, poesías, revistas, rimas, documentales y fábulas, entre otros) conllevaron a que los niños se descubrieran y se reconocieran como lectores, esto mediante espacios individuales de lectura silenciosa en “donde el niño y la niña se acercan a los libros teniendo la oportunidad de escoger libremente el de su predilección, para luego tener el contacto físico con el mismo a través de la lectura de imágenes y textos” (Castillo et al., 2014, sección de Lectura silenciosa, párr 1) y, a su vez, de espacios de lectura en voz alta, la cual “consiste en un

espacio preparado por el lector donde un grupo de estudiantes escucha con atención la lectura de otro” (Castillo et al., 2014, sección de Lectura preparada, párr. 3). Además de otras formas de lectura en diversos espacios como la biblioteca del aula, la biblioteca escolar, el patio y la casa.

### ***El juego***

En las experiencias pedagógicas abordadas se presentó el juego como una actividad que propició el desarrollo intelectual, afectivo y psicomotor de los niños, este permitió la expresión de ideas y de sentimientos en las interacciones sociales que se dieron en los diferentes espacios lúdicos compartidos y, además, permitió que se constituyeran escenarios de utilización de la lectura, la escritura y la oralidad con sentido y significado.

Según la experiencia *Leer toda una aventura* “es de vital importancia crear modalidades de lectura que involucren el juego, como herramienta didáctica en la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes en este proceso” (Castillo et al., 2014, sección de Leer para invitar, párr. 3). Esto hizo que la lectura y la escritura fueran sinónimo de una actividad placentera relacionada con el disfrute, la imaginación, la creación, en donde no sólo se pudiera utilizar el juego sino otras expresiones lúdicas como la música, el arte, la expresión corporal y la danza.

### ***Otros***

En la implementación de las experiencias se emplearon otras mediaciones que, intencionadamente, permitieron promover procesos de aprendizaje del lenguaje, por ejemplo, títeres, marionetas y dramatizaciones que aportaron al desarrollo de la expresión oral, la imaginación y la narración (Barrera & Gallo, 2014). También, *siluetas* textuales teniendo en cuenta su función en la vida social para la escritura de textos informativos como avisos, volantes, entradas a cine o recetas (Bustos et al., 2014). Y, a su vez, la exposición, la cual permitió a los estudiantes planear el contenido, elaborar recursos de apoyo y ensayar oralmente el contenido antes de llevarla a cabo frente al grupo (Amaya et al., 2014).

Así mismo, otras mediación fueron el registro metacognitivo, que consistió en que los estudiantes dejaran memoria escrita de sus reflexiones y disertaciones (Colegial et al., 2014); el foro sobre una película, que permitió que los niños expresaran libremente su opinión e hicieran aportes acerca de la temática tratada (Alfonso et al., 2014); la autobiografía como el espacio para conocerse a sí mismo y darse a conocer a los demás (Salcedo, 2014); los ambientes generadores

como la granja, el carnaval, las profesiones y oficios, que hicieron necesario leer y escribir en espacios comunicativos con significado (Pinzón, 2014); y, por último, el relato a partir de experiencias cotidianas mediante el cual se conocieron las realidades de los niños (Linares, *et al*, 2012)

La participación en estos espacios, las estrategias y las actividades propuestas en las diversas experiencias leídas le dieron un papel protagónico al niño dentro de la dinámica del aula de clase teniendo, como consecuencia, que “en algunos casos específicos se evidenciaron cambios importantes en el que el rol de ser escuchado, el sentirse valorado y respetado por el grupo, le ha brindado autoconfianza y ha mejorado sus relaciones interpersonales con sus compañeros de clase” (Alfonso *et al.*, 2014, sección de Escucho y habla mi animal preferido, parr. 7).

Además, se le dio importancia al lenguaje como un proceso de interacción social en el cual

“el momento de la lectura no es un espacio diferente y alejado de la cotidianidad, por el contrario hace parte de la vida misma y su funcionalidad es socialmente valorada; se ha logrado integrar la lectura a todos los procesos como eje fundamental de los aprendizajes significativos”. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Granja Mágica La Mochuelita y modalidades de lectura, párr. 5)

### **8.2.2. Actores en el proceso de lectura, escritura y oralidad**

Esta subcategoría tiene en cuenta a los estudiantes, a los padres, a los docentes y a la comunidad en general como participantes en el proceso de aprendizaje y de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad con acciones concretas que rompen con el paradigma tradicional y que, además, se construyen dentro de contextos que tienen significación para el niño. A continuación se describe la participación de estos.

#### ***Los estudiantes***

Los niños, en cada una de las experiencias leídas, se constituyeron en los protagonistas de las acciones pedagógicas participando en el proceso de construcción de su propio conocimiento, mostrando sus opiniones, cooperando con el grupo y, además, estando presentes e inquietos en el aula con la necesidad de involucrarse completamente en su aprendizaje. Esto se evidenció en la experiencia *Zoología Fantástica*, en donde la docente describió la dinámica de la clase en la que los niños, de modo personal, abordaron la actividad, resolvieron dudas y fueron escuchados, esto mediante una organización del grupo que se favoreció el encuentro con el otro como una

estrategia para que, entre todos, abordaran la actividad, realizaran sus búsquedas, compartieran sus ideas, definieran sus puntos de vista, escucharan al otro, pidieran la palabra, intercambiaran sus creaciones y, también, sus producciones textuales y gráficas (Benítez, 2012).

Las anteriores actividades no sólo permitieron que el niño construyera y accediera al conocimiento sino también que se formara como un ser social inmerso en un contexto en el que se constituyó como un sujeto de derechos y de deberes, es así como en el desarrollo de la experiencia *Lluvia de ideas para crear mares de textos* los estudiantes demostraron mayor autonomía, responsabilidad y asimilación de los roles que ejercían en las actividades propuestas (Bustos et al., 2014).

De la misma manera, en la experiencia *Didáctica de Che y sus ches hablando, leyendo, escribiendo y creando el mundo* se comentó que si existía un conflicto los estudiantes trataban de solucionarlo para

así intentar recobrar la armonía a partir del reconocimiento del otro, diálogo entre pares, de analizar la situación, de reflejar las emociones y de reparar la falta en caso de ser necesario, es decir, la educación en valores se hace todos los días. (Pinzón, 2012, p. 3)

En la mayoría de las experiencias se evidenció que los niños fueron reconocidos y comprendidos desde sus capacidades y potencialidades, que fueron escuchados y aceptados como interlocutores válidos de aprendizaje y de enseñanza, pues, con sus acciones y participaciones, llevaron al docente a reflexionar acerca de sus “propias incertidumbres y limitaciones” (Benítez, 2012, p. 2).

### ***Los Compañeros***

En primer lugar es fundamental resaltar la importancia del papel de los pares en el proceso de aprendizaje de los niños, el compartir los conocimientos con sus compañeros e interactuar en diversos escenarios y actividades, el colaborar, el cooperar y el retroalimentar son actividades que potenciaron las capacidades de cada uno de los estudiantes, especialmente en lo referente al lenguaje, como lo expresan en la experiencia *Nuestros miedos al dormir*: “el trabajo con sus pares es fundamental para lograr avances en los niños que les permiten construir y reconstruir su lengua escrita”(Colegial et al., 2014, sección de Asaltemos nuestros miedos escribiéndolos, párr. 4).

Este compartir entre pares llevó a aprender recíprocamente, fomentando así la participación e integración de los estudiantes y, a su vez, permitiendo avances en los procesos sociales, cognitivos y del lenguaje. Respecto a lo anterior, Carvajal y Gonzales (2014) afirman que el trabajo entre pares ayuda

transmitiendo a sus compañeros seguridad y gusto por la lectura, posibilitando la intervención activa de sus compañeros sobre el cuento y despertando en ellos la curiosidad por el mismo y por otros, los cuales conducen a una ampliación de vocabulario, la capacidad y seguridad para expresarse en público, para escuchar, aceptar opiniones, sugerencias de parte del auditorio, va permitiendo comprender y tener una posición crítica hacia lo que lee. (sección de Descripción del proyecto, párr. 4)

El trabajo en grupo también se evidenció en las experiencias, allí se dieron otras relaciones en cuanto a los diferentes roles: se identificaron los líderes que fomentaron, orientaron, organizaron y facilitaron el desarrollo de las actividades propuestas, los que asumieron las tareas para cumplir los fines de semana y, también, los que obstaculizaron el ejercicio. Esto se ejemplificó en la experiencia de *La exposición oral* donde se afirma que:

En algunos grupos, se pudo observar mayor facilidad para trabajar en equipo, porque había integrantes de edades de 8 y 9 años que guiaron y lideraron el trabajo, pudieron establecer esa interacción profunda entre ellos, lograron acuerdos, respetaron la opinión del otro, se escucharon unos a otros, se asignaron tareas individuales y se ayudaron en las dificultades, lo que hizo que alcanzaran la tarea común. Sin embargo, hubo grupos (pocos) que no lograron llevar a cabo esta actividad, tanto que las docentes tuvieron que intervenir llamándolos a reflexionar sobre la importancia del trabajo que se estaba haciendo, recordándoles cómo se debe trabajar en equipo, sin embargo, no se alcanzó el fin. (Amaya et al., 2014, sección de Análisis, párr. 4)

En segundo lugar, cabe resaltar que en el desarrollo de las experiencias se involucraron compañeros de niveles superiores como actores que sirvieron como ejemplo y como modelo para aprender a leer y escribir convencionalmente, ellos acompañaron el proceso de creación de los niños prestando sus habilidades de escritores con el fin de orientarlos en sus producciones, esta interacción fue interesante y los niños los recibieron de forma cariñosa y afable. Al respecto, en

la experiencia *Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar* se menciona que:

La planeación de actividades que incluya la participación de estudiantes de otros cursos otorgándoles responsabilidades y retos al integrarlos a este tipo de proyectos es también muy positiva para el aprendizaje en la escuela. No sólo saca de la rutina a los estudiantes de grados superiores sino que le permite a éstos apersonarse de un proyecto y mostrar habilidades de trabajo cooperativo, liderazgo, creatividad, etc.; en relación con los estudiantes más pequeños, les permite aprender y ser guiados por compañeros y compañeras de su colegio, además de que se generan altos niveles de expectativa e interés en los niños y las niñas. Eso sí, todo esto es posible con la observación y guía constante de las maestras quienes orientan, asesoran y aseguran el éxito del trabajo realizado”. (Barrera & Gallo, 2014, sección de Conclusiones, párr. 12)

### ***El docente***

En cuanto al docente, como un actor en el proceso de aprendizaje y de enseñanza del lenguaje, en las experiencias se evidenció su rol como mediador, orientador y promotor de situaciones que estimularon el uso de la lectura, la escritura y la oralidad en el aula y fuera de esta. El docente estuvo acompañando a los estudiantes en sus procesos de producción oral y escrita utilizando diferentes materiales, medios o tecnologías desarrollados en la subcategoría anterior, pero, además, al interactuar directamente con los estudiantes tuvo un punto de apoyo y de referencia para mostrar el camino en la construcción de las diversas prácticas discursivas en el aula, este aspecto se ve planteado cuando el docente

con frecuencia parafraseaba, resumía, interrogaba algunas de las ideas expresadas por los estudiantes. Estas intervenciones las hacía con el fin de mantener el hilo temático, apoyar las ideas expuestas por los estudiantes, subrayar alguna idea que resultara pertinente para aclarar, ampliar o profundizar el tema o el texto que estaba por construirse y mostrar diferentes puntos de vista expresados por los alumnos acerca de lo observado. (Zúñiga, 2014, sección de Descripción y Análisis de la Secuencia Didáctica, párr. 15)

Este acompañamiento y la intervención del docente no sólo fue referente a si los niños escribían, hablaban o leían adecuadamente sino, además, a ser mediador entre las subjetividades de ellos y sus propios escritos, a cómo entendían y asumían la realidad de su contexto y cómo lo

podían comunicar y socializar, por ello es importante que, como se expresó en la experiencia *Desestructurar la práctica docente para ampliar el horizonte comprensivo del aula*,

...los maestros(as) se acerquen a las ideas y a los pensamientos de los pequeños(as), para intentar comprenderlos y hacer florecer así, nuevas inquietudes y reorientar de manera más focalizada el trabajo en clase. Lo anterior contribuye a enriquecer y mejorar prácticas de aula, ya que el análisis de las percepciones, creencias e intuiciones de los propios estudiantes son la base para direccionar, dinamizar el aprendizaje y plantear nuevas alternativas de acercamiento cognitivo a los estudiantes. (Vargas, 2012, p. 3)

### ***Los padres de familia***

La participación de los padres de familia, en la mayoría de las experiencias analizadas, fue una clara muestra de la relevancia que tiene la ayuda, la colaboración y el acompañamiento de ellos en los procesos de aprendizaje del lenguaje de sus hijos. Su vinculación los implicó como encargados de propiciar espacios y experiencias desde las cuales los niños pudieran acceder y fortalecer habilidades lectoras y escritoras, además, según la experiencia *Festival de cortometrajes por niños y niñas de Ciudad Bolívar*, se favoreció que lo aprendido en el aula no se perdiera en casa pues, paralelamente, se hizo una escuela de padres donde ellos aprendieron pautas de interacción y de convivencia con sus hijos, lo cual favoreció el trabajo conjunto en pro del aprendizaje de los niños (Barrera & Gallo, 2014).

Dicha participación se hizo evidente al reunir a los padres para informarles acerca del proceso de la experiencia que se realizaría y el apoyo que se esperaba de ellos ya que fue un trabajo conjunto entre padres, hijos y docente, esto se evidenció en la experiencia *Conociéndome a mí mismo y reconociendo a mis compañeros*. Por otro lado, en la experiencia *Leer toda una aventura*, para las docentes resultó significativo el interés que despierta en los padres lo novedoso de la propuesta planteada, pues se sintieron motivados ante la invitación de fortalecer la estrategia en casa fomentando la lectura. También, en la experiencia *Proyecto de lectura, escritura y oralidad en el ciclo uno*, se enunció el caso de una madre de familia que, por iniciativa propia, preparó la lectura de un cuento para compartirlo con los niños del grado primero al que pertenecía su hija.

En algunas experiencias no sólo se integraron los padres sino también a los hermanos, los abuelos, los tíos y los cuidadores pues en casa se educa principalmente con el ejemplo y el objetivo de esta etapa escolar era el despertar el gusto y el placer por la lectura y la escritura, lo cual se logra si en todos los ambientes en que convive el niño se experimenta un acercamiento armonioso y constructivo al lenguaje, en cuanto a esto se afirma que:

...este aspecto permite determinar que el apoyo de las familias en la educación de los niños es fundamental si queremos lograr procesos avanzados no sólo en el desarrollo del lenguaje sino en todos los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes. El papel de la familia es muy importante y por ende, está en las manos de la docente atraerlos a la escuela. Es fundamental educar a las familias sobre la importancia y el papel que juegan ellas en el desarrollo psicológico, emocional y académico de los niños; ya que es en la familia donde se fundamentan los aspectos más importantes del desarrollo de los niños. (Amaya et al., 2014, sección de Análisis, párr. 8)

Por lo tanto, la participación y el empoderamiento que tuvieron las familias frente a las diversas experiencias dieron como resultado avances satisfactorios. El acercamiento de la familia y la escuela alrededor de un proyecto de lectura, escritura y oralidad se constituyó como un gran logro en muchas experiencias, como, por ejemplo, en *Proyecto de lectura, escritura y oralidad en el ciclo uno*, donde se menciona que:

acercar e involucrar a la familia en las actividades escolares ha sido un reto y este proyecto se convirtió en el motivo para acercar a los padres, con compromisos y convicción se apropiaron de esta propuesta y la hicieron parte de sus rutinas familiares. (Carvajal & González, 2014, sección de Conclusiones y aprendizaje del proceso, párr. 12)

### ***La comunidad***

Fueron pocas las evidencias acerca de la participación de la comunidad en estas experiencias, sin embargo en la experiencia *Carnavaleando aprendo* la formación de lectores y escritores se fortaleció en la medida en que se incrementaron las situaciones pedagógicas que trascendieron a otros contextos y que salieron del aula, llegando a la familia y a la comunidad (Argote, et al, 2014)

Algunas de las interacciones con la comunidad se pudieron evidenciar en visitas al aula de personajes ajenos a la cotidianidad de la escuela quienes, mediante su discurso y experiencias, aportaron a los diversos procesos de lectura, producción de escritos y desarrollo de la oralidad en

los niños, esto se pudo observar en las experiencias *Conociéndome a mí mismo y reconociendo a mis compañeros* (Salcedo, 2014) y *Didáctica del Che y sus Ches* (Pinzón, 2014).

A través de dichas interacciones los adultos se constituyeron en mediadores entre los niños y la literatura ya que con las prácticas sociales y culturales ayudaron a que el “niño se empiece a formar como lector y eso depende en gran medida de lo que aprende de los adultos y de cómo despierta el deseo e interés de los pequeños para realizar ésta tarea” (Castillo et al., 2014, sección de Conclusiones, párr. 5).

El vincular a la comunidad en estos procesos no sólo aportó a la construcción y al fortalecimiento del lenguaje sino que, además, con estas actividades conjuntas “se aprenden valores como el respeto y la aceptación del compañero y se involucra a toda la comunidad educativa” (Alfonso et al., 2014, sección Describiendo mi obra de arte, párr. 6). Y como se expresó en la experiencia *Los grados primero y segundo el escenario ideal para el ingreso a la cultura escrita y al lenguaje como práctica sociocultural* se desarrollan “otras competencias que regulan situaciones de la vida y la escuela, me refiero al trabajo en equipo donde debaten y acuerdan. Situaciones que le permiten ejercer ciudadanía” (Arias, 2012, p. 2).

### **8.3. Categoría 3: Las políticas públicas de enseñanza del lenguaje en la transformación de prácticas de enseñanza**

Esta categoría hace referencia al papel que desempeñan las políticas públicas de enseñanza del lenguaje frente a la transformación de prácticas y a la posición crítica del docente para crear espacios auténticos de aprendizaje, para esto se rastrearon los aportes y las orientaciones que estas dieron a las diversas experiencias.

A partir de los hallazgos se pueden distinguir dos clases de experiencias: en primera instancia se retomaron las sistematizaciones de nueve experiencias que fueron construidas en el marco de la “Propuesta de acompañamiento para la incorporación de la oralidad, la lectura y la escritura en todos los ciclos y áreas del currículo” (SED, 2013-2014), basadas en las políticas públicas distritales de reorganización curricular por ciclos, en las herramientas para la vida y en los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.

Este ejercicio académico y pedagógico de conocer y reflexionar la política pública y luego planear situaciones didácticas enfocadas a las necesidades específicas de cada grupo e institución

fue conveniente y exitoso, pues, como se indica en la experiencia *Proyecto lectura, escritura y oralidad en el ciclo uno*,

ha permitido a las instituciones educativas diseñar propuestas orientadas a atender las necesidades e intereses de la población estudiantil de acuerdo a sus etapas de desarrollo, a los contextos y a los proyectos educativos que persigue cada institución en particular, esta propuesta apunta a re significar la relación maestro – estudiante, centra su interés en la creación de bases comunes de aprendizajes esenciales que potencian las herramientas para la vida, orientan el desarrollo de ambientes de aprendizaje que transforman las practicas pedagógicas y rompen con las fronteras disciplinares que están encaminadas al aprovechamiento del tiempo y los espacios para el logro de los aprendizajes. (Carvajal & González, 2014, sección de Antecedentes, párr. 1)

Algunos ejemplos de los aportes de las políticas públicas del lenguaje, en el distrito, a las experiencias leídas, se pudo reflejar en la experiencia implementada en el colegio El Minuto de Buenos Aires, en donde se comentó que:

El proyecto (...) surge de la implementación de la Reorganización Curricular por Ciclos en la que se define como prioridad para este nivel de formación el aprovechamiento de potencialidades que poseen los niños y niñas desde sus primeros años para hablar, describir situaciones significativas de su cotidianidad, inventar historias, crear personajes, dar vuelo a su imaginación y dejarse llevar por historias maravillosas que además de divertir les permiten contrastar sus conocimientos para llegar a la construcción de nuevos aprendizajes de manera vivencial, participativa e integradora donde ellos son protagonistas. Se pensó en un proyecto que además de integrar conocimientos también respondiera a la misión institucional del PEI, la cual está orientada a desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes. (Carvajal & González, 2014, sección Inicio, párr. 1)

En la Secuencia Didáctica *Leer... ¡Toda una aventura!* se le dio un lugar privilegiado a la lectura buscando que los niños se consolidaran como lectores y productores de textos, al respecto se afirma que:

Lo anterior es justamente uno de los propósitos centrales de leer en el primer ciclo tal como lo expone Roa & Pérez (citados por Castillo et al., 2014) donde la lectura es una práctica social y cultural donde lo más importante es “que los niños se descubran lectores y que participen efectivamente en diversos tipos de prácticas en las cuales irán construyendo la convencionalidad de la lectura”, así mientras los niños van adquiriendo las habilidades y herramientas necesarias para la decodificación del código, resulta indispensable que el docente propicie espacios que permita la

práctica de las diferentes modalidades de lectura facilitando así la interacción de los niños con los textos donde pueden explorar el lenguaje escrito. (Castillo et al., 2014, sección de Lectura rodada, párr. 4 )

En la experiencia *Nuestros miedos al dormir* se enmarcó la escritura como proceso central, afirmando que al plantearla se tomaron “en cuenta las implicaciones que tienen para la enseñanza de la escritura los hallazgos de la investigación de Emilia Ferreiro” (Esteban et al., 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 8). Con esto se buscaba que, mediante el lenguaje, se pudiera favorecer la identidad, el pensamiento, el aprendizaje, la participación, la construcción de ciudadano y la toma de decisiones de los niños, esto con situaciones didácticas que se constituyeran en una estrategia que despertara el interés por la lectura, por la escritura y por la oralidad teniendo como base un tema o una situación que fuera representativa para ellos, como se expone en la experiencia *Encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas*, retomando las ideas expresadas en el documentos de los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.

Por lo tanto, se consideró la importancia de las propuestas didácticas para la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo, lo cual, necesariamente, remitió a los docentes a una reflexión acerca de la trascendencia de estos aprendizajes, sus estrategias y los resultados que se esperaban alcanzaran los estudiantes. Por consiguiente, el proceso de formación de niños lectores y escritores dejó de ser un ejercicio de codificar y decodificar y, así, se convirtió en una experiencia placentera en la cual utilizaron el lenguaje para acceder a situaciones reales de uso en donde el niño es un sujeto activo que participa en la construcción de su aprendizaje de lectura, de escritura y de oralidad. Fue así como en la experiencia *Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar* se afirmó que:

por ello, la actividad en el aula de clase y la planeación deben apuntar hacia la formalización y comprensión de dichas prácticas, es decir, hay que propiciar situaciones para relacionar al estudiante con los textos y la función de estos en los grupos sociales como patrimonio cultural, con la lectura y en un nivel inicial con la interpretación de imágenes, sonidos, gestos y señas, con la escritura para aprender a dejar plasmada una idea y con la oralidad para dar a conocer ante otros un punto de vista u opinión de manera clara y socialmente aceptada. (Barrera & Gallo, 2014, sección Referentes Conceptuales, párr. 4)

En consecuencia, las estrategias pedagógicas fueron cambiadas, renovadas, para lo cual las experiencias asumieron la Secuencia Didáctica como una alternativa para el trabajo en el aula, orientada por el documento de referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, lo cual llevó a los docentes a realizar un trabajo adicional que, poco a poco, fue tomando forma y generó satisfacciones gracias a la dedicación y a la pertinencia de las propuestas. Esto se reflejó en la reflexión hecha por la docente del colegio Sotavento cuando mencionó que “Iniciar no resulto nada fácil, para que una Secuencia Didáctica tenga la incidencia que se busca, es importante una primera etapa de diagnóstico y planeación y esto requiere tiempo, reuniones, observaciones, aplicación de lectura” (Salcedo, 2014, sección de Conclusiones y aprendizajes del proceso, párr. 3).

Con respecto al papel del maestro en las experiencias, las docentes que implementaron la experiencia *Lluvia de letras para crear mares de textos* exponen que:

En los referentes de la didáctica del lenguaje en el ciclo uno (Pérez & Roa, 2010) nos proponen que el maestro de primer ciclo como mediador del proceso escritor consciente de que los niños están en condiciones de registrar sus ideas por cualquier medio de notación, debe caracterizar las potencialidades de los estudiantes para que a partir de ellas proponga situaciones dentro de proyectos de aula que les permita continuar su avance y reflexión en el proceso de comprensión del sistema escrito”. (Bustos et al., 2014, sección Niveles de escritura y producción textual, párr. 16)

Por otro lado, se hace referencia a aquellas experiencias sistematizadas y destacadas que no fueron planteadas específicamente con base en las políticas públicas de enseñanza del lenguaje. En estos documentos la alusión a las políticas es mínima, sólo en la experiencia *Escenarios de saber: explorar, Comprender y Construir* se comenta que la genealogía del proyecto estuvo vinculada a las propuestas pedagógicas para el Ciclo I, planteadas en la Reestructuración Curricular por Ciclos, las cuales tiene en cuenta tanto las necesidades cognitivas como las socio-afectivas de los niños en relación con las posibilidades de aprendizaje y de enseñanza del lenguaje (Agudelo et al., 2014).

En dicha experiencia se partió de la premisa de que las habilidades comunicativas en los niños comienzan a desarrollarse mediante prácticas sociales mucho antes de que estos ingresen a la escuela, entendiendo dichas prácticas como “la capacidad que tienen los seres humanos para interactuar con el mundo a través de la lectura, la escritura y la oralidad” (Agudelo et al., 2014,

p. 71). Además, la postura teórica que asumió el proyecto respecto a estas tres habilidades se enmarcó en los planteamientos expuestos en los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.

#### **8.4. Categoría 4: Resignificar la práctica de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad**

En esta categoría se presentan los resultados descriptivos que hacen referencia a la reflexión que realizaron los docentes de las experiencias analizadas frente a su propia práctica de enseñanza de la lectura, de la escritura y de la oralidad en el primer ciclo, las cuales dieron lugar a la transformación de la enseñanza en las aulas de clase al asumir una postura crítica con la creación de espacios auténticos de aprendizaje

##### **8.4.1. Reflexión por parte de los maestros en y sobre la práctica**

Las reflexiones de las docentes Álvarez, Cruz y Sánchez (2013) en la experiencia *pedagogía del relato* iniciaron con una auto observación de las prácticas de enseñanza del lenguaje, la mirada reflexiva de las docentes fue acompañada de la comprensión de la Política Educativa Nacional y Distrital, reconociendo la necesidad de apoyarse y retroalimentarse continuamente en encuentros de pares y redes de maestros. La docente Zúñiga (2014), de la experiencia *encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas*, afirma que la reflexión se hizo posible al pensar su propia práctica desde asuntos conceptuales sólidos y bien definidos, que fundamentaron de manera pertinente las situaciones que permitieron el diseño de propuestas para la enseñanza y nuevos modos de intervenir en el aula.

Para abordar la reflexión de las prácticas, la docente Arias (2011), de la experiencia *los grados primero y segundo el escenario ideal para el ingreso a la cultura escrita y al lenguaje como práctica sociocultural*, se preguntó acerca de la forma como se debían implementar prácticas pedagógicas para la adquisición del lenguaje escrito, convirtiendo un ejercicio mecánico en un proceso de pensamiento a través del cual el estudiante participa en la sociedad. Y, a su vez, se preguntó sobre los pasos que se necesitaban para que los estudiantes recobraran el interés por leer, por disfrutar y, en consecuencia, crearan el hábito de leer cada día más y de una manera adecuada.

A las anteriores reflexiones se une la experiencia *La escritura en el grado primero, un análisis desde los cuadernos de clase* llevada a cabo en el 2010, por la docente Carvajal, quien observa las debilidades en la enseñanza relacionadas con el uso continuo de métodos tradicionales como las planas y las copias de libros de texto que emplean las docentes de primer ciclo para enseñar a leer, a escribir y a comunicarse oralmente, las cuales desconocen los procesos de los niños. El uso de estos y otros métodos llevo a la docente a leer, a reflexionar y a sistematizar su propia práctica en un ejercicio que la transformó y le permitió diseñar estrategias didácticas en la enseñanza del lenguaje.

De esa manera se logra corroborar una acción reflexiva por parte de las docentes, expresada por Arias (2011), consciente sobre el hecho de reconocer que por mucho tiempo las prácticas de enseñanza estuvieron basadas en planas, copias de frases incoherentes o de partes de un texto y, a su vez, que la lectura para motivar a los niños provenía de fragmentos extraídos de libros de texto y, además, las correcciones de los escritos se centraban en la ortografía y la caligrafía sin que existiera coherencia entre las necesidades de los estudiantes y las acciones realizadas en el aula por las docentes.

La práctica reflexiva se convirtió, entonces, en “el deseo real y auténtico” de llevar a cabo una transformación en las prácticas ajustadas a las necesidades e intereses de los niños. De igual forma, permanecer con una actitud reflexiva y crítica de lo que la docente hacía, de lo que hacían los niños y de las teorías de expertos hizo que los procesos de enseñanza y de aprendizaje fueran dinámicos y acordes a las necesidades reales de los estudiantes, pero, ante todo, conscientes y plenamente intencionados, manteniendo así las docentes una acción continua de ser lectoras de su propia práctica, lo cual redundó en la cualificación de un proceso que, además, implicó capacitarse para soportar la práctica con autores y teorías.

Lo anterior generó un proceso de sistematización por parte de las docentes y, en consecuencia, una notable mejora en sus prácticas de enseñanza del lenguaje. Así mismo, la constancia, la tenacidad y el trabajo colectivo al interior de los grupos de maestros a los cuales pertenecen algunas, y en paralelo con el gran colectivo de la Red de maestros, enriquecieron sustancialmente la construcción de nuevos horizontes pedagógicos, desacomodando concepciones en una continua contrastación de la práctica con la teoría, lo cual se convirtió en un dinamizador de la experiencias como lo mencionan Alvarez, et al., 2013.

Al reconocer que existen relaciones de poder que callan las voces de los niños, empoderando al docente como la única voz que se escucha, se hace evidente la manera en que estas relaciones influyen en el aprendizaje, por esto las docentes dan una mirada crítica a todas las voces que se escuchan en el aula, especialmente a la de quien ostenta el poder, en este caso el maestro, logrando así una reflexión a profundidad de lo que se hace a diario en las aulas de clase y de las formas en que está diseñado el sistema para que se aprenda a callar ante quien tiene el poder.

Además, al reflexionar sobre esta realidad se consolida la propuesta llevada a cabo por las docentes en un ejercicio de reflexión pedagógica y didáctica, la cual atendió a las necesidades de cualificar la práctica docente y, además, los aprendizajes de los estudiantes, aportando de manera relevante a la construcción de un discurso pedagógico acorde con las realidades escolares. De igual forma, esta buscaba lograr el reconocimiento, la construcción y la valoración de las voces de los niños, quienes están en posibilidad de transformar y mejorar su futuro a través de la educación reflexiva, comprometida y liberadora que se les brinde hoy (Barrera & Gallo, 2014).

Otra de las experiencias que lograron la transformación de las prácticas llevadas a cabo para dar voz a los niños fue *La exposición Oral”: Pretexto para construir mi propia voz*, liderada por Amaya et al., (2014), en la que se propiciaron los espacios para la construcción de la voz propia de los niños a través de un engranaje perfecto entre las actividades propuestas, tanto en el aula como fuera de ella, entre los objetivos trazados y, además, entre los resultados esperados y los intereses de las docentes por incidir positivamente en la formación de sus estudiantes.

En cuanto al rol del docente, surgió otra reflexión la cual se centró en el hecho de identificar, en las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, su responsabilidad social de ser agentes mediadores entre la cultura escrita y las nuevas generaciones, las docentes se vieron obligadas a indagar y evaluar continuamente sus prácticas, profundizando así en el campo de la didáctica al replantear las concepciones de cómo se aprende y los modos de ampliar ese conocimiento.

Por otro lado, la experiencia *Leer... ¡toda una aventura! : una secuencia didáctica para fomentar la lectura*, implementada por Castillo et al., (2014) hace énfasis en la observación de aquellas dificultades que los estudiantes tienen a la hora de construir un texto oral o escrito de carácter narrativo, descriptivo o argumentativo, esto con el objetivo de crear propuestas

atractivas que despertaran su deseo por leer, por descubrir los secretos que atesoraban los libros, por leer con ellos y para ellos, logrando, como resultado, consolidar lectores exitosos al tener en cuenta su propia experiencia para lograr un aprendizaje situado.

En las experiencias destacadas por CERLALC las docentes que implementaron *leer toda una aventura* enfatizaron en la forma de abordar su propia práctica, para lo cual iniciaron su reflexión haciéndose preguntas como: “¿Y cómo van a leer si todavía no saben?”, “¿Serán capaces de “leer” ante sus compañeros?”, “¿Implicará más trabajo para el docente?” (Castillo et al., 2014, p. sesión 8 párr. 3). Dichas preguntas permitieron consolidar la propuesta en torno a la enseñanza de la lectura de calidad, esto con el objetivo de convertirla en un placer para conocer y para aprender.

De la misma forma las reflexiones de las docentes Bustos et al., (2014), quienes implementaron la experiencia *Incorporación de la lectura, la escritura y la oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo*, brindaron al abordaje de la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la oralidad su trabajo en equipo, su dedicación y, además, su compromiso al cuestionar su quehacer y al pensar en modos de cualificarlo para, así, obtener mejores resultados con los estudiantes, esto se visibilizó en la formación de los niños y en los resultados obtenidos.

Cabe resaltar que las reflexiones llevadas a cabo por los docentes en las experiencias analizadas son el reflejo de su esfuerzo y de su dedicación al diseñar e implementar propuestas didácticas que, a pesar de algunas dificultades logísticas, pudieron culminarse con éxito, con gran calidad y, sobre todo, aportando elementos a la reflexión docente al lograr unificar las prácticas y la teoría (Barrera & Gallo, 2014).

Frente a la forma en que se concretizaron las experiencias se consideró el proceso de sistematización como la descripción en detalle del quehacer pedagógico, el cual se lleva a cabo en la cotidianidad teniendo como eje las secuencias didácticas que permiten reconocer elementos de la vida diaria que normalmente pasan desapercibidos y requieren ser analizados, relacionados, comprendidos, monitoreados, explicados y evaluados a la luz de unos referentes conceptuales definidos previamente, como lo menciona Zúñiga (2014).

Y en relación a los impactos que provocaron las experiencias se pueden identificar tres logros: 1. La elaboración de secuencias didácticas, 2. La sistematización de experiencias y 3. El

reconocimiento de las experiencias como destacadas, por parte de las distintas fuentes consultadas, lo cual tuvo como resultado la publicación de las mismas. Todo lo anterior se evidencia en la implementación de las propuestas como un complemento de trabajo en la enseñanza del lenguaje, dando una orientación distinta a las prácticas llevadas a cabo por los docentes.

Así, estas se convirtieron en estrategias que favorecieron la construcción de habilidades, del trabajo en equipo, de producción y de diseño de estrategias didácticas coherentes con las necesidades e intereses de los niños y, a su vez, como lo menciona Benítez (2012), que permitieron la validación de los conocimientos y el reconocimiento, por parte de los docentes, de las maneras en que los niños abordan las actividades, generando así un punto de vista diferente sobre los avances que tienen en la producción textual, en la comprensión lectora y en la lectura y la escritura.

A modo de conclusión se puede afirmar que los docentes reflexionaron acerca de su práctica pedagógica, teniendo en cuenta las transformaciones que se dieron en el aula, pues reconocieron los aciertos y los desaciertos frente a los procesos que se realizaban con los niños y, en consecuencia, modificaron sustancialmente las fallas potenciando, así, la innovación como un recurso que incide directamente en la enseñanza y en el aprendizaje del lenguaje. Como mencionan Castillo et al., (2014), este reconocimiento fue posible gracias a un registro diario que los docentes hacían de sus experiencias para, así, poder analizar en detalle las cosas que necesitaban ser cambiadas.

También, cabe resaltar que en dicho proceso de reflexión fue determinante tanto la importancia que los docentes le atribuyeron a tomar conciencia sobre iniciar procesos de autoformación con el propósito de relacionar la teoría con la práctica de cada uno, como el hecho de reconocer que los niños y los docentes poseen, con antelación, unas teorías respecto al objeto de aprendizaje, en este caso la escritura, lo cual permite generar dinámicas propias del aprendizaje, dejando entrever que las construcciones históricas en torno al conocimiento son una negociación posible, como lo afirman Álvarez et al., (2014),

Por último, que la consolidación del trabajo colaborativo y en equipo permitió a los docentes encontrar en los obstáculos posibilidades de intervención, esto se evidenció en la experiencia

“Leer... ¡toda una aventura!: una secuencia didáctica para fomentar la lectura”, en la cual se expresa que:

Finalmente, a veces dejamos de hacer cosas por no salir de la zona cómoda, nos acostumbramos a hacer lo que ya sabemos hacer, pero no intentar hacer uso de otros recursos, de otros espacios o hacer algo de diferente forma significa perdida para los estudiantes y perdida para nosotros los docentes, se considera que esta actividad y los recursos usados valieron la pena. (Castillo et al., 2014,p. sesión 1, párr 7.)

#### **8.4.2. Acciones concretas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.**

##### ***Acciones destacadas que promueven la escritura en el ciclo uno***

Para abordar esta categoría se analizaron acciones concretas realizadas en torno a la escritura y su enseñanza en las experiencias destacadas.

En primer lugar, en la experiencia *Pedagogía del relato: los derechos en la educación desde la mirada de niños y niñas* los relatos se configuraron como una herramienta pedagógica, acompañada de unas preguntas orientadoras, que se dieron a conocer a los niños para, posteriormente, analizar y comparar su relación con la realidad de cada uno. La experiencia presenta los relatos de estudio y el contraste con los realizados por los niños, basados en sus vivencias. Para la selección de las vivencias de los niños se tuvieron en cuenta unos criterios de selección relacionados con la claridad, la pertinencia y la posibilidad de evocación de información. Como resultado se puede afirmar que los relatos dieron lugar a la construcción de subjetividad en los niños reconfigurando la realidad escolar al transformar las prácticas llevadas a cabo en la institución escolar. (Linares et al., 2012).

En segundo lugar, el portafolio de guías utilizado en la experiencia *Mundo de la zoología fantástica* generó procesos de lectura, escritura y oralidad por medio de la fantasía y la expresión artística y, también, a través de historias de seres imaginarios retomadas para posibilitar el desarrollo de la imaginación y de la creatividad a nivel escrito y artístico. Durante la experiencia se lograron avances en la producción textual y se rastrearon las formas en que los niños desarrollaron y observaron sus propios avances y producciones en la elaboración de sus historias. Todo lo anterior convirtió la experiencia pedagógica y

didáctica en una ruta de trabajo inacabada, como lo menciona Benítez (2012), en la cual el portafolio fue el referente que permitió evidenciar los procesos de los estudiantes.

Por otro lado, en la experiencia *Didáctica de che y sus ches hablando, leyendo, escribiendo y creando el mundo* se promovió el desarrollo de la escritura con el personaje llamado Che, el cual era un muñeco de felpa, que se convirtió en el eje central de los aprendizajes en el aula de clase y que, además, trascendió el ámbito escolar al ser llevado por los niños a sus casas con unas condiciones específicas. En el aula los niños escribían acerca del clima escolar y sobre los días que Che no visitaba la escuela y, así mismo, compartían fotos y vídeos de los sitios a los que fue llevado Che.

De esta experiencia se resalta la escritura de libros sobre las vivencias de todos los estudiantes con la percepción del Che. A modo de conclusión se resaltó que, en la experiencia,, a través del proceso didáctico, se logró desarrollar una transformación en la que se promovieron sujetos críticos y capaces de afectar su entorno a través del rescate de su voz propia y, además, a través de la interpretación de lecturas de acuerdo a sus saberes (Pinzón, 2014).

En cuarto lugar, la experiencia *A pescar pensamientos* abordó, inicialmente, la lectura de libros en familia; luego se desarrolló la fase de producción textual, atendiendo a la propuesta gramática de Gianni Rodari (1983); y, finalmente, se culminó con una evaluación. En la etapa inicial cada familia compró un libro de la torre naranja el cual fue leído semanalmente en familia, en este espacio se realizaron tareas específicas que traía consigo cada libro, los libros fueron intercambiados entre los niños. Para la segunda fase se motivó a los niños a inventar y crear sus propias historias mientras desarrollaban, en casa, las tareas propuestas por el autor en un cuaderno que se iba intercambiando. Al final de la semana el trabajo de casa se socializaba con los compañeros y, en ese momento, la docente subrayaba los errores para que fueran corregidos utilizando el diccionario o trabajando entre pares. De esta experiencia se rescata la forma en que los estudiantes organizaron las palabras en oraciones y los relacionaron con sus propios conocimientos (Guzmán & Martínez, 2014).

Seguidamente, la experiencia *Lluvia de letras para crear mares de textos* se realizó con estudiantes de primer ciclo y, en esta, se utilizó el texto instructivo para iniciar a los niños en el proceso de escritura usando algunos signos y normas gramaticales para redactarlos en situaciones reales de comunicación. La escritura se inició con la redacción de recetas, lo que dio lugar a la escritura del libro de recetas “*Pequeños chefs, grandes escritores* (2014)”, y fue progresiva. Para esta se retomaron letras al azar y luego se reescribieron hasta concluir con un texto en el que a cada grafía le fue asignado un valor. Al finalizar la secuencia didáctica se socializaron y prepararon las recetas con ayuda de los padres y con un chef invitado. Las actividades anteriores permitieron a los padres identificar nuevas formas de acceder a la cultura escrita (Bustos et al., 2014).

Por último, en la experiencia *cuento radiofónico “cuidando la ciudad de la contaminación”* se pudo analizar la forma en que el uso de un personaje inventado por cada niño se convirtió en la estrategia para lograr que ellos lo presentaran, de manera oral, a sus compañeros a medida que iban pegando en el tablero el dibujo realizado. A partir de dichos personajes Bernal y Carvajal (2014) crearon variedad de historias con finales distintos, por ejemplo las aventuras de Pepe y Johan y su enemigo silencioso la “contaminación”, lo cual evidencia un avance en la producción textual de los niños.

### ***La construcción de la lectura***

Esta subcategoría se refiere a las acciones concretas llevadas a cabo por las docentes en relación con las prácticas de enseñanza de la lectura.

Respecto a la enseñanza de la función lectora en los niños, los docentes participes de la experiencia *Leer... ¡toda una aventura!: una secuencia didáctica para fomentar la lectura* crearon una secuencia didáctica, distribuida en varias sesiones, que se inició con una lectura en voz alta del cuento *Willy el tímido*, escrito por Anthony Browne, por parte de la docente, esto logró hacer partícipes a los estudiantes. En la segunda sesión se involucraron los padres en talleres de formación para adquirir técnicas de lectura. Para la tercera sesión se realizó lectura en voz alta del libro álbum *Vamos a cazar un oso*, escrito por Michael Rosen, por parte de las docentes, esto acompañado de ambientación musical y uso de gesticulación de las docentes. Para la cuarta sesión se utilizó la lectura silenciosa en una exploración de diversidad de libros los

cuales podían ser traídos de casa o de la biblioteca para crear un espacio donde los libros estaban al alcance de los niños que para su uso debían tener en cuenta algunas pautas (Castillo et al., 2014).

En la quinta sesión se realizó lectura en voz alta preparada por estudiantes de grados superiores, con esto se logró que reafirmaran su voz al permitir que la figura de autoridad desapareciera y el espacio se convirtiera en un compartir de experiencias. La sexta sesión estuvo guiada por la lectura en voz alta, con apoyo de medios tecnológicos para visualizar cuentos digitales e imágenes proyectadas, para escuchar cuentos y, también, para responder preguntas orientadas por las docentes. En la séptima sesión se recurrió a la lectura rotada, es decir, inicialmente los estudiantes escogieron un libro; luego un niño inició la lectura de un párrafo; y, posteriormente, otro estudiante siguió la lectura, esto con la diferencia de que en este último paso la docente utilizó dibujos proyectados en video beam para que se hiciera la narración dando la oportunidad de participar a los estudiantes que aún no sabían leer. La sesión, titulada “*prepárese para leer*”, permitió a los estudiantes elaborar una carta en grupo dirigida a los padres en la que solicitaban su colaboración para escoger un libro y para preparar la lectura a otros compañeros, para ello los padres acudieron a escenarios como la biblioteca u otros lugares y hacían registro de la experiencia por medio de fotos, vídeos, etc. Esta sesión enseñó a los padres de familia que el proceso lector no puede dejarse al azar, que requiere de un ambiente relajado, de su apoyo y del uso de las tecnologías (Castillo, et al., 2014).

Finalmente, la secuencia didáctica permitió fomentar hábitos de lectura en los niños al generar un impacto en su capacidad cognitiva, expresiva y comunicativa e, igualmente, al permitirles identificar diferentes espacios en los que desarrollaron su rol como lectores y como protagonistas de sus construcciones comunicativas. De otro lado, la lectura en voz alta llevó a los niños a rescatar su voz y acceder al mundo escrito de una forma grata, pero, principalmente, a generar un espacio de construcción y constitución como sujetos sociales al dar cumplimiento a normas usadas en las intervenciones relacionadas con el ejercicio de la palabra (Castillo, et al., 2014).

Por otro lado, la experiencia denominada *Proyecto lectura, escritura y oralidad en el ciclo uno* retomó la lectura en el aula de manera preparada a compañeros de otro curso, lo cual requirió preparación para narrar lo más significativo, generar preguntas en torno al cuento y, también, motivar a los estudiantes a leer. Otras estrategias utilizadas fueron las rimas

representadas y seguidas en el cuaderno por los compañeros, el préstamo de libros para llevar a casa, la lectura de cuentos a los niños de grado cero y la lectura en voz alta realizada por progenitoras. Terminado el proyecto, las docentes Carvajal y González (2014) rescataron de su experiencia la necesidad de promover la lectura tanto a los niños como a los adultos, en un ejercicio de fortalecimiento de los lazos familiares desarrollando habilidades, ampliando vocabulario, cumpliendo normas y preparando lecturas para otros compañeros.

### ***La construcción de la oralidad***

En esta categoría se describen las acciones concretas realizadas por las docentes para posibilitar la construcción de la oralidad en el ciclo uno.

La primera experiencia que se describe es el *Encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas. La producción del texto expositivo como base para la lectura preparada en voz alta*, esta se inició con la presentación a los niños de algunos elementales de la naturaleza, seguido de la elaboración conjunta de un cuadro sinóptico con los temas y subtemas que se iban a abordar durante la secuencia didáctica. Así mismo, se retomó la necesidad de plantear hipótesis con los niños al permitirles identificar que frente a un tema existen variedad de posibilidades, como es el caso de las hadas, los duendes, los gnomos, entre otros (Zúñiga, 2014).

Para abordar el texto expositivo fue necesario que la docente realizara actividades encaminadas a lograr que los niños comprendieran sus características para que, posteriormente, crearan uno. Para dicha creación los estudiantes recolectaron, seleccionaron y organizaron la información que utilizarían y como resultado obtuvieron el texto *pequeños escritores*. La escritura del primer borrador permitió la aplicación de una matriz de evaluación para identificar si se cumplía con las características del texto expositivo y, finalmente, se realizó por parte de los estudiantes la lectura en voz alta de este con la respectiva retroalimentación de compañeros y docentes (Zúñiga, 2014).

En la segunda experiencia, *Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar: Secuencia Didáctica en oralidad para niños de ciclo inicial en dos colegios públicos de Bogotá*, la comunicación auténtica se construyó con actividades previas como la visualización de videos escogidos por las docentes y la asistencia a una obra de títeres que culminó con la elaboración de un títere creado por los niños. Luego, en el aula, divididos en grupos, con apoyo

de estudiantes de 9° y 11° que actuaron como escribas de las historias que fueron inventadas por los niños, los estudiantes escribieron un guion para títeres y de esa manera se logró la construcción de historias relacionadas con el personaje que llevaron a la preparación, grabación y edición de vídeos que fueron presentados en otro colegio (Barrera & Gallo, 2014).

Otra de las experiencias, denominada “*La exposición Oral*”: *Pretexto para construir mi propia voz*, dio lugar a reconocer los saberes previos que tenían los estudiantes acerca de la comunicación oral a través de preguntas orientadoras, de la proyección de vídeos donde se identificaran situaciones de expresión oral, de la elaboración de mapas conceptuales en torno a la necesidad de establecer normas de interacción, las cuales se utilizan a diario en la comunicación oral al interior de los grupos, en situaciones formales e informales, y de consultas en casa acerca de la exposición oral donde se enfatizaba en la búsqueda de la información, la lectura de esta, su entendimiento y su verbalización en las propias palabras. Finalmente, se presentaron las exposiciones ante padres de familia y ante los docentes y se hizo la respectiva retroalimentación (Amaya et al., 2014).

En cuarto lugar, la experiencia *Hablando y escuchando el mundo vamos cuidando* se inició con la consulta sobre los animales que les gustaban a los niños la cual se realizó con acompañamiento de los padres para organizar el conversatorio. . Estos animales fueron elaborados en plastilina y cada niño habló sobre el suyo, esto con ayuda de la docente para promover mayor confianza a la hora de exponer. Para concluir, se puede rescatar que la secuencia didáctica se convirtió en una estrategia enriquecedora al permitir a los niños adquirir valores como el cuidado del medio ambiente y del planeta y, a su vez, adquirir normas sociales, mejoras en el tono de voz, uso de vocabulario nuevo y, primordialmente, el desarrollo de herramientas que les permiten a participar activa y conscientemente de la función social del lenguaje (Alfonso et al., 2014).

Seguidamente, la experiencia *Conociéndome a mí mismo y reconociendo a mis compañeros* utilizó los títeres para dar inicio a la secuencia didáctica y contar historias que reafirman, en los estudiantes, el uso de normas de convivencia al interior del aula y fuera de ella. Posteriormente, se introdujo la autobiografía para contar la propia historia, para lo cual fue necesario explicar en qué consistía y, con ayuda de los padres de familia, esta se escribió y luego fue socializada ante compañeros, padres y docentes. Se rescata de esta experiencia el resaltar la voz de los niños, el

acompañamiento de las familias, el dominio de recursos audiovisuales y, además, el uso de normas de interacción social (Salcedo, 2014).

En sexto lugar, la experiencia *carnavaleando aprendo* se inició asignando a cada grupo un país, lo cual dio lugar a una investigación sobre su cultura, sociedad, historia ancestral, política y costumbres, entre otros. A partir de la investigación se elaboraron máscaras, carrozas, coreografías y demás actividades que posibilitaron el desarrollo de la lectura, proceso evidente en las consultas realizadas por los estudiantes. Por su parte, la escritura presente en los textos producidos evidenció una mejora y letra legible. Finalmente, respecto a la oralidad, se evidenciaron avances en la representación que se hizo de cada uno de los países (Argote & Bolaños, 2014).

Por último, la experiencia de las docentes (Rodríguez, Sarria & Torres, 2014), *Escenarios de saber: explorar, comprender y construir* se abordó desde tres escenarios diferentes: para el grado transición se elaboró el proyecto *mi historia de vida*, en este se construyó un diccionario sobre los distintos oficios y profesiones; en el grado primero se preparó al grupo para asistir a la biblioteca y para desarrollar sesiones de lectura, seguido de algunas actividades programadas; en el caso del grado segundo se utilizó la pregunta como estrategia para la producción de textos, así se resolvieron 40 preguntas diseñadas para este objetivo. En esta experiencia se rescata el trabajo realizado por unidades didácticas que posibilitaron la construcción e implementación de actividades que contribuyeron en la formación de lectores y escritores con uso de su voz propia.

## 9. Resultados Analíticos

En este apartado se exponen los resultados analíticos de la presente investigación, producto de la discusión entre las categorías finales que emergieron de los resultados descriptivos y de la mirada a la política pública de enseñanza del lenguaje en el primer ciclo. Se constituyen en un acercamiento para dar respuesta a la inquietud investigativa que generó este estudio.

### 9.1 Maestro que reflexiona, critica, propone y transforma

*“Un practicante reflexivo acepta formar parte del problema. Reflexiona sobre su propia relación con el saber, las personas, el poder, las instituciones, las tecnologías, el tiempo que pasa y la cooperación tanto como sobre la forma de superar contratiempos o de hacer sus gestos técnicos más eficaces”.* (Perrenoud, 2004, p.191)

#### Maestros que construyen sueños

En un mundo globalizado, donde el auge de las tecnologías invade el espacio público y privado, el rol del docente se desdibuja frente al ideal de sociedad y de ciudadano que se requiere para el mercado. Mientras en los países desarrollados los maestros cuentan con aulas virtuales y el aval de la sociedad por ejercer el rol de enseñar, en los países subdesarrollados existen maestros que trabajan con recursos limitados, clases abarrotadas de estudiantes, escaso reconocimiento por su labor y, sin embargo, se le pide a gritos que los resultados de su enseñanza se hagan visibles en las pruebas estandarizadas.

Sin embargo, se hace evidente que en los dos escenarios los maestros reflexionan, critican, proponen y transforman su propia práctica pedagógica, logran asumir posturas ideológicas, éticas y políticas con un alto sentido de responsabilidad por el desempeño académico y por la formación profesional. De esa manera los docentes llevan a cabo prácticas de enseñanza reflexiva en donde se logra vislumbrar diferentes perspectivas y escenarios que trascienden la cotidianeidad del aula, atendiendo a las políticas educativas, con una clara resistencia a las prácticas tradicionales, entendidas como se define en:

la experiencia *La escritura en el grado primero, un análisis desde los cuadernos de clase* llevada a cabo en el 2010, por la docente Carvajal, quien observa las debilidades en la enseñanza relacionadas con el uso continuo de métodos tradicionales como las planas y las copias de libros de texto que

emplean las docentes de primer ciclo para enseñar a leer, a escribir y a comunicarse oralmente, las cuales desconocen los procesos de los niños<sup>1</sup>.

De esa manera, se acerca a los actores sociales a la experiencia escolar de reconocer las problemáticas y debilidades que se dan en los contextos educativos para transformarlos. Es así, como los referentes de la didáctica del lenguaje para ciclo uno, permiten que los docentes se acerquen a los contextos, reflexionen acerca de la trascendencia que tiene la enseñanza del lenguaje, del uso de estrategias novedosas y, también, de los resultados que se espera alcancen los estudiantes en torno al lenguaje. Dichos referentes se convierten, entonces, en un documento que acompaña, proporciona desde la ejemplificación orientaciones y un accionar claro, tal como lo afirman Pérez y Roa (2010):

La Secretaría de Educación aspira a que este documento se constituya en material de estudio, reflexión y discusión en el seno de los equipos docentes de cada ciclo. Este no es un material prescriptivo, no dice qué hacer ni cómo hacerlo, sino que ofrece elementos, miradas, experiencias que se espera interpelen la práctica pedagógica de quienes lo leen. Ojalá sea generador de cientos de ideas para llevar al aula, siempre desde una mirada crítica y reflexiva. (p. 9)

Los maestros de primer ciclo retoman el lenguaje como un punto de partida para profundizar y reflexionar sobre su práctica pedagógica brindando estrategias que utilizan entre otros, las diferentes formas de abordar la enseñanza de la lectura (preparada, silenciosa y en voz alta), de la escritura y de la oralidad. Para los maestros destacados la reflexión supone, en palabras de Perrenoud (2004), “una práctica reflexiva metódica” que “se inscribe en el tiempo de trabajo como una *rutina*. Pero no como una rutina somnífica sino como una rutina *paradójica* o un estado de alerta permanente” (p.192). En otras palabras, la reflexión implica ver la molestia como posibilidad, lo tradicional como punto de encuentro para transformar e impactar el entorno socio cultural en el que se participa. Desde la perspectiva de las experiencias destacadas:

---

<sup>1</sup>Fragmento tomado de resultados descriptivos categoría Resignificar la práctica de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad subcategoría Reflexión por parte de los maestros en y sobre la práctica. Autoría de Martha Patricia Parra.

La práctica reflexiva se convirtió, entonces, en “el deseo real y auténtico” de llevar a cabo una transformación en las prácticas ajustadas a las necesidades e intereses de los niños. De igual forma, permanecer con una actitud reflexiva y crítica de lo que la docente hacía, de lo que hacían los niños y de las teorías de expertos hizo que los procesos de enseñanza y de aprendizaje fueran dinámicos, innovadores y acordes a las necesidades reales de los estudiantes, pero, ante todo, conscientes y plenamente intencionados, manteniendo así las docentes una acción continua de ser lectoras de su propia práctica, lo cual redundó en la cualificación de un proceso que, además, implicó capacitarse para soportar la práctica con autores y teorías<sup>2</sup>.

Desde otra perspectiva se puede decir que las prácticas de enseñanza del lenguaje son analizadas, explicadas y evaluadas por los docentes a la luz de unos referentes conceptuales que tienen definidos y que se consolidan con el tiempo. Es decir, la reflexión de los docentes se da desde las políticas públicas y de los referentes para la didáctica del lenguaje al ser considerados como referentes conceptuales que soportan el abordaje de la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la oralidad lo cual implica, identificar al lenguaje desde su propia concepción, función, usos y formas de empleo para, así, acercarlo al contexto cultural y que, en consecuencia, amplió la visión de mundo. Desde la visión de las experiencias analizadas

fue la concepción de los maestros sobre el lenguaje desde una perspectiva socio – cultural, en donde se destacó la importancia de la interacción constante del niño con su entorno, su familia, sus compañeros, sus maestros, etc., posibilitándole la adquisición del lenguaje y al mismo tiempo el conocimiento y la construcción del mundo<sup>3</sup>.

Posterior al reconocimiento del lenguaje desde referentes teóricos, se presenta en los maestros la reflexión sobre su práctica como la *molestia* que se produce con las prácticas de enseñanza tradicionales. A pesar de los cambios que ha sufrido la educación es necesario reconocer que todavía se llevan a cabo prácticas de enseñanza basadas en las planas, en las copias de frases o de partes de texto, en la repetición de palabras, en lecturas basadas en fragmentos de texto y que, además, estos son los únicos referentes que existen para la enseñanza.

---

<sup>2</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos categoría Resignificar la práctica de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad subcategoría Reflexión por parte de los maestros en y sobre la práctica. Autoría de Martha Patricia Parra

<sup>3</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos categoría El lenguaje como punto de encuentro entre el mundo y el hombre, subcategoría Perspectiva socio – cultural del lenguaje. Autoría de Mónica Sánchez.

De ahí que la reflexión se convierta en un elemento relevante que promueve el diseño de propuestas con sentido para enseñar a leer y a escribir, desde las experiencias destacadas, la reflexión:

generó un proceso de sistematización por parte de las docentes y, en consecuencia, una notable mejora en sus prácticas de enseñanza del lenguaje. Así mismo, la constancia, la tenacidad y el trabajo colectivo al interior de los grupos de maestros a los cuales pertenecen algunas, y en paralelo con el gran colectivo de la Red de maestros, enriquecieron sustancialmente la construcción de nuevos horizontes pedagógicos, desacomodando concepciones en una continua contrastación de la práctica con la teoría, lo cual se convirtió en un dinamizador de la experiencias como lo mencionan Álvarez, et al., 2013<sup>4</sup>.

Desde este panorama se pueden identificar posturas críticas y reflexivas que dan lugar al diseño de propuestas novedosas, las cuales son continua y permanentemente evaluadas y confrontadas en un ejercicio que permite reconocer sus debilidades, sus logros, sus alcances y, así, las formas de mejorar la intervención en la enseñanza del lenguaje. Al reflexionar sobre esta realidad se consolida la propuesta llevada a cabo por los docentes en un ejercicio de reflexión pedagógica y didáctica que atiende a las necesidades de cualificar la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes, aportando, así, de manera relevante en la construcción de un discurso pedagógico acorde con las realidades escolares.

Frente a la forma en que se concretizaron las experiencias se consideró el proceso de sistematización como la descripción en detalle del quehacer pedagógico, el cual se lleva a cabo en la cotidianidad teniendo como eje las secuencias didácticas que permiten reconocer elementos de la vida diaria que normalmente pasan desapercibidos y requieren ser analizados, relacionados, comprendidos, monitoreados, explicados y evaluados a la luz de unos referentes conceptuales definidos previamente, como lo menciona Zúñiga (2014).

Y en relación a los impactos que provocaron las experiencias se pueden identificar tres logros significativos: 1. La elaboración de secuencias didácticas, 2. La sistematización de experiencias y 3. El reconocimiento de las experiencias como destacadas, por parte de las distintas fuentes consultadas, lo cual tuvo como resultado la publicación de las mismas. Todo lo anterior se evidencia en la

---

<sup>4</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos categoría Resignificar la práctica de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad subcategoría Reflexión por parte de los maestros en y sobre la práctica. Autoría de Martha Patricia Parra

implementación de las propuestas como un complemento de trabajo en la enseñanza del lenguaje, dando una orientación distinta a las prácticas llevadas a cabo por los docentes<sup>5</sup>

De esa manera, se puede evidenciar que en las experiencias analizadas se observan prácticas de enseñanza, que usan secuencias didácticas, proyectos de aula y estrategias centradas en las necesidades de los niños, lo cual hace referencia directa a la política. Los maestros se han tomado el tiempo de proponer, desde la práctica, situaciones didácticas que confrontan al docente en su rol tradicional, que lo obligan a reconocer el contexto y a los niños desde sus intereses y necesidades, pero, sobre todo, que lo llevan a asumir posturas teóricas que apoyen la práctica de tal manera que las situaciones didácticas sean pensadas, planeadas, reflexionadas, llevadas a cabo y, además, evaluadas con unos criterios claros que apunten a objetivos reales, medibles y cuantificables en un contexto específico. “En otras palabras se requiere que los niños exploren la cultura escrita, el mundo de los libros, de los textos: descubran lectores, no decodificadores de textos” (Pérez & Roa, 2010, p. 17).

En este orden de ideas el docente se convierte en mediador, orientador y promotor de situaciones atractivas y con sentido para la enseñanza del lenguaje, en punto de apoyo, de referencia, en mediador entre las subjetividades de los niños y la realidad. Al adentrarnos en el contexto de las experiencias destacadas se observa la forma como los docentes abordan la enseñanza del lenguaje e intentan empoderar a los niños de voz propia, convirtiéndose en un eje central de reflexión para el docente. En este aspecto,

“fue bastante interesante encontrar que los docentes a través de las experiencias analizadas, dejan ver su interés por encontrar y definir el papel del maestro frente a la enseñanza del lenguaje, específicamente en lo que tiene que ver con la interacción socio – cultural que los estudiantes tienen con el mundo, plantean que el maestro debe buscar y plantear estrategias que le permitan a los niños interactuar de manera activa con su contexto y con los textos”<sup>6</sup>.

Para finalizar, se puede afirmar en palabras de las docentes:

---

<sup>5</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos categoría Resignificar la práctica de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad subcategoría Reflexión por parte de los maestros en y sobre la práctica. Autoría de Martha Patricia Parra

<sup>6</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos categoría El lenguaje como punto de encuentro entre el mundo y el hombre, subcategoría Experiencias de interacción y socialización con la realidad. Autoría de Mónica Sánchez

(...) a veces dejamos de hacer cosas por no salir de la zona cómoda, nos acostumbramos a hacer lo que ya sabemos hacer, pero no intentar hacer uso de otros recursos, de otros espacios o hacer algo de diferente forma significa pérdida para los estudiantes y pérdida para nosotros los docentes, se considera que esta actividad y los recursos usados valieron la pena. (Castillo et al., 2014, p. sesión 1, párr. 7.)

En otras palabras, la reflexión de los docentes se siente en un primer momento como una molestia o una incomodidad frente a las acciones que se realizan en la cotidianidad del aula. Eso implica que los docentes miren una y otra vez sus propias prácticas, diseñen propuestas y las lleven a la práctica en una continua y permanente evaluación que da lugar a corregir, teorizar, indagar y sistematizar las experiencias. Lo anterior deja evidente que elementos del entorno pueden ser usados para el diseño de situaciones didácticas del lenguaje y, a su vez, que estos son utilizados de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños y, así, se generan aprendizajes acordes con los contextos reales, en una aproximación al lenguaje desde situaciones didácticas con sentido, lo cual acerca a los docentes a una experiencia pedagógica diferente.

## **9.2. El lenguaje desde la concepción socio – cultural**

### **Nacer, crecer y vivir en un mundo de interacciones sociales y culturales**

La realidad entra en contacto con los niños desde su primera infancia, haciendo de la familia, de los amigos y de los compañeros los primeros agentes que ayudan a consolidar prácticas sociales y culturales las cuales, posteriormente, influirán de manera decisiva en su formación.

Es precisamente el lenguaje una práctica socio–cultural que determina la relación entre el niño y entre el mundo desde las primeras etapas de su vida, esto ya que desde el nacimiento las imágenes, los sonidos y las caricias de los seres queridos hacen parte de un cúmulo de estimulaciones y de sensaciones que llevan al niño a entrar en contacto con su realidad más próxima, permitiéndole así desarrollar sentimientos, emociones, ideas, etc. expresados a través de gestos, de sonrisas, de lágrimas y de balbuceos.

La concepción del lenguaje como práctica socio–cultural empezó a tomar fuerza entre algunos de los docentes, de los primeros grados de los colegios públicos de Bogotá, con la

aparición de los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* y con la posterior orientación de la Secretaría de Educación, en donde, en palabras de los autores, se aborda

el lenguaje desde una dimensión social y cultural, como una práctica en la que el lenguaje oral y escrito, y otros como la danza, la música, el dibujo o la pintura, así como los textos en su diversidad de formas circulan, tienen sentido y cumplen funciones sociales y académica. (Pérez & Roa, 2010, p. 25)

De esta manera, según las experiencias destacadas, existe gran interés por parte de los maestros en retomar dicha concepción socio-cultural del lenguaje para, desde esta, reflexionar sobre su práctica de enseñanza y, en esta medida, transformarla de acuerdo a las realidades familiares y sociales con las que interactúan los estudiantes, es así como estos docentes consideran que “la adquisición de un lenguaje convencional efectivo implica interacciones con los contextos más cercanos al estudiante, el cual en este caso es el familiar”. (Bustos *et al.*, 2014, sección de Contextualización, párr. 5)

Para los docentes es imperante reconocer a cada niño de manera diferente y única y, además, reconocer que al llegar a la escuela ya ha tenido una relación cercana con su realidad que le ha posibilitado la adquisición del lenguaje y, al mismo tiempo, el conocimiento y la construcción del mundo. En este sentido los maestros afirman que “el lenguaje es una herramienta importante dentro de las relaciones humanas que facilita la socialización, esa relación niño –sociedad – cultura, la cual ha estado presente en la existencia del pequeño incluso desde antes de nacer” (Castillo *et al.*, 2014, sección de Referentes teóricos, párr. 3).

Llegar al aula de clases por primera vez no quiere decir que previamente el niño no haya construido conocimientos e ideas sobre su mundo, por el contrario este viene cargado de experiencias en donde ha tenido la posibilidad de ver a sus familiares hablando, ha visto libros, revistas, vallas publicitarias, ha escuchado música e intercambiado palabras con otras personas. Esto se evidencia cuando los maestros de lenguaje de primer ciclo manifiestan que

cuando los niños y las niñas ingresan al medio escolar forman parte de un sistema sociocultural que han comenzado a analizar e interiorizar. En su cotidianidad el lenguaje verbal y el no verbal son los vehículos mediante los cuales participan de su contexto cultural y establecen relaciones sociales, al mismo tiempo reconocen que existen símbolos y signos que representan y expresan algo. (Bustos *et al.*, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 12)

Es así como las palabras dichas por los padres al bebé estando en el vientre, las caricias desde el momento del nacimiento y las canciones de cuna que se interpretan en muestra de amor acercan al niño a un mundo que se convierte en su realidad más próxima. Estas interacciones son decisivas en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje de los niños pues

desde el nacimiento, el lenguaje le permite al niño empezar a comprender, interpretar y participar en las diferentes dinámicas sociales mientras avanza en su desarrollo, así pues, lo que percibe, oye y ve de los adultos – su forma de relacionarse con el mundo- será siempre su guía y modelo y la base desde la cual se podrá lograr o no el ingreso exitoso a la vida social con voz propia. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Referentes teóricos, párr. 2)

Los anteriores aportes, desde la perspectiva del lenguaje como práctica socio-cultural, son una de las principales relaciones existentes entre la política pública del lenguaje para primer ciclo en Bogotá y entre las prácticas destacadas de enseñanza de los maestros del lenguaje en estos primeros grados de escolaridad quienes, además, se apoyan en el enfoque histórico cultural planteado por Vygotsky (citado por Garzón, 2007) en el que se afirma que “el aprendizaje sociocultural a partir de signos o símbolos, como el lenguaje, es el mediador que explica la relación dialéctica existente entre los procesos individuales y sociales” (p. 54).

Por otro lado, también se identifica como relación entre la política pública y las prácticas destacadas la importancia que se le da a la participación de los padres de familia y a la comunidad, esto en la generación de espacios y de experiencias desde las cuales los niños fortalecen habilidades de oralidad, lectura y escritura. Desde la política pública se plantea que el ingreso a las experiencias y a las

(...) prácticas de lectura no supone, necesariamente, el dominio de la lectura convencional, pues el niño, a través de la voz de otro, (docentes, compañeros de grados superiores, padres o adultos significativos), puede, incluso desde antes de nacer, acceder a ese mágico y ancho mundo de la cultura cifrada en textos. (Pérez & Roa, 2010, p. 17)

De la misma manera desde las experiencias analizadas se pudo evidenciar que se rescató, de manera prevalente, el papel de la familia, de los compañeros y de los maestros en el acercamiento al mundo a través del lenguaje, pues

son el docente y núcleo familiar los llamados a permitir y crear espacios donde por medio de la literatura infantil el niño tenga acceso a la riqueza lingüística, libertad de pensamiento que se

fomenta, la posibilidad de conectar no sólo las habilidades cognitivas sino también emocionales y afectivas entre el escritor, el docente y sus estudiantes, lo cual genera un vínculo afectivo y el desarrollo de mecanismos de aprendizaje. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Descripción y análisis de la propuesta, párr. 1)

Otra relación que se evidencia es la importancia que tienen los amigos y los compañeros en el proceso de aprendizaje ya que entre pares cooperan, comparten, interactúan y se retroalimentan, lo cual se constituye en elementos fundamentales que permiten la construcción y la reconstrucción de los procesos del lenguaje y de socialización.

Desde los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* se hace referencia a este tema, manifestando que cuando los docentes diseñan y desarrollan situaciones didácticas del lenguaje complejas cada niño “se preguntará por qué el compañero o compañera escribe de modo distinto, y aparecerán las preguntas por las regularidades y funciones del sistema escrito” (Pérez & Roa, 2010, p. 25). Este hecho es fundamental para que los niños enriquezcan el desarrollo del lenguaje, pues su constante inquietud les permite identificar elementos que pueden o no estar bien en su escritura, lectura u oralidad, buscando la manera adecuada para construir el mundo y así representar su contexto.

Así mismo, las prácticas destacadas analizadas coinciden en manifestar que “el trabajo con sus pares es fundamental para lograr avances en los niños que les permiten construir y reconstruir su lengua escrita” (Colegial *et al.*, 2014, sección de Referentes conceptuales, párr. 11), pues al entrar en interacción con el otro se generan espacios de colaboración en donde, entre pares, se intenta dar solución a situaciones problemáticas relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura.

Por otro lado la interacción entre pares no sólo beneficia el campo académico sino también el de la socialización, pues se fomenta el liderazgo, el diálogo, la cooperación, la organización, etc., lo cual lleva a la construcción conjunta de normas de interacción para lograr una sana convivencia dentro y fuera del aula de clase.

Así, de acuerdo a lo mencionado, es como se evidencia una estrecha relación entre la política pública *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* y entre las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje de los maestros de ciclo uno de los colegios distritales de

Bogotá, en aspectos relacionados con la concepción del lenguaje como práctica socio-cultural y la importancia de la familia, de los pares, de la comunidad y de los maestros en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje dentro de un contexto específico.

Lo anterior deja entrever que los maestros del lenguaje de Bogotá, en los primeros grados de escolaridad, están reconociendo y priorizando a los estudiantes desde su individualidad pues entienden que no todos han tenido las mismas posibilidades desde el momento de su nacimiento y, además, que viven en diversos contextos sociales y culturales, por lo que cada uno tiene procesos diferentes en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje que ameritan situaciones didácticas específicas aterrizadas a la realidad vivida dentro y fuera del aula.

### **9.3. Los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad permiten a los niños la construcción de la propia voz**

#### **Voces nacientes**

En la educación tradicional era muy común encontrar maestros y familias que aún creían en el popular adagio “la letra con sangre entra” y, así, a punta de golpes, correazos y castigos se le obligaba a los niños a aprender de manera mecánica el abecedario, las sílabas, las combinaciones y, posteriormente, la escritura y la lectura de textos enteros, sin olvidar aspectos como el orden, la buena caligrafía, la ortografía y la habilidad para escribir rápidamente. Sin embargo, las necesidades de un mundo cambiante fueron transformando este tipo de prácticas de enseñanza del lenguaje fundamentándose en investigaciones de autores como Ferreiro (2006), quién enfatizó en que se debe atender a un multilingüismo multicultural en donde se reconozca la diferencia y la variedad de textos, de propósitos, de problemas, de situaciones enunciativas, de lectores y, así mismo, de estudiantes.

A partir del análisis de las experiencias destacadas de enseñanza del lenguaje de los maestros de primer ciclo de los colegios públicos de Bogotá se evidenció la manera en la que los maestros entienden los cambios que ha tenido el mundo a través del tiempo, reforzando, en consecuencia, la premisa de la transformación de la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la oralidad para dejar de lado la concepción mecanicista del lenguaje que garantizaba sujetos sumisos con pocas posibilidades de hablar y construir pensamientos propios.

De esta manera se hace evidente que una de las relaciones existentes entre los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* y las prácticas destacadas es la necesidad de contar con maestros preocupados por cada una de las particularidades de sus estudiantes quienes, precisamente por el devenir del mundo cambiante, están inmersos en contextos y realidades de vulnerabilidad extrema en donde para muchas familias el aprendizaje y la enseñanza carecen de importancia. Esta generación de maestros de primer ciclo, vistos desde las experiencias analizadas y ratificados en los Referentes, tienen como uno de sus principales objetivos orientar a los estudiantes en la construcción de su propia voz en contextos de violencia, olvido e impunidad para que así esas voces nacientes sean las encargadas de generar otros mundos posibles.

Tal como lo expresan Pérez y Roa (2010)

“la construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro”.  
(p. 29)

Este hecho se hace evidente cuando los maestros manifiestan que “la voz se construye a partir del reconocimiento del otro, un interlocutor válido en el que sus experiencias con el lenguaje son importantes y sus narraciones, argumentos y descripciones forman parte de su relación con los otros” (Agudelo *et al.*, 2014, p. 71). Así, se entiende que la construcción de la voz propia consiste en que el niño tenga la posibilidad de conocer, de interactuar y de socializar por sí mismo y con el otro en su contexto y que, de esta manera, pueda pensar, decidir y actuar sin que sus ideas e ideales sean acallados o pisoteados por otros, esto sin olvidar el ser y el bienestar común e individual.

Los maestros de primer ciclo están transformando, desde la primera infancia, no sólo la concepción de la enseñanza del lenguaje sino además la manera de ver la educación a la luz de pensamientos liberadores y nuevas pedagogías que, poco a poco, distancian al niño del pensamiento único como eje rector de la sociedad tradicional, por esto desde sus primeros años de escolaridad se le hace sentir y entender que tienen un lugar en el mundo y que su opinión tiene validez.

En este punto la oralidad juega un papel fundamental pues es esta la que lleva la dirección de las voces liberadoras para poder expresar los pensamientos de libertad y, así, abogar por la transformación del mundo, sin embargo los maestros de primer ciclo de Bogotá hacen una crítica bastante importante referente al tema, pues constantemente se preguntan

cómo se puede formar en oralidad, es decir, en la construcción de voces liberadoras, cuando la escuela está inserta en la domesticación de las clases, es decir, en la prolongación del silencio. Muchas veces se ha dicho que a la escuela se va para aprender a callar y esto resulta, muchas veces, decepcionantemente cierto. (Barrera & Gallo, 2014, sección de Problemática, párr. 3)

Lo anterior es, precisamente, otra relación existente entre la política pública del lenguaje y las prácticas destacadas de enseñanza en el mismo campo, pues desde la política se plantea que

abordar el lenguaje oral en el primer ciclo se relaciona con abrir espacios con el propósito de que los niños construyan una voz y puedan usarla cada vez de manera más acertada en diferentes situaciones en la escuela y en otros espacios sociales. (Pérez & Roa, 2010, p. 29)

Es así como se hace evidente que tanto los docentes de primer ciclo como la política pública del lenguaje abren un espacio importante a la oralidad en el actuar pedagógico, pues se interesan por lograr que los niños participen activamente en su grupo de compañeros con actividades que impliquen hablar en público, construyendo y respetando normas establecidas frente al uso del lenguaje: pedir la palabra, no interrumpir al otro, escuchar y respetar la intervención de sus compañeros, etc.

Como se mencionó anteriormente, el análisis realizando tanto a las prácticas destacadas como a la política pública del lenguaje dejó ver, entre líneas, que la construcción de la voz propia

implica la construcción de unas pautas que regulen las interacciones, estas reglas (escuchar al otro, pedir y esperar el turno, no repetir lo dicho, etcétera) se construyen paulatinamente y se debe velar por su mantenimiento pues no son solo la base de la vida académica, sino de toda la vida social dentro y fuera de la escuela. (Pérez & Roa, 2010, p. 30)

Estas ideas se reflejan en la práctica docente de los maestros de primer ciclo al ver la necesidad de construir colectivamente acuerdos que permiten la buena comunicación, algunos de estos son “escuchar respetuosamente mientras otro habla, pedir la palabra levantando la mano en silencio, usar un tono de voz adecuado, estar atento a la explicación del compañero, respetar el

turno de la palabra, entre otros” (Amaya *et al.*, 2014, sección de Descripción y análisis de las fases de la secuencia didáctica, párr. 8)

Los anteriores planteamientos se relacionan con el postulado de Camps (2005), quien establece la oralidad desde la perspectiva de hablar para regular la vida social escolar en la que sus usos conversacionales son también fuente de aprendizaje, dinamismos dialogales en las que el profesor regula algunas actividades para que los alumnos aprendan a participar en este tipo de situaciones comunicativas.

Para finalizar este apartado se establece otra relación encontrada entre la política pública y las prácticas destacadas del lenguaje relacionada con la importancia de la lectura en voz alta para los niños de primer ciclo. Al respecto, desde *los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* se establece que “al leer en voz alta se transmite no solo el contenido lingüístico del texto, la voz de quien lee transmite emoción, asombro y otros sentimientos que el texto genera” (Pérez & Roa, 2010, p. 40) y como parte del trabajo realizado en la enseñanza del lenguaje los maestros de ciclo uno coinciden en manifestar que la lectura en voz alta

tiene una amplia incidencia en los procesos de aprendizaje de los niños ya que a través de ella generamos espacios afectivos y así como a través del habla se construyen las bases del conocimiento, también en la lectura se les acerca a nuevas inquietudes y conocimientos, desarrollamos habilidades y capacidades cognitivas como imaginar, analizar, crear, pensar y por supuesto el lenguaje en todas sus manifestaciones. (Castillo *et al.*, 2014, sección de Sesión # 5, párr. 2)

De esta manera se evidencia que la construcción de la voz propia, a través de la oralidad, de la lectura y de la escritura, es un medio para transformar e imaginar mundos posibles, lo cual hace parte de las principales relaciones existentes entre la política pública del lenguaje y las prácticas destacadas del enseñanza de los maestros de primer ciclo develando que la constante reflexión de algunos de los docentes conlleva a la búsqueda, al diseño y al desarrollo de situaciones didácticas que tengan como propósito el nacimiento de nuevas voces en un mundo cambiante y, a su vez, la formación de “niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo” (Pérez & Roa, 2010, p. 34).

#### **9.4.El niño como protagonista de situaciones didácticas del lenguaje diseñadas por maestros**

##### **Diseño de estrategias situadas**

En el contexto postmoderno los niños se han convertido en el eje desde el cual se formulan e implementan políticas educativas tendientes a insertar a los sujetos en la dinámica del mercado global en crecimiento. Reconocer al niño como protagonista de las prácticas de enseñanza implica identificar su rol en la sociedad y, además, diseñar situaciones didácticas que garanticen el desarrollo de competencias que le permitan incorporarse en el mundo con criterios de calidad y desarrollo de competencias, es decir que la calidad de la educación que recibe el niño le permite competir en el mercado laboral.

Los estándares de calidad sugieren un tipo de sujeto que requiere la sociedad, por lo tanto, al transformar las prácticas de enseñanza se posibilita la construcción de subjetividad en los niños. El entorno social repercute en la forma en que se configura la subjetividad en los niños, de ahí que se pueda afirmar que la transformación de las prácticas de enseñanza modifican los modos de actuar frente a un escenario específico y, de esta manera, la familia y el entorno social sufren transformaciones que dan lugar a un tipo de sujeto que se configura a diario según las experiencias y vivencias por las que atraviesa, en este caso la aproximación que se hace al lenguaje desde una experiencia que cobra sentido, cuando se tiene en cuenta el contexto, los intereses y las necesidades de los niños por parte de los docentes lo cual les permite una mejor inserción en el mundo.

Al ser el niño el eje que permite a los docentes diseñar estrategias situadas, el niño se convierte en el protagonista de toda situación didáctica que posibilita la construcción de subjetividades, de voz propia, de textos escritos y de acercamiento a la literatura a través de la función socio-cultural del lenguaje. Por esta razón se hace imprescindible propiciar escenarios pedagógicamente contextualizados, desde el ámbito escolar, con el objetivo de configurar subjetividades acordes al tipo de ciudadano que requiere la sociedad, al respecto Pérez y Roa (2010) afirman:

Basados en este concepto de lenguaje oral como práctica social y cultural, nos corresponde en la escuela diseñar situaciones en las que se participe en diversidad de prácticas orales y otras en las que dichas prácticas se tomen como objeto de estudio para aprender sobre ellas. (p.30)

Desde la perspectiva de las experiencias destacadas se puede identificar una visión clara de los docentes, quienes afirman que:

Desde el enfoque del lenguaje como práctica socio – cultural, la voz propia es un eje fundamental en la construcción de la subjetividad pues a partir de ésta el estudiante se adapta del mundo para transformar su realidad y así mismo construir otros mundos posibles a partir de sus pensamientos e ideas. Desde la experiencia La pedagogía del relato: los derechos en la educación desde la mirada de niños y niñas, diversas clases de textos como los relatos, constituyen un campo de acción, configurando un dispositivo que permita la emergencia de la subjetividad de los niños, con la cual se reconfigure la realidad escolar en acción y conciencia (Linares, *et al*, 2012)<sup>7</sup>.

En las experiencias destacadas se reconoce a los niños como protagonista de las acciones pedagógicas, como aquellos que participan en la construcción de su propio conocimiento y que son reconocidos como interlocutores válidos. En otras palabras, al reconocer a los niños como interlocutores se le da valor a sus voces teniendo en cuenta que son protagonistas de su propio aprendizaje, lo cual se puede identificar en las estrategias utilizadas por los maestros al usar “las preguntas generadoras de ideas, hipótesis, comparaciones, inquietudes; como una estrategia eficaz que fue utilizada para tener un primer acceso al conocimiento mediante la indagación, la búsqueda de información, las experiencias previas y la exploración de ideas”<sup>8</sup>.

Otro elemento común en las experiencias es el uso de personajes que se convirtieron en la excusa para acceder a las actividades planteadas por los docentes con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas. Dentro del proceso de diseño de estrategias se contempla el uso de recursos didácticos que fomenten la creatividad desde escenarios lúdicos, contextualizados y acondicionados por los docentes, con criterios pedagógicos claros y bien definidos de acuerdo a las necesidades evidenciadas.

---

<sup>7</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos categoría Construcción de subjetividades. Autoría de Mónica Sánchez.

<sup>8</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos, categoría Dispositivos pedagógicos desde la perspectiva del lenguaje. Subcategoría Mediaciones que propician la comunicación, la creación y la imaginación. Autoría de Melby Villamil.

El elemento común que la mayoría de experiencias reconoce es el abordaje de las secuencias didácticas, vistas desde la política, que se convirtieron en una estrategia que permitió la configuración de subjetividades y estrategias ejemplificadas desde la política y se convirtieron en un elemento emergente de la reflexión llevada a cabo por los maestros. . Al respecto, Pérez y Roa (2010) afirman:

Una situación didáctica toma forma a partir de las decisiones del docente, de su posición frente a diversos campos (disciplinar, político, epistemológico, institucional, ético), de sus concepciones e imaginarios frente al acto de enseñar, de los sujetos a quienes forma, del objeto de su enseñanza, etcétera. Además, influyen elementos relacionados con las condiciones del contexto, el sistema de representaciones de la cultura, las políticas educativas, las exigencias institucionales y sociales, entre otros. (p.56)

Uno de los aspectos más relevantes en las experiencias se dio con el diseño de secuencias didácticas pensadas desde las necesidades de los niños y desde su respectivo contexto escolar. De esa manera se constata que la reflexión de los maestros dio como resultado el diseño de estrategias a partir de problemáticas identificadas en los entornos y en los contextos intervenidos. “En esta perspectiva, los saberes específicos, los procesos de lenguaje, los contenidos, si se quiere, aparecen y se trabajan en función de la práctica que los requiere” (Pérez & Roa, 2010, p. 58).

Al ajustar las prácticas de enseñanza según las necesidades de los niños la tecnología cobra un papel importante en el diseño de situaciones didácticas situadas, al respecto se encontró en las experiencias que:

La utilización de medios tecnológicos resulta ser muy positivo, llevar la tecnología al aula a través de televisores, pantallas interactivas, computadores, medios audiovisuales, entre otros, crea una expectativa mayor en los niños frente a las clases y a lo que se va a trabajar, además, contribuye a un mejor clima en el aula favoreciendo la convivencia. (Barrera & Gallo, 2014, sección de Conclusiones, párr. 7)

Este apoyo tecnológico resultó ser atractivo para los niños y, además, generó aprendizajes interactivos, cooperativos y significativos que promovieron la participación y estimularon los sentidos y el reconocimiento de emociones<sup>9</sup>.

Sin embargo, cabe resaltar que las tecnologías de la información se deben usar con precaución, con astucia y con una postura crítica. Al respecto Pérez y Roa (2010) afirman que:

(...) lo que debe revelarse es el modo en que se incorporan las TIC, no como meros instrumentos para, sino como escenarios de construcción y participación que permiten pensar la cultura de lo escrito de otro modo, y con ello la enorme posibilidad de encarar la transformación de unos sujetos que paulatinamente comienzan a intervenir (desde lo particular) en las intenciones sociales y políticas de una nación. (p.54).

Para finalizar se puede destacar que las experiencias destacadas que tienen un mayor acercamiento a los referentes para la didáctica del lenguaje, hacen uso de secuencias didácticas, consolidan sus acciones a través de referentes teóricos, del uso de recursos tecnológicos y logran el diseño de estrategias situadas en un contexto específico, atendiendo de esa manera a una población que se caracteriza por unos intereses y necesidades diferentes.

## **9.5.La didáctica como transformación**

### **La didáctica del lenguaje: eje para transformar las prácticas de enseñanza**

Las prácticas de enseñanza de la oralidad, de la lectura y de la escritura vistas en las experiencias analizadas determinan la complejidad del trabajo didáctico en el primer ciclo que se evidencia en acciones didácticas desarrolladas en contextos reales, lúdicos y significativos haciendo del aula un ambiente comunicativo y enriquecido “donde cada uno desde su individualidad tenga la oportunidad de construir sus propios acercamientos y miradas acerca de un fenómeno, ayudándoles a aflorar contrastaciones e inquietudes y desarrollen procesos más comprensivos acerca de sí mismos y del mundo” (Vargas, 2012, p. 3). Con relación a este aspecto, en los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* se afirma que:

---

<sup>9</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos, categoría Dispositivos pedagógicos desde la perspectiva del lenguaje. Subcategoría Mediaciones que propician la comunicación, la creación y la imaginación. Autoría de Melby Villamil.

Desde este enfoque sociocultural, planteamos que la calidad de las interacciones que la escuela le propone al niño empuja su desarrollo, lo que implica asumir que ese desarrollo, en este caso del lenguaje, no depende exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del sujeto, como se señala en el epígrafe, sino, en gran medida, del tipo de situaciones, experiencias e interacciones a las que tenga acceso. (Pérez & Roa, 2010, p. 18)

Este tipo de ambientes o situaciones requeridos favorecen la exploración, la experimentación, el intercambio de saberes y la comunicación en el aula lo cual, a su vez, permite vislumbrar estudiantes activos, inteligentes, propositivos, inquietos, pensantes, con habilidades sociales y cognitivas y conscientes de su papel como constructores de saberes que los llevan a apropiarse del lenguaje en forma creativa., lo que permite que se apropien coherentemente del mundo y, así, solucionen los problemas que se les presentan. En las experiencias analizadas se puede evidenciar que los estudiantes son sujetos que tienen derecho a ser escuchados, a crear, a expresarse y a equivocarse,

en cada una de las experiencias leídas se constituyeron en los protagonistas de las acciones pedagógicas, participaron en el proceso de construcción de su propio conocimiento, mostraron sus opiniones, cooperaron con el grupo y estuvieron presentes e inquietos en el aula con la necesidad de involucrarse completamente en su aprendizaje.<sup>10</sup>

La planeación de estas apuestas didácticas son resultado de un docente que se consolida como un agente reflexivo, que se preocupa por revisar sus prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad; en donde toma distancia de su quehacer pedagógico y didáctico para sistematizarlo, ponerlo en conocimiento de la comunidad educativa, evaluarlo y reconocer los éxitos y los fracasos. Es así como la propia práctica se convierte en fuente de aprendizajes y de saberes en la medida en que el docente es capaz de volver sobre su propio ejercicio didáctico, criticarlo, reflexionarlo y mejorarlo.

Desde las experiencias destacadas los docentes afirman que

Se trata, igualmente, de articular experiencias de diverso tipo (la experiencia de las aulas de educación básica, más la reflexión sobre esa experiencia, más la experiencia de reflexión sistemática sobre un objeto de indagación, propia de un grupo de investigación) frente al reto común de construir alternativas consistentes para transformar, en y desde las aulas, prácticas

---

<sup>10</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos categoría Dispositivos Pedagógicos desde la perspectiva del lenguaje, subcategoría Actores en el proceso de lectura, escritura y oralidad. Autoría de Melby Villamil.

de lectura, oralidad y escritura que promuevan, además del gusto por leer, hablar y escribir, la construcción de condiciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía, que a nuestro juicio es un horizonte central del trabajo sobre el lenguaje en la escuela. (Zúñiga, 2014)

Los espacios que el docente crea para pensar su trabajo didáctico, construirlo, llevarlo al aula, reflexionarlo y evaluarlo son imprescindibles para mejorar su propia práctica, es decir transformarla. Dicha transformación no se logra sólo con capacitar al docente, esta requiere de la reflexión en y sobre práctica (Schön, 1992), de un cambio de paradigmas personales, pedagógicos, didácticos y conceptuales que lo lleven a dar una mirada crítica a la forma como se desenvuelve en el aula y de ser consciente de las acciones que propone y de los ambientes que genera como contextos facilitadores del aprendizaje del lenguaje, así el docente se convierte en un investigador de la didáctica, tal como lo propone Lerner (2001).

Relacionado con lo anterior, en las experiencias se vislumbra un docente preocupado por “guiar el aprendizaje e identificar el nivel de construcción cognitiva, reflexiones e hipótesis que cada uno de los niños realiza respecto a la escritura y al funcionamiento de la lengua” (Arias, 2012, p. 2), ante lo cual se encuentra relación con los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* cuando los autores enuncian que:

Lo anterior implica que en el trabajo de diseño de situaciones didácticas, que es una de las funciones centrales del docente, se asuma una posición y se tome una serie de decisiones que desbordan los límites de la escuela: enseñar es claramente un ejercicio político. (Pérez & Roa, 2010, p. 17)

Con relación al objeto de estudio y las relaciones que se generan al planear situaciones en que se enseña y en que se aprende la lengua, entendiendo que esta es el objeto de estudio y a la vez el instrumento o vehículo mediante el cual se aprende, las situaciones didácticas que se reflejan en las experiencias analizadas apuntan al “uso de estrategias activas de aprendizaje que despiertan el interés, ayudan a establecer relaciones, a tener acceso a la información, a explorar ideas y situaciones intencionadas que animan a los niños a acceder al lenguaje”<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Fragmento tomado de resultados descriptivos categoría Dispositivos Pedagógicos desde la Perspectiva del lenguaje, subcategoría Mediaciones que propician la comunicación, la creación y la imaginación. Autoría de Melby Villamil.

Al respecto las experiencias analizadas sugieren la utilización de propuestas y estrategias didácticas que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes mediante un conjunto articulado de acciones pedagógicas, las cuales favorecen el conocimiento y la comprensión del medio a través de espacios de reflexión, de participación y de interacción tanto dentro como fuera del aula. Así mismo, el enfoque central de la política

se orienta a pensar en el trabajo sobre el lenguaje desde la arista del diseño de las situaciones de enseñanza, las situaciones didácticas entendidas como las formas de configurar las interacciones entre los niños y niñas, los docentes y los procesos del lenguaje (Pérez & Roa, 2010, p. 17).

Del mismo modo en los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* se encuentra que

(...) nuestra función será diseñar un repertorio de situaciones didácticas atractivas y a la vez retadoras y exigentes, que permitan empujar lo ya iniciado y complejizar las comprensiones e hipótesis sobre el lenguaje escrito, en otras palabras, abrir espacios para formalizar esas comprensiones. (Pérez & Roa, 2010, p. 24)

Estas herramientas o estrategias se constituyen en dispositivos que favorecen el acercamiento de los niños a los procesos de aprendizaje del lenguaje, estas se hacen explícitas en las prácticas a través, por ejemplo, del apoyo tecnológico que, con su implementación en el aula como medio educativo, se constituye en herramienta para innovar en los procesos de aprendizaje, implicando al docente y al estudiante como agentes reflexivos y críticos, así su uso “legitima el aula de clases como espacio idóneo para la participación activa de la comunidad, conectan los sentidos visual y auditivo, a la vez que se genera impacto emocional”. (Castillo et al., 2014, sección Leer en voz alta, párr. 1).

Dando una mirada a la política, se establece relación entre esta y lo mencionado anteriormente cuando, en los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*, con respecto a estos espacios tecnomedios y al uso de las TIC, se propone que:

Cualquiera que sea el camino por el cual han llegado estos dispositivos a la escuela, esta tiene el deber de pensar en dicha incorporación, no con el ánimo de estar a la “moda” ni de creer ingenuamente que estos espacios por sí solos serán los que renueven las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo, sino con el ánimo de reflexionar sobre el porqué y para qué el uso de tales tecnologías. (Pérez & Roa, 2010, p. 51)

Otra de las estrategias que cobra una especial relevancia es la literatura como medio motivador para la formación de lectores y como facilitador para el acceso al código convencional, en las prácticas destacadas se refleja que:

la literatura infantil es muy cercana a los niños en tanto las ilustraciones son textos completos y ellos son bastante sensibles a éstas. Evidentemente el goce lector inició desde la presentación de las imágenes mismas, de hecho, este goce inicia desde la misma promesa o enunciación de que una historia será leída para ellos. (Barrera & Gallo, 2014, p. 14)

Los planteamientos de la política del lenguaje apuntan a que la literatura se constituya en el eje articulador y en el núcleo alrededor del cual se construyan los procesos de lectura, escritura y oralidad,

es de resaltar que al incluir la literatura en nuestras prácticas pedagógicas, estamos permitiéndoles a los niños una experiencia rica y variada con el lenguaje. Muchos estudiantes no experimentan el encuentro con la literatura en sus hogares, puesto que en las familias no se lee y en las casas ya ni hay espacio para guardar libros. Sin embargo, existe una segunda oportunidad y esa es la escuela” (Pérez & Roa, 2010, p. 45)

En consecuencia, estas acciones o estrategias implementadas en las experiencias destacadas y relacionadas con los planteamientos de la política, evidencian que las transformaciones de las prácticas de enseñanza que los docentes hacen se ven reflejadas en el aula, en el quehacer con los niños y las niñas y son producto de procesos de reflexión constante y de una continua búsqueda de la cualificación. Cuando el docente se inquieta, examina lo que hace, lo que dice y lo que piensa con relación a su quehacer pedagógico vive en una transformación constante, en un estado de cambio permanente.

Para abarcar y responder a estos requerimientos de la transformación de las prácticas de enseñanza desde las acciones realizadas en el aula, en la mayoría de las experiencias se implementaron secuencias didácticas en las cuales se expresa que:

Elegimos esta configuración por varias razones: i) nos permite desglosar los diferentes momentos de los aprendizajes; ii) propicia planear mejor las actividades de acuerdo a la edad, condición social, necesidades de los estudiantes; iii) nos ayuda a planear la secuencia de acciones dentro de una clase y a hilar una unidad entre ellas; iv) permite integrar los contenidos procedimentales,

actitudinales y conceptuales a lo largo de la unidad; y v) propicia que la evaluación sea el logro de dicho aprendizaje. (Colegial et al., 2014, sección Referentes conceptuales, párr. 1)

De igual manera, la política entra en relación con las prácticas destacadas porque allí se propone la secuencia didáctica como una de las alternativas para el trabajo pedagógico en el aula, esto ya que permite una organización intencional de actividades por parte del docente, con propósitos definidos que le den sentido y significado a las situaciones propuestas para los estudiantes y, además, permite la reflexión, la posibilidad de observar y analizar lo que se hace y lo que se hizo para validarlo, complementarlo, anularlo, rescatarlo pero no repetirlo,

En una secuencia didáctica, que está constituida por una sucesión de acciones e interacciones, debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo. (Pérez & Roa, 2010, p. 62)

La transformación de las prácticas de enseñanza se puede entender como la construcción de propuestas didácticas que se validan en el aula y que a la vez enriquecen el conocimiento pedagógico y didáctico del docente mediante la propia mirada crítica y reflexiva, esto le aporta elementos para continuar mejorando su quehacer didáctico identificando las fortalezas y las debilidades de lo que se desarrolla en el aula. Es así como la didáctica se constituye en el eje para tal transformación, pues el desarrollo de las acciones didácticas con los niños y las niñas son indicadores acerca de aquello que se debe revisar, reformular o reconstruir, en los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* Pérez y Roa afirman “que la reflexión central que los docentes debemos realizar se sitúa directamente en el terreno de la didáctica, como disciplina que se ocupa de las prácticas de enseñanza” (2010, pág. 18).

## 9.6. Tensiones

Las tensiones encontradas durante la investigación permiten reconocer que existen unos elementos que surgen del análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje en relación con las políticas educativas, estos se mencionarán a continuación.

- ✓ Las políticas públicas de enseñanza del lenguaje en ciclo uno aún no se hacen explícitas en todas las prácticas destacadas. Los referentes para la didáctica del lenguaje no contemplan a ciclo inicial y, además, el grado transición queda en medio de dos políticas diferentes.
- ✓ La participación de la familia y de la comunidad en las apuestas didácticas de los docentes es limitada debido a la problemática social que se vive en la ciudad. El trabajo colaborativo en casa es limitado por las exigencias del mercado, las cuales mantienen a los padres en el trabajo mientras los niños suplen sus necesidades pedagógicas con los elementos recibidos de la escuela. Lo anterior implica que los docentes a través de las prácticas de enseñanza asuman un papel protagónico, mientras la familia se mantiene al margen
- ✓ En algunas experiencias se evidencia la falta de recursos y de espacios necesarios para que se lleven a cabo estrategias sugeridas en los planteamientos de la política pública. Esto debido a gestión de tipo administrativo, algunos colegios tienen recursos limitados en cuanto al acceso a material de consulta y/o de lectura como apoyo al trabajo realizado por los docentes de ciclo uno. Se hace necesario que el diseño de políticas contemplen la asignación de recursos para la implementación en las aulas.
- ✓ Aunque la política sugiere una continuidad en el trabajo pedagógico de acuerdo a los diferentes grados, ciclos y procesos del lenguaje esto no se hace evidente en las experiencias. Todavía es notorio el bajo grado de compromiso por parte de los docentes de ciclo uno con el abordaje de situaciones didácticas situadas, por lo tanto en esta investigación se reconoce que las experiencias se hacen visibles sólo en el aula de docentes destacados.

- ✓ A pesar de la masificación en las aulas como un factor que influye en la forma de abordar las experiencias novedosas, estas trascienden las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.
  
- ✓ El juego como estrategia lúdica que propicia el desarrollo intelectual, afectivo y psicomotor es contemplado en las experiencias como un elemento que incentiva la lectura, la escritura y la oralidad con sentido y significado, sin embargo en la política sólo se hace referencia a juegos verbales o literarios.
  
- ✓ El conocimiento disciplinar de los docentes y la destreza con la que estos transforman su práctica pedagógica está fuertemente influenciada por la formación profesional, es decir, los docentes que se acercan teóricamente al lenguaje adquieren herramientas que trascienden la enseñanza.

## 10. Conclusiones

A continuación se presentan los comentarios finales sobre los hallazgos encontrados en el capítulo anterior, estableciendo una serie de ideas concluyentes respecto a las categorías analíticas que surgieron al realizar el proceso de investigación propuesto y la entrevista final realizada a Catalina Roa y a Mauricio Pérez, autores de los *Referentes para la didáctica del Lenguaje en el primer ciclo*.

De esta manera, las conclusiones se centran en cinco categorías fundamentales que son el núcleo de las relaciones encontradas entre la política pública distrital del lenguaje y entre las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje de los maestros de primer ciclo de colegios públicos de Bogotá, estas son: Maestros que construyen sueños; Nacer, crecer y vivir en un mundo de interacciones sociales y culturales; Voces nacientes; Diseño de situaciones didácticas; y, por último, La didáctica del lenguaje: eje para transformar las prácticas de enseñanza.

### **Maestros que construyen sueños**

- ✓ Los maestros que construyen sueños se asumen como seres con posturas ideológicas, políticas, éticas y morales bien definidas. Los maestros de las experiencias destacadas se relacionan con las políticas educativas desde una visión que va más allá de lo instrumental, lo cual les permite asumirse incompletos e incómodos frente a sus propias prácticas y, en virtud de ello, ser capaces de asumir una postura crítica frente a sus propias acciones y, además, éticamente se sienten comprometidos con su labor y no tienen problema al volver una y otra vez sobre sus prácticas para transformarlas.
  
- ✓ Los maestros que vuelven una y otra vez sobre sus propias prácticas son aquellos que imaginan mundos posibles en relación con la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la oralidad. En ese orden de ideas, los maestros destacados se esfuerzan por capacitarse, por unirse a redes de maestros, por sistematizar, por socializar, por exponer ante el grupo de pares y ante los actores sociales que acompañan el proceso las experiencias, además, de asumirse a sí mismos incómodos al reconocer los errores y continuar con el reto que implica mantenerse

siempre alerta frente a los desafíos que les imponen las políticas educativas, los planes institucionales y la cotidianidad de las aulas de clase.

- ✓ Los maestros que reflexionan sobre su propia práctica son propositivos frente a situaciones didácticas del lenguaje. Al respecto, los maestros de primer ciclo están reconociendo que la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la oralidad debe transformarse y, debido a esto, han encontrado que el diseño de situaciones didácticas, de secuencias didácticas y de proyectos de aula se convierten en la excusa que les permite empoderarse de conceptos teóricos y, así, mejorar las prácticas de enseñanza al identificar los problemas, las necesidades y los intereses de los niños que requieren atenderse en un tiempo y contexto específicos.

### **Nacer, crecer y vivir en un mundo de interacciones sociales y culturales**

- ✓ La concepción del lenguaje como práctica socio-cultural es una de las primeras relaciones que se hace evidente entre la política pública del lenguaje y entre las prácticas destacadas de los maestros, esto al considerar que el niño desde antes de su nacimiento se encuentra en constante interacción con el mundo a través de gestos, señales, sonidos, etc. y que al llegar a la escuela se debe continuar con el proceso que cada estudiante tiene en cuanto a la adquisición y el desarrollo del lenguaje en el campo de lo social y de lo académico.
- ✓ En cuanto a la relación encontrada entre políticas y prácticas sobre la concepción del lenguaje como práctica socio-cultural se destaca la intervención de Pérez (2015) en la entrevista realizada, donde afirma que “el hecho de que eso esté apareciendo, de que la perspectiva socio-cultural esté apareciendo, a mí me asombró, positivamente, digamos que es muy grato descubrir que un documento de política si está teniendo algún efecto”.
- ✓ Los maestros de primer ciclo están reconociendo el contexto social y cultural de sus estudiantes y, en consecuencia, están reflexionando y transformando su práctica pedagógica de acuerdo a la realidad vivida por los niños, esto sin desconocer el proceso individual de cada uno y las diferencias que se presentan en el aprendizaje del lenguaje. Desde este punto de vista, la política pública hace visible el interés por la reflexión de los maestros en y sobre la práctica pedagógica para que, posteriormente, pueda ser transformada teniendo en cuenta los

contextos más cercanos de los estudiantes. En relación con esto cabe destacar el planteamiento de Roa (2015), quien afirma que:

si bien no todas las prácticas que analizaron como destacadas se enmarcan en lo que proponen los referentes, si hay un buen porcentaje de ellas en los que se evidencia reflexión, digamos que eso era, creemos nosotros que es uno de los asuntos centrales en un proceso de transformación de prácticas.<sup>12</sup>

- ✓ Desde la política pública del lenguaje y las prácticas destacadas de los maestros de primer ciclo se plantea la importancia que tienen la familia, los pares, los maestros y la comunidad en la generación y en la participación de espacios y de experiencias desde las cuales los niños fortalecen habilidades relacionadas con el lenguaje y la socialización.

### **Voces nacientes**

- ✓ Una de las premisas de los maestros de primer ciclo es la transformación de las prácticas de enseñanza de la oralidad, de la lectura y de la escritura a través del diseño de situaciones didácticas que acerquen a los estudiantes de manera crítica y analítica al lenguaje y a la cultura, de esta manera se entrelaza la relación con la política pública pues esta establece que la escuela debe generar los espacios necesarios para acercar a los niños a las prácticas propias del lenguaje y de la cultura.
- ✓ La oralidad se convierte en un proceso importante en las relaciones halladas, tanto en las experiencias destacadas como en la política reiteran que desde el aula se deben generar situaciones que permitan la construcción de la propia voz en donde el niño se reconozca, reconozca al otro y, además, reconozca el contexto próximo en el que se desarrolla para, así, poder construir sus propias ideas y sus propios pensamientos.
- ✓ Los maestros de primer ciclo tienen un interés particular por generar en los estudiantes el deseo de construir otros mundos posibles en donde los contextos de violencia y olvido, en los

---

<sup>12</sup> Fragmento tomado de entrevista a Expertos: Mauricio Pérez y Catalina Roa. Octubre 9 de 2015

que mayoritariamente se desarrollan, sean la plataforma para configurar nuevas prácticas de lenguaje y de socialización.

- ✓ Desde las políticas públicas y desde las experiencias destacadas de los maestros se retoma el tema de la regulación de la vida escolar a partir del establecimiento de normas que le permitan al niño reconocer al otro y, a su vez, reconocerse a sí mismo como parte de un colectivo. Algunas de las normas que permiten la buena comunicación son las referidas al respeto por la palabra propia y la ajena, a la escucha, a la atención, a la comprensión, etc.
- ✓ Dentro de las modalidades de lectura que plantean los maestros en sus prácticas de enseñanza, apoyados en los planteamientos de la política pública, se destaca la lectura en voz alta pues se afirma que esta, además de cumplir la función de formación de buenos lectores, acerca al estudiante de manera emocional y sentimental al texto y, así mismo, a aquellos que le leen, ya sean compañeros, familiares o maestros.

### **Diseño de situaciones situadas**

- ✓ Los maestros de primer ciclo reconocen las necesidades, los intereses y las problemáticas específicas de los estudiantes y, a partir de esto, encuentran un factor importante que promueve la reflexión y la transformación en sus prácticas de enseñanza.
- ✓ Es a través del diseño de propuestas didácticas donde los docentes encuentran en la voz de los niños un mundo de significados y preconcepciones, lo cual en la mayoría de los casos es desapercibido cuando es el docente quien propone sin tenerlos a ellos en cuenta.
- ✓ Los maestros de ciclo uno se han comprometido con la enseñanza del lenguaje desde las directrices que brinda la política teniendo en cuenta que en esta se presentan ejemplos claros sobre intervenciones en el aula, por esto los objetivos de la política trascienden el ámbito de la obligatoriedad convirtiéndose en una recomendación. En palabras de Catalina Roa ,

lo que se espera que suceda en el lenguaje en los primeros años” es “que los profesores pudieran tener luces de cómo estos referentes se concretan en las aulas en condiciones similares, por eso las experiencias que están ahí sistematizadas son especialmente públicas (Pérez & Roa , 2015).<sup>13</sup>

### **La didáctica del lenguaje: eje para transformar las prácticas de enseñanza**

- ✓ En las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje se evidencia un especial interés por la didáctica del lenguaje como un eje fundamental para los maestros de primer ciclo, esto ya que les brinda herramientas para transformar sus prácticas de enseñanza. Así mismo, los referentes tienen como objetivo principal orientar el diseño de situaciones didácticas caracterizadas por ser prácticas sociales que favorecen las interacciones de los niños en su proceso de formación como lectores y como escritores activos. Esto lo ratifica Roa (2015) al comentar

Yo creo que uno de los principales propósitos, y por eso gran parte del documento está dedicado a la sistematización de prácticas, era si bien mostrar como elementos conceptuales de lo que se espera que suceda en el lenguaje en los primeros años, que los profesores pudieran tener luces de cómo estos referentes se concretan en aulas en condiciones similares.<sup>14</sup>

- ✓ Los ambientes de aprendizaje cobran gran importancia en las experiencias destacadas, esto ya que el aula se convierte en un espacio motivador que cumple con condiciones físicas, emocionales, cognitivas, culturales y pedagógicas que generan dinámicas de interacción orientadas por el maestro y que contribuyen a la construcción conjunta del aprendizaje y a la apropiación del lenguaje. En los referentes se resalta la calidad de las situaciones didácticas que se planean para desarrollar en el aula pues de estas depende la potencialización del aprendizaje, “de ahí la importancia de diseñar situaciones retadoras, complejas, enriquecidas simbólicamente, llamativas y con intencionalidades claras de parte del docente” (Pérez & Roa, 2010, p. 58)
- ✓ La implementación de estrategias de aprendizaje que permitan la exploración del lenguaje, la discusión, la reflexión y la creación es otra de las relaciones que se encuentra entre las

---

<sup>13</sup> Fragmento tomado de entrevista a Expertos: Mauricio Pérez y Catalina Roa. Octubre 9 de 2015

<sup>14</sup> Fragmento tomado de entrevista a Expertos: Mauricio Pérez y Catalina Roa. Octubre 9 de 2015

prácticas destacadas y entre los referentes. Estas, entendidas desde las experiencias como aquellas que favorecen el acercamiento de los niños a la enseñanza y al aprendizaje del lenguaje, se manifiestan en el uso de apoyos tecnológicos, organizadores gráficos y relaciones dialógicas mediadas por el uso de preguntas generadoras, personajes motivadores, participación en vídeos, grabaciones orales, obras de teatro, entre otras. Del mismo modo en los planteamientos de la política se resalta la interacción de los estudiantes en variedad de experiencias y actividades en donde se haga uso de materiales, objetos y prácticas que atiendan a la diversidad y a la heterogeneidad del grupo y que potencien su desarrollo.

- ✓ La literatura infantil se constituye en una de las estrategias didácticas primordiales para el aprendizaje del lenguaje en el ciclo uno, al respecto en las experiencias se justifica su utilización afirmando que esta es cercana a los niños y que produce en ellos momentos agradables, motivadores y creativos que los configuran no sólo como lectores sino también como productores de textos orales y escritos. Así mismo, en los referentes se propone que el texto literario se convierta en el centro de la acción de aprendizaje desde donde se articulen procesos de lectura, de escritura y de oralidad que permitan el acceso de todos a la práctica de diversas modalidades de lectura con fines variados. Por esto es necesario que la literatura se haga cada vez más presente en las aulas de primer ciclo y, como lo expone Pérez y Roa (2015), darle mayor prioridad a “la idea de literatura como experiencia, no solamente a la comprensión lectora, digamos que el propósito del desarrollo de la competencia lectora es como un propósito nacional”.
  
- ✓ La transformación de las prácticas de enseñanza en el área del lenguaje en primer ciclo se posibilita gracias al papel del docente con una actitud abierta al cambio, consciente de que no es portador de conocimientos absolutos sino que está continuamente cuestionándose acerca de los aciertos y desaciertos de su quehacer en el aula, con la capacidad de dar una mirada crítica a su trabajo didáctico en aras de mejorarlo y, a partir de la reflexión, producir saberes que lo mantenga en una constante búsqueda de la transformación didáctica que trascienda no solo al aula, sino a la escuela y a la comunidad.

## 11. Alcances de la investigación

- ✓ Con esta investigación se espera aportar a la Secretaría de Educación de Bogotá elementos fundamentales que le permitan hacer una evaluación propicia en el área del lenguaje, específicamente en el programa “Currículo para la excelencia académica y la educación integral” desde el cual se ha venido trabajando la Reorganización Curricular por Ciclos a partir de la Base Común de Aprendizajes Esenciales y las Herramientas para la vida. La SED, desde de los resultados de esta investigación propuesta en el marco de la convocatoria “Formación avanzada para docentes”, puede empezar a evidenciar la pertinencia, la viabilidad, las posibilidades y las dificultades presentadas en propuestas como los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*.
- ✓ Se pretende que este trabajo sea el punto de partida para futuras investigaciones que amplíen los datos en el análisis no sólo de prácticas de enseñanza destacadas en el área del lenguaje sino en todo tipo de prácticas docentes que se presenten en las aulas (destacadas y no destacadas). Sería interesante, a futuro, plantear una investigación del mismo corte pero ampliándola a la enseñanza del lenguaje en los diferentes ciclos de escolaridad.
- ✓ Los resultados de la investigación, entendidos como las relaciones existentes entre las políticas públicas del lenguaje a nivel distrital y entre las prácticas destacadas de enseñanza de los maestros de ciclo uno de colegios públicos de Bogotá, aportan insumos a los autores de los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*, esto para poder analizar el impacto que ha tenido su propuesta en los docentes oficiales de la ciudad y los elementos que podrían ser revisados o profundizados para fortalecerla.
- ✓ Se pretende hacer visible la presente investigación en futuros encuentros académicos para la reflexión y el planteamiento de propuestas sobre el mejoramiento de la formulación e implementación de las políticas públicas del lenguaje y de las prácticas docentes en la enseñanza del lenguaje en primer ciclo. Así mismo se espera poder compartir con colegas del

gremio aquellas posibilidades didácticas que enriquecen la adquisición y el desarrollo del lenguaje en los estudiantes de ciclo uno de los colegios oficiales de Bogotá.

## 12. Limitaciones de la investigación

A lo largo de este proceso se han identificado ciertas situaciones que limitaron tanto el desarrollo como las aspiraciones de la investigación, a continuación se explican con el fin de aportar a la validez y a la confiabilidad necesaria.

- ✓ La presente investigación precisa el análisis de las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje que se implementaron en primer ciclo en los colegios públicos de Bogotá dejando así, a un lado, la totalidad de experiencias llevadas a cabo en las instituciones de la ciudad. Esto debido a tener una cantidad racional de información desde la cual extraer los datos, pero sin negar o discutir la existencia y la relevancia de las demás experiencias.
- ✓ La investigación se limita al abordaje de las fuentes secundarias que dan cuenta de las prácticas destacadas y que se encuentran en documentos escritos tales como sistematizaciones, blogs y artículos. No se tiene acceso a las fuentes primarias (experiencias en vivo) dejando así de percibir la vivencias reales en los diferentes contextos.
- ✓ El corpus de la investigación está conformado por documentos que son recopilados, organizados y analizados tratando de capturar la esencia de cada una de las experiencias, pero no se dialoga con los y las docentes responsables de la implementación de estas.
- ✓ El trabajo investigativo tiene un componente subjetivo dado por las investigadoras, pues son ellas quienes leen y analizan tanto las experiencias como la política tratando de establecer relaciones.
- ✓ Las investigadoras, aunque pueden aportar desde el conocimiento y desde las vivencias como docentes de primer ciclo vinculadas a colegios públicos de Bogotá, deben ser neutrales en el manejo de la información, de los análisis y de la definición de resultados.

- ✓ Se tuvo dificultad para encontrar experiencias que cumplieran con todos los requisitos y criterios exigidos por la temática investigativa, pues los repositorios de las diferentes entidades donde estas se buscaron no estaban actualizados o no existían.
  
- ✓ Las experiencias sistematizadas se encontraron en diferentes formatos que atendieron a las especificaciones dadas por las entidades a las cuales fueron presentadas. También tenían características y componentes diversos que en algunos casos contaban con suficiente información acerca de la práctica destacada y en otros las descripciones eran muy concisas.

### Referentes bibliográficos

- Agudelo, D., Mateus, C., & Rincón, O. (2014). *Escenarios de saber: Explorar, Comprender y Construir*. Obtenido de Redacadémica: <http://www.redacademica.edu.co/ileo.html>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Informe Dirección de educación preescolar y básica sobre la Reorganización Curricular por Ciclos*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Acuerdo 301 de 2007*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Decreto 689 de 2011*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Guía para la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas distritales*. Bogotá.
- Alfonso, Daza & Palacios, J. (2014). *Hablando y escuchando el mundo vamos cuidando*. Obtenido de CERLALC: <http://cerlalc302014.blogspot.com/2014/07/inicio.html>
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (págs. 30-41). México: FCE.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (1996). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de cultura económica.
- Alvárez, S., Cruz, M. d., & Sánchez, A. (2013). *Semillando*. Obtenido de C:\Users\Kurt\Dropbox\INVESTIGACIÓN\2015\EXPERIENCIAS RED LENGUAJE\19. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA LECTURA.pdf
- Alzate, S. A. (2010). Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos. *Revista FORUM*, 95-111.
- Amaya, Poveda & Ramirez, A. (07 de 07 de 2014). *“La exposición Oral”: Pretexto para construir mi propia voz*. Obtenido de CERLALC: <http://cerlalc042014.blogspot.com/>
- Andere, E. (2015). *Are Teachers Crucial for Academic Achievement? Finland Educational Success in a Comparative Perspective*. Obtenido de EPAAA: website: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
- Argote & Bolaños, C. C. (2014). *Carnavalendo Aprendo*. Obtenido de RED ACADEMICA.

- Arias, R. (2011). *Los grados primero y segundo el escenario ideal para el ingreso a la cultura escrita y al lenguaje como práctica socio - cultural*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Ávila, P. (s.f.). *Leer bien para escribir mejor: Estrategias docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura*. España: UNED.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal, trad. del ruso de T. Bubnova*. México: Siglo XXI.
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación. Quinta Edición*. México: Mac Graw-Hill.
- Barbier, J. M. (Mayo de 2013). *El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales*. Obtenido de laasociacion.files.wordpress.com/2013/05/barbieranalisispracticadoc
- Barrera & Gallo, M. D. (2014). *Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar*. Obtenido de CERLALC: <http://cerlalc052014.blogspot.com/>
- Benítez, M. L. (2012). *Zoología Fantástica: Una propuesta pedagógica para hablar, leer y escribir en la básica primaria*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Bernal, M., & Carvajal, C. (2014). *Cuento radiofónico "cuidando la ciudad"*. Obtenido de RED ACADÉMICA.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bustos, D. L., Umbacía, L., & Paéz, M. (2014). *Lluvia de letras para crear mares de textos*. Obtenido de CERLALC: <http://cerlalc232014.blogspot.com/2014/07/inicio.html>
- Caicedo, A., & Barragán, A. (2006). *Estado del arte del área de literatura en Bogotá D.C.*, Bogotá : Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. GRAO: Barcelona.
- Camps, A., Guash, L., & Ruiz Bikandi. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Revista trimestral de investigación y divulgación*.
- Carvajal, D. (2010). La escritura en el grado primero, un análisis desde los cuadenos de clase. *Aula Urbana*, 6.
- Carvajal, Y., & Gonzalez, S. (2014). *Proyecto lectura, escritura y oralidad en el ciclo uno*. Obtenido de CERLALC: <http://cerlalc332014.blogspot.com/2014/07/inicio.html>

- Castillo, J., Díaz, A., Fajardo, P., Turriago, L., Torres, N., González, A., . . . Rojas, O. (2014). *Leer... ¡toda una aventura!: una secuencia didáctica para fomentar la lectura*. Obtenido de CERLAC: <http://cerlalc312014.blogspot.com/2014/07/inicio.html>
- Cid, A., Pérez, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 1-29. Obtenido de ww.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia. 1a. Edición en Español.
- Colectivo Innovagogía. (20 de 10 de 2014). *Actas Congreso de INNOVAGOGÍA*. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/0Bw2Ce9zDtnSTWERCczVrSUZPZ2s/view>
- Colegial, E., Esteban, J., & López, O. (2014). *Nuestros miedos al dormir*. Obtenido de CERLALC: <http://nuestrosmiedosaldormir.blogspot.com/>
- Cuesta, C. (2014). Política educativa, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística. *Revista Pilquen*, 1-9.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, F. Á. (2012). Política Distrital de Fomento a la Lectura 2006 - 2016: análisis y evaluación de los programas y actividades de lectura en tres bibliotecas públicas de Bogotá. Bogotá: Universidad Nacional.
- EURYDICE. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural P9 Eurydice.
- Favaro, R. (2010). Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: estudio de caso en un colegio bogotano. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 158 - 179.
- Feldfeber, M. (Agosto de 2007). *La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina*. Obtenido de [www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf)
- Ferreiro, E. (2006). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. México.

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flores, P. (2008). *Análisis de la Política Pública en Educación: Línea de Investigación*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Gabinete Técnico FETE - UGT. (2013). *Sistemas Educativos de Alemania y Finlandia*. Obtenido de <http://www.feteugt.es/Data/Upload/gabsistemas%20alemania%20finlandia.pdf>
- Galvis, D. (2010). *El lenguaje para aprender: análisis de la relación entre política educativa y práctica docente, desde la teoría de política pública*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia .
- Gentili, P., Gindín, J., Stubrin, F., & Suárez, D. (Sept de 2004). *www.scielo.br*. Obtenido de [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400009&script=sci_arttext)
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Gripenberg, M., & Lizarte, E. (2012). *Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3*. Obtenido de ISSN 1989 - 9572
- Gutiérrez, C. (2005). *Políticas y gestión educativa en Colombia y desde Colombia (1191 - 2004)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Guzmán, M. E., & Martínez, L. E. (2014). *A pescar pensamientos*. Obtenido de RED ACADÉMICA.
- Herrera, M. C., & Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970 - 2002. *Nómada*, 76 - 84.
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. V., Infante Acevedo, R., & Soler Díaz, C. J. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hillman, Mortimore, & Sammons. (1998). *Caraterísticas clave de las escuelas efectivas*. México: SEP.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 37-66.
- Latapí, P. (2008). ¿Pueden los investigadores influir en la política pública? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Linares, O., Terán, S., Sánchez, N., & Wilches, J. C. (2012). *Pedagogía del relato: los derechos en la educación desde la mirada de niños y niñas*. Obtenido de IDEP.
- Littlewood, W. (1996). *Communicative Language Teaching. Versión en Español: La enseñanza comunicativa del idioma*. Cambridge: C.U.P.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lozano, F. (2011). *Foro Educativo Distrital. Políticas públicas en educación*. Bogotá.
- Martínez, J. (2008). Segundo encuentro de pedagogía y educación solidaria. *Políticas públicas y economía solidaria en Colombia*. Bogotá.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, 237-262.
- Murillo, J. (2006). *Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Narvaez, E., & Chois, P. (2002). Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria. *Lenguaje*, 285 - 313.
- Navarro, J. C. (2006). Dos clases de políticas educativas. En P. BID, *La política de las políticas públicas* (pág. Capítulo 10). New York: San Marino.
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas*. Buenos Aires: UNESCO.
- Pérez, G. (2011). El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 149-165.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición para la política. *Lenguaje N° 32*, 72 - 88.
- Pérez, M., & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: un aporte a la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M., & Roa, C. (9 de octubre de 2015). Entrevista a expertos. (P. Parra, M. Sánchez, & M. Villamil, Entrevistadores)

- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pinzón, A. (2014). *Didáctica de che y sus ches: hablando, leyendo, escribiendo y creando el mundo*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Pons, J. d., C. B., & Villaciervos, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Universidad de Salamanca*, 180-202.
- Red Lenguaje. (Octubre de 2013). *XI Taller Nacional Red Lenguaje Colombia – Red colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje*. Obtenido de <http://redlenguaje.com/memorias/memorias-del-xi-taller-nacional.html>
- Rodriguez, M., Rodriguez, M., Sarria, L. D., Torres, D., & Torres, A. (2014). *Escenarios de saber: explorar, comprender y construir*. Obtenido de RED ACADÉMICA.
- Roth, A. (2002). *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Roth, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis. *Estudios Políticos*, 33, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 67-91.
- Ruiz, O. (Septiembre de 2005). *La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales*. Obtenido de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Salazar, C. (s.f). La definición de Política Pública. *Dossier*, 47 - 52.
- Salcedo, G. (2014). *Conociéndome a mí mismo y reconociendo a mis compañeros*. Obtenido de CERLALC: <http://cerlalc262014.blogspot.com/2014/07/contextualizacion.html>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Cartilla Reorganización Curricular por Ciclos*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma Función*, 75 - 105. Obtenido de Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación.: <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v24n1/v24n1a05.pdf>

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Tamayo, A. (2009). Fundamentos de la enseñanza por ciclos. *Magisterio*, 24 - 29.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la practica innovadora. *Educación*, 19-32.
- Vaillant, D. (Junio de 2009). *La profesión docente: Lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan*. Obtenido de <https://archive.org/details/DocentesEscolares>
- Vargas, M. E. (2012). *Desestructuras la práctica docente para ampliar el horizonte comprensivo en el aula*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una definición del concepto de política pública. *Desafíos*, 149 - 147.
- Vila, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 113-120.
- Zúñiga, A. (2014). *Encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas. La producción del texto expositivo como base para la lectura preparada en voz alta*. Obtenido de CERLALC: <http://cerlalc182014.blogspot.com/2014/07>

## Anexos

## Anexo 1. Matriz de Antecedentes relación políticas públicas del lenguaje y prácticas de enseñanza del lenguaje

	Título de la investigación	Año	Autor/es	Descripción	Aportes
Internacionales	<b>Investigación educativa, políticas públicas y Práctica docente. Triángulo de geometría Desconocida</b>	2010	Margarita Zorrilla	En el artículo se hacen reflexiones y análisis acerca de la relación de la investigación educativa con la práctica educativa y con las políticas públicas. Desde esta perspectiva las tres se aportan mutuamente y asumen de manera responsable la calidad de la educación.	Existe una evidente fractura entre la investigación educativa, las prácticas de enseñanza y las políticas públicas en el sistema educativo colombiano.
	<b>Entre lectura y literatura</b>	2009	Mar Campos F.- Fígares  Universidad de Almería	El artículo hace un análisis sobre la enseñanza de la literatura en niños y jóvenes saliéndose de la concepción tradicional que aprender literatura es leer fragmentos de libros. Para el análisis la autora sugiere la transformación de las prácticas de la enseñanza ligada a la historia y a las políticas	La transformación de las prácticas de enseñanza de la literatura desde las políticas, promueve un nuevo tipo de escritura, de lectura y formas de expresión. Además del reconocimiento de autores, obras y textos que promueven una nueva forma de ver la cultura y la historia.
	<b>La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses</b>	2006	Javier Melgarejo Draper	La hipótesis verificada es que la formación de los docentes de primaria y secundaria incide drásticamente en los niveles de desempeño de los estudiantes que presentan dificultades en la lectura y escritura. El estudio se realizó tras el método comparativo al comparar el sistema educativo finlandés con otros países nórdicos pero especialmente con España.	Las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes deben partir de reconocer teóricamente los conceptos y contenidos enseñados; conocer el sistema educativo, es decir, las políticas públicas. La formación de los docentes es continua desde el bachillerato y con una selección estricta de los futuros docentes. La sociedad, la familia y la escuela trabajan para el cumplimiento de metas
	<b>Revisión de las políticas y prácticas del cambio educativo Institucional en la España de las autonomías</b>	2013	Santiago Esteban Frades	Las reformas de las políticas públicas en España contemplan la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza llevadas a cabo a través de la formación a los docentes, sin embargo en las aulas de clase se comprueba que cuando se retira el auxilio educativo a los docentes las prácticas sólo se observan a nivel estructural.	Establecer una relación directa entre las políticas educativas y las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes.

<p><b>La educación en Finlandia: Los secretos de un éxito asombroso “cada alumno es importante”</b></p>	<p>Visita realizada en 2006</p>	<p>Manuel Valdivia Rodríguez ( traductor)</p> <p><b>Paul Robert,</b> Director del Colegio Nelson Mandela, de Clarensac,Gard, Francia</p>	<p>El análisis contempla los hallazgos encontrados en una visita a escuelas públicas de Finlandia. El centro del sistema educativo finlandés es el estudiante. En el sistema se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje, las necesidades reales de cada estudiante, en ese orden de ideas los planes, programas, Estado, directores y docentes respetan los ritmos de aprendizaje y los procesos de cada individuo. Los docentes tienen una formación académica continua y ligada a los centros universitarios.</p>	<p>Al ser el estudiante el protagonista del aprendizaje, se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje, las necesidades e intereses para la elaboración de políticas, planes y currículos.</p>
<p><b>El sistema educativo de Finlandia y su éxito en la prueba PISA</b></p>	<p>2012</p>	<p>Martin Gripenberg, Emilio Jesús Lizarte Simón,</p>	<p>El consenso sobre la política educativa es el elemento integrador del currículo involucrando cada centro educativo a los docentes con un manejo independiente y autónomo que tienen en cuenta las necesidades específicas del contexto. En Finlandia no es obligatorio asistir a la escuela la obligación se centre en el hecho de aprender, por eso aprender a leer y escribir la lengua materna es la prioridad con un total de 42 horas semanales y es obligatorio desde segundo el uso de una segunda lengua. En algunas regiones los sueldos de los maestros están ligados a los resultados, por lo tanto el nivel de responsabilidad y cualificación de los docentes es alto.</p>	<p>La articulación entre políticas educativas, prácticas de enseñanza del lenguaje se hace evidente en los resultados obtenidos en pruebas internacionales, lo cual implica que la cualificación docente y la continua formación transforman las prácticas de forma significativa.</p>
<p><b>Investigación, política y práctica educativas</b></p>	<p>2010</p>	<p>Mercedes Muñoz-Repiso</p>	<p>Existe una evidente brecha entre los investigadores, las políticas educativas y las prácticas de enseñanza, es evidente que los docentes observan con cautela las recomendaciones hechas por los teóricos y los investigadores culpan a los docentes de no dar movilidad a las practicas docentes y por su lado las políticas educativas son formuladas desconociendo las realidades de la escuela y las recomendaciones de los investigadores.</p>	<p>Comprender que los expertos en la formulación de políticas educativas, investigadores y docentes pueden trabajar en conjunto para sacar adelante un proyecto de nación en torno a la educación posibilitaría escenarios de enseñanza y aprendizaje significativos en Colombia.</p>

	<b>La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos</b>	2013	José Martín Sánchez	El currículo es el eje fundamental que permite a los docentes el desarrollo de competencias en lectura atendiendo a los parámetros que indican las políticas educativas. De otro lado se hace necesario que los docentes conozcan los modelos teóricos en la enseñanza de la lectura, las definiciones y métodos de enseñanza. Pero en primer lugar se busca que más allá de los currículos innovadores los docentes se conviertan en investigadores frente a las dificultades que se presentan en los estudiantes.	Para los docentes se hace imprescindible empoderarse de conceptos teóricos, de métodos de enseñanza que se ajusten a los estudiantes y se conviertan en investigadores desde sus propios escenarios.
	<b>La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas</b>	2011	EURYDICE La Red de Información sobre la Educación en la Unión Europea	Mejorar los niveles de lectura en el contexto europeo implicó que la sociedad en general se hiciera partícipe de los programas que los estados promovieron. Es así, que los programas de lectura se inician en la familia con la promoción de la lectura. Desde las políticas se intenta articular el currículo con enfoques y métodos que para elevar la calidad de la lectura. De otro lado, se incluye el rol de los docentes para la enseñanza de la lectura ya que se requiere profesionales calificados y formados que participen en buenas prácticas y sean parte de redes de maestros.	Las políticas públicas educativas del lenguaje o en el caso de Colombia los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en primer ciclo son un apoyo para los docentes que se interesan en transformar sus prácticas tradicionales.
Latinoamericanas	<b>Análisis de la Política Pública en Educación</b>	México 2008	Flores-Crespo, Pedro	Se resalta la importancia del análisis de la política pública educativa (APPE) y justifica el estudio detallado de éstas frente a los cambios sociales, económicos y políticos, además de la renovación teórica generada en las últimas décadas en el campo educativo que debe ser guiadora de la formulación de políticas educativas.	-Algunos sistemas educativos de América Latina no están respondiendo a las necesidades generadas por los cambios en los contextos sociales, políticos y económicos. -La investigación educativa puede llegar a ser una manera para medir la efectividad de las políticas educativas. -La investigación educativa puede determinar fortalezas y debilidades de la política educativa.

<p><b>¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?</b></p>	<p>2008</p>	<p>Pablo Li</p>	<p>Plantea la reflexión acerca de las relaciones que se dan entre los investigadores que centran su objeto de estudio en el campo educativo y la toma de decisiones para la formulación de políticas públicas en educación.</p>	<p>-El investigador puede aportar a la formulación de la política desde su práctica pedagógica, desde su bagaje intelectual y desde su posición como crítico basado en su propia lógica. -Los investigadores si pueden influir en la política pero entendiendo las limitaciones y condiciones que suponen las situaciones económicas y sociales propias de la dinámica política.</p>
<p><b>Reforma Educativa y Luchas Docentes en América Latina</b></p>	<p>2004</p>	<p>Pablo Gentili, Daniel Suárez, Florencia Stubrin y Julián Gindin</p>	<p>En los países de la región se han presentado escenarios de luchas por los derechos docentes enmarcados en contextos de crisis sociales, políticas y económicas generando tensiones e inestabilidad gubernamental. Dichos conflictos educativos se originan principalmente por reformas dictadas bajo administraciones neoliberales.</p>	<p>Las disputas docentes influyen negativamente en la formulación, implementación y continuidad de políticas educativas tendientes a mejorar la calidad del sistema educativo.</p>
<p><b>La Regulación de la Formación y el Trabajo Docente: Un Análisis Crítico de la Agenda Educativa en América Latina</b></p>	<p>2007</p>	<p>Feldfeber</p>	<p>En autor expone la íntima relación entre las políticas públicas educativas y las políticas en formación y trabajo docente. Estas últimas no son tenidas en cuenta por las instancias internacionales que discuten las normas que rigen la Educación en cada país.</p>	<p>El docente es el responsable de la aplicación de la política y de los cambios que debe implementar en sus prácticas de enseñanza, se espera una respuesta individual a una problemática colectiva.</p>
<p><b>La Profesión Docente: Lecciones para Diseñadores de Políticas sobre Reformas que Funcionan</b></p>	<p>2009</p>	<p>Vaillant</p>	<p>Reconoce a la educación como un tema primordial en las agendas políticas de América Latina y define a los docentes como actores importantes en la transformación de la escuela y de las prácticas de enseñanza.</p>	<p>Los docentes bien calificados y empoderados influyen positivamente en la calidad de la educación gracias a que se responsabilizan de sus prácticas de enseñanza. Es necesario formular políticas docentes objetivas.</p>
<p><b>Dos Clases de Políticas Educativas.</b></p>	<p>2006</p>	<p>Navarro</p>	<p>Este estudio se centra en determinar la efectividad de las políticas públicas en educación y a la dificultad que se tiene de llevarlas a la práctica pedagógica. El autor afirma que se debe a que existen dos clases de políticas, una enfocada a la calidad y otra preocupada por la cobertura.</p>	<p>-La mayoría de políticas educativas se originan en organismos internacionales. -La política educativa está estrechamente relacionada con la política económica. -La delicada situación de los docentes, los sindicatos, las huelgas afectan la estabilidad política de cada país. -Los procesos en que se formulan las políticas contribuyen a la discrepancia entre política y práctica.</p>

	<b>De la Experiencia Escolar a las Políticas Públicas</b>	2008	Neirotti	El autor documenta experiencias educativas en cuatro países de América del Sur: Colombia, Perú, Chile y Argentina, que apuntaron a superar las diferencias en el aprendizaje de los niños y niñas pobres e indígenas impulsando, por un lado la transformación de la práctica docente individual y, por otro, la transformación de las prácticas de enseñanza de otros docentes y de las instituciones educativas.	Existen alternativas de formulación de políticas públicas que se construyen partiendo de procesos innovadores, diversos, descentralizados y enfocados en el trabajo pedagógico del aula, diseñados bajo la participación de los agentes involucrados en el proceso y generando transformaciones desde la institución escolar y que puedan ser replicadas y difundidas.
	<b>El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas</b>	2011	Guillermo Pérez-Gomar	El autor devela serias dificultades al intentar que las políticas educativas impacten en las prácticas escolares debido a las relaciones y mediaciones entre los niveles macro, meso y micro estructurales de la educación.	-La formulación de políticas públicas educativas suponen la intencionalidad de producir cambios enfocados a la mejora o transformación de prácticas educativas. -Los cambios requieren una constante reflexión sobre las experiencias educativas.
	<b>Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística</b>	2014	Carolina Cuesta	Reflexiona acerca del concepto de diversidad lingüística y su relación con las políticas públicas educativas de enseñanza de la lengua. Expone que los documentos de política están formulados sobre “buenas intenciones” pero con vacíos metodológicos para el trabajo docente lo que ocasiona tensiones éticas y políticas porque el docente se debate entre ser controlador o mediador.	Idear o proponer una formación docente que comprenda la realidad de la lengua más allá de la formulación de políticas educativas enmarcadas en la diversidad lingüística,
<b>Nacionales</b>	<b>Segundo encuentro nacional de pedagogía y educación solidaria</b>	2008	Jarrison Martínez	En este encuentro, una de las conclusiones que surgen es que a nivel de las políticas públicas educativas existen pocas investigaciones especializadas que traten la forma, los estilos y los procedimientos con los que se estas se elaboran y, así mismo, que existe poca reflexión sobre sus contenidos y el éxito o el fracaso de las mismas. Se plantea la disyuntiva existente entre el diseño de una política pública y la implementación de la misma, pues se afirma que existen funcionarios públicos que desconocen las políticas y esto pone en riesgo el hecho de que sean acertadas.	Permite evidenciar la poca relación existente entre las diversas políticas públicas a nivel nacional con la divulgación y el conocimiento de las mismas, convirtiéndose en un problema de orden organizacional y de ejecución en diversos campos.

<p><b>La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales</b></p>	2005	<p>María Cecilia Herrera, Alexis V. Pinilla Díaz, Raúl Infante Acevedo, Carlos J. Díaz Soler.</p>	<p>Uno de los capítulos del libro se remonta a la historia del magisterio como un movimiento social en la defensa de la educación pública, plantea que desde el siglo XX el magisterio se organizó como una profesión en busca de su estatus social y económico, sin embargo, desde ese momento de la historia, existían “profundas contradicciones entre las políticas públicas educativas que tendían en esta dirección y las dificultades de su puesta en marcha.</p>	<p>- A través de este documento se puede ver la lucha del magisterio colombiano por las políticas públicas, develando el interés por el tema en el campo educativo. - Se hace evidente cómo se considera que las políticas públicas en educación están formuladas desde los escritorios ministeriales y no desde la realidad vivida por la comunidad educativa haciendo evidente una ruptura entre la relación políticas – prácticas.</p>
<p><b>Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970 – 2002</b></p>	2004	<p>Martha Cecilia Herrera, Raúl Infante Acevedo</p>	<p>El artículo resultado de una investigación, analiza cómo los diferentes planes de desarrollo desde 1970 hasta 2002, han influido notoriamente en el desarrollo económico y político Colombia, y por lo tanto en las políticas y prácticas educativas que se dan en el país. Los autores retoman la idea de la necesidad de transformar la concepción entre la teoría y la praxis de las políticas públicas como decisiones unilaterales tomadas por los llamados “Estados embargados” que debe responder a directrices internacionales con un enfoque técnico e instrumental, para los autores, la política pública educativa corresponde a preceptos capitalista y neoliberales que no responden a las verdaderas necesidades sociales del país, llevando a que su puesta en marcha en la práctica no responda a la verdadera demanda educativa.</p>	<p>La relación entre políticas públicas y prácticas depende de las directrices económicas neoliberales y capitalistas dictadas a nivel internacional, por esta razón en el campo educativo existen un sin número de políticas públicas que no responden a los verdaderos intereses y demandas educativas, punto importante para tener en cuenta en el análisis de la investigación desarrollada.</p>
<p><b>Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos</b></p>	2010	<p>Santiago Arroyabe Álzate</p>	<p>El artículo es el resultado de un trabajo realizado por el grupo de investigación Gestión y Políticas Públicas Territoriales —GPPT— de la Universidad Nacional, en donde se realizar un recorrido teórico sobre el concepto, fases y clasificación de la política pública, además, enfatiza en el hecho de que las políticas públicas en Colombia, se enfrentan a una serie de desafíos tales como: 1. Desafíos teórico - prácticos, 2. Desafíos electorales, 3. Desafíos electorales.</p>	<p>Aunque esta investigación no apunta a la relación directa entre políticas públicas del lenguaje y prácticas pedagógicas de la enseñanza del lenguaje, se consideró pertinente retomarla dentro de los antecedentes pues presenta una serie de desafíos propios de la política pública acordes a lo que se pretende analizar desde esta investigación.</p>

<b>Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación</b>	2011	Sandra Soler Castillo	La autora analiza críticamente del discurso a políticas públicas educativas del ámbito internacional, regional y nacional con el fin de determinar de qué tipo de estrategias y estructuras discursivas se valen estos organismos generadores de política para naturalizar ciertas acciones y, además, fijar idearios comunes y universales generando, de tal manera, que se dificulte su rechazo o crítica.	Se hace evidente la manera en la que los sistemas económicos y las directrices internacionales, dan pautas para la formulación e implementación de las políticas públicas, asunto importante de comprender para poder analizar a profundidad la relación políticas – prácticas educativas.
<b>Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición para la política</b>	2004	Mauricio Pérez Abril	En esta conferencia se abordaron la lectura y la escritura como prácticas socio-culturales que se relacionan directamente con la democracia y la ciudadanía, sin embargo el autor afirma que en la escuela la lectura y la escritura siguen orientándose principalmente por la lingüística y la psicología.	En lo concerniente a la política pública del lenguaje se manifiesta que es imperante avanzar en la discusión amplia sobre las características de una política pública de lectura y de escritura, que para esa fecha en Colombia no existía.
<b>XI Taller Nacional Red Lenguaje Colombia – Red colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje</b>	2013	Red colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje	El tema de este taller se centró en las políticas públicas del lenguaje, trabajadas de manera transversal con los Estándares Básicos de Competencias y con los Lineamientos curriculares. Las políticas públicas en el área del lenguaje se retomaron desde la enseñanza de la literatura, la interdisciplinariedad, la interculturalidad en la educación, otros sistemas de significación y, a su vez, desde la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.	Los documentos generados a partir del taller, fueron fundamentales para conocer los planteamientos frente a políticas públicas del lenguaje que hacen los docentes del país frente al tema.
<b>Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria</b>	2002	Elizabeth Narváez Cardona, Pilar Mirely Chois	En esta investigación se presenta una reflexión en torno a la lectura y a la escritura académica en el nivel universitario con el fin de formular algunas orientaciones en las políticas públicas concernientes al tema. Uno de los planteamientos fundamentales que se presenta tiene que ver con la existencia de una brecha entre la política nacional y entre la institucional, referida a temas de la escritura técnica y científica o la escritura humanística o artística.	Desde esta investigación se pudo analizar el tema de las políticas públicas educativas respecto a la brecha existente con las políticas institucionales a nivel universitario, específicamente en los temas de lectura y escritura académica.

<b>Distritales</b>	<b>Foro Educativo Distrital, Políticas públicas en educación</b>	2011	Fabio Lozano Santos	En un primer momento el autor retoma el tema de políticas públicas educativas a nivel internacional y nacional y definiendo una serie de problemas que se tienen a nivel nacional con el asunto de las políticas públicas de educación. A nivel Distrital, plantea que las políticas públicas se han centrado en el acceso, la permanencia y la calidad realizando un análisis sobre los hallazgos encontrados frente a los siguientes programas distritales: subsidios condicionados, transporte escolar, Bogotá Sin Hambre y Constructores Escolares.	Esta investigación se consideró pertinente como antecedente pues devela las principales características de la formulación de las políticas públicas educativas en Bogotá, situación que fue relacionada al analizar, posteriormente, la política pública de Reorganización Curricular por ciclo ya que uno de sus principales fines es el mejoramiento de la calidad educativa.
	<b>Política Distrital de Fomento a la Lectura 2006-2016: análisis y evaluación de los programas y actividades de lectura en tres bibliotecas públicas de Bogotá</b>	2012	Flor Ángela Díaz Vega.	Esta tesis fue basada en el Decreto 133 “Política Distrital de Fomento a la Lectura 2006 – 2016” enfocado al trabajo en lectura que hacen las bibliotecas públicas de Bogotá, en un principio fue un referente que permitió observar como a través de la definición de la política pública y sus fases de formulación, implementación y evaluación se empezó a realizar el análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidenció la ruta de las políticas previas al Decreto 133 que sustentaron la configuración distrital de esta política a nivel distrital (Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas).</li> <li>- En cuanto a la metodología, se retomaron ideas de recolección de información de tipo cuantitativo y cualitativo, acudiendo a fuentes de recolección de información de tipo secundario.</li> </ul>
	<b>Estado del arte del área de literatura en Bogotá D.C</b>	2006	Adolfo Caicedo Palacios, Andrés Barragán	El objetivo de esta investigación fue mostrar el estado en el que se encuentra el área de literatura analizando el trabajo de diversas instituciones de educación superior (Universidad Javeriana, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional y Universidad de los Andes) que brindan los programas de literatura en la ciudad capital. Además, la investigación realizó una base documental para el estudio y el diagnóstico de la relación entre la literatura y las políticas públicas vigentes.	De esta investigación se retomaron ideas relacionadas con la búsqueda de material documental (visual, sonoro, escrito, etc.), el establecimiento de criterios de búsqueda, la elaboración de reseñas, el análisis de contenido de los documentos encontrados, la construcción de categorías de análisis a partir de la información arrojada por el análisis de contenido, los resultados a través de los hallazgos, la realización de encuestas y el análisis y resultados de encuestas.

<p><b>El lenguaje para aprender: análisis de la relación entre política educativa y práctica docente, desde la teoría de política pública</b></p>	<p>2010</p>	<p>Deisy Johana Galvis Vásquez</p>	<p>Durante el rastreo de antecedentes, este fue el trabajo que más se acercó a la idea que se quería desarrollar en la investigación, pues plantea analizar la relación que existe entre la política pública del lenguaje y las prácticas de enseñanza de los docentes analizando diversas experiencias publicadas por el IDEP. Sin embargo, esta investigación se remite explícitamente hacia la implementación de dichas políticas dentro del quehacer pedagógico del docente, mientras que la investigación planteada en este trabajo desde un inicio buscó hallar la relación en términos no solo de implementación sino de transformación de las prácticas de enseñanza.</p>	<p>- Se retomó la organización de los antecedentes a nivel internacional, nacional y distrital.</p>
<p><b>Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: estudio de caso en un colegio bogotano</b></p>	<p>2010</p>	<p>Roberta Flaborea Favaro</p>	<p>Este artículo de investigación se originó como parte de un estudio emprendido por el Grupo de Investigación en Educación para el Bilingüismo y Multilingüismo del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) y aborda la manera en la que se da la tensión y la relación entre políticas públicas educativas, políticas institucionales y las prácticas pedagógicas de los docentes; retoma el caso de un colegio bogotano de clase media alta y se fundamenta en el área de la enseñanza del inglés en básica primaria.</p>	<p>Con este artículo se pudo tener conocimiento sobre las tensiones y relaciones que se dan entre las políticas públicas e institucionales y las prácticas de los docentes en el campo del bilingüismo en un colegio privado de Bogotá, dando luces y fijando puntos de contraste entre lo que pasa en la educación pública.</p>

## Anexo 2. Lista de chequeo de criterios de selección

	PRÁCTICA DESTACADA	CRITERIOS DE SELECCIÓN							
		AREA LENGUAJE	CICLO (1-2)	AÑO (2010-2014)	PUBLICADA	BOGOTÁ	COLEGIO DISTRITAL	AULA O INSTITUCIONAL	INNOVACION O INVESTIGACION
1.	“La exposición Oral”: Pretexto para construir mi propia voz”	SI	1	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
2.	"Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar: Secuencia Didáctica en oralidad para niños de ciclo inicial en dos colegios públicos de Bogotá".	SI	1	07/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
3.	Encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas. La producción del texto expositivo como base para la lectura preparada en voz alta	SI	1	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
4.	“Leamos cine: una propuesta de lectura audiovisual”.	SI	2	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
5.	“Tengo una anécdota que contarte”	SI	2	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
6.	En Busca del efecto fantástico: una secuencia didáctica para leer a Chris Van Allsburg	SI	2	06/2014	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION
7.	“Cuento radiofónico”	SI	1	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
8.	“Carnavaleando aprendo”	SI	1-2	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
9.	“Escenarios de saber: Explorar, Comprender y Construir”	SI	1-2	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
10.	¿Cuál es la flora y la fauna de Bogotá?	SI	2	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
11.	“A pescar pensamientos”	SI	1	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
12.	“Bienvenidos a una aventura extraordinaria con Halees”	SI	1-2	2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACION
13.	“Los grados primero y segundo el escenario ideal para el ingreso a la cultura escrita y al lenguaje como práctica socio cultural”	SI	1	2011	SI	SI	SI	AULA	INNOVACIÓN

14.	“ZOOLOGÍA FANTÁSTICA: Una propuesta pedagógica para hablar, leer y escribir en la básica primaria”	SI	1-2	2012	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACIÓN
15.	“Desestructurar la práctica docente para ampliar el horizonte comprensivo en el aula”	SI	1-2	2012 2014	SI	SI	SI	INSTITUCION	INVESTIGACIÓN INNOVACIÓN
16	“Didáctica de che y sus ches hablando, leyendo, escribiendo y creando el mundo”	SI	1-2	2013	SI	SI	SI	AULA	INNOVACIÓN
17.	“Las voces azules”	SI	2	2013	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACIÓN
18.	“El maestro como dinamizador de una propuesta de integración que potencie el ejercicio de una participación social en el aula”	SI	2	2013	SI	SI	SI	INSTITUCION	INNOVACIÓN
19.	“Una experiencia de investigación a partir de la lectura de Los lineamientos curriculares en lengua castellana del M.E.N”	SI	1	2013	SI	SI	SI	INSTITUCION	INVESTIGACIÓN
20.	El lugar de la poesía en las políticas públicas	SI	1 - 2	2013	SI	SI	SI	INSTITUCIONAL	INVESTIGACIÓN
21.	Aportes a la construcción de la política pública en el área del Lenguaje en relación con la oralidad en la educación inicial	SI	1	2013	SI	SI	SI	INSTITUCIONAL	INVESTIGACIÓN
22.	Algunas reflexiones sobre los lineamientos curriculares y los Estándares en lenguaje. El caso de la escucha y la oralidad.	SI	1 - 2	2013	SI	SI	SI	INSTITUCIONAL	INVESTIGACIÓN
23.	Arte y lúdica en la escuela: retos y posibilidades de innovación	SI	1 – 2	2010	SI	SI	SI	INSTITUCIONAL	INNOVACIÓN
24.	La escritura en grado primero: Un análisis desde los cuadernos de clase	SI	1	2010	SI	SI	SI	AULA	INVESTIGACIÓN
25.	Medios y mediaciones, lenguajes para transformar	SI	1	2011	SI	SI	SI	INSTITUCIONAL	INVESTIGACIÓN

<b>26</b>	Rutas pedagógicas. Un camino para el desarrollo de competencias: Ludoestaciones	SI	1	2012	SI	SI	SI	INSTITUCIONAL	INNOVACIÓN
<b>27.</b>	Pedagogía del relato: los derechos en la educación desde la mirada de los niños y niñas	SI	1	2012	SI	SI	SI	AULA	INNOVACION

## Anexo 3. Archivo de experiencias escogidas

ID.	TÍTULO	ANO	CI CL O	GRAD OS	SITIO PUBLICACION	LINK	ORGANIZACI ÓN QUE LA DESTACA	COLEGIO	LOC .	JO R N.	DATOS DE CONTACTO
01	Encuentro con los elementales de la naturaleza: las hadas. La producción del texto expositivo como base para la lectura preparada en voz alta	06 2014	1	2°	CERLALC	<a href="http://cerlalc182014.blogspot.com/2014/07">http://cerlalc182014.blogspot.com/2014/07</a>	CERLALC UNESCO SED	Colegio Distrital Simón Rodríguez	2	U	Alejandra Zúñiga
02	"Festival de cortometrajes producidos por niños y niñas de Ciudad Bolívar: Secuencia Didáctica en oralidad para niños de ciclo inicial en dos colegios públicos de Bogotá".	07 2014	1	TRAN. 1° 2°	CERLALC	<a href="http://cerlalc052014.blogspot.com/">http://cerlalc052014.blogspot.com/</a>	CERLALC UNESCO SED	Colegio I.E.D. Cundinamar ca  Colegio Ismael Perdomo	19		dixiemgd@gmail.com mayebar@yahoo.es
03	"Lluvia de letras para crear mares de textos, Colegio Julio Garavito Armero"	03-07- 2014	1	JAR. TRAN.	CERLALC	<a href="http://cerlalc232014.blogspot.com/2014/07/inicio.html">http://cerlalc232014.blogspot.com/2014/07/inicio.html</a>	CERLALC UNESCO SED	Colegio Julio Garavito Armero	16	T	Diana Lucía Bustos Mancera, Luz Myriam Umbacía Castañeda y Martha Lucía Páez Páez
04	"La exposición Oral": Pretexto para construir mi propia voz"	06 2014	1	2°	CERLALC	<a href="http://cerlalc042014.blogspot.com/2014/06">http://cerlalc042014.blogspot.com/2014/06</a>	CERLALC UNESCO SED	Colegio Rural Mochuelo Alto  Colegio Sierra Morena IED	19	M	Alexandra Amaya <a href="mailto:amayaalexandra@yahoo.com.ar">amayaalexandra@yahoo.com.ar</a> Cristina Poveda crispov1@yahoo.com María Ximena Ramírez <a href="mailto:lunaxime@gmail.com">lunaxime@gmail.com</a>
05	Nuestros miedos al dormir	07 2014	1	TRAN 1°	CERLALC	<a href="http://nuestrosmiedosaldormir.blogspot.com/">http://nuestrosmiedosaldormir.blogspot.com/</a>	CERLALC UNESCO SED	Técnico Menorah I.E.D., Ciudad de Bogotá I.E.D y Alquería de La Fragua.	6 8 14	T	Julieta Esteban, Olga López Y Esperanza Colegial
06	Hablando y escuchando el mundo vamos cuidando	24-07- 2014	1	TRAN 1°	CERLALC	<a href="http://cerlalc302014.blogspot.com/2014/07/inicio.html">http://cerlalc302014.blogspot.com/2014/07/inicio.html</a>	CERLALC UNESCO SED	Rafael Uribe Uribe, Fanny Mickey y Justo Víctor Charry	10 19	M T	Martha Janneth Alfonso A., María Elizabeth Daza y Adriana Palacios C
07	Conociéndome a mí mismo y reconociendo a mis compañeros	08-07- 2014	1	2°	CERLALC	<a href="http://cerlalc262014.blogspot.com/2014/07/contextualizacion.html">http://cerlalc262014.blogspot.com/2014/07/contextualizacion.html</a>	CERLALC UNESCO SED	Colegio Sotavento	19	M	Gloria Salcedo

08	Leer... ¡toda una aventura!: una secuencia didáctica para fomentar la lectura	08-07-2014	1	JARD TRAN S 1° 2°	CERLALC	<a href="http://cerlalc312014.blogspot.com/2014/07/inicio.html">http://cerlalc312014.blogspot.com/2014/07/inicio.html</a>	CERLALC UNESCO SED	Ciudad Bolívar Argentina Rural José Celestino Mutis Rural Quiba Alta	19	M T	Julie Maritza Castillo Angie Díaz, Pilar Fajardo, Liliana Turriago, Nury Gamboa, Ana González, Oliva Rincón, Diego Vásquez, Adriana Rodríguez, Olga Lucía Rojas
09	Proyecto lectura, escritura y oralidad en el ciclo uno	09-07-2014	1	TRAN S 1°		<a href="http://cerlalc332014.blogspot.com/2014/07/inicio.html">http://cerlalc332014.blogspot.com/2014/07/inicio.html</a>	CERLALC UNESCO SED	El Minuto de Buenos Aires	19		Yeimmy Carvajal Sandra Gonzalez
10	"Cuento radiofónico"	2014	1	1°	REDACADÉMI CA	<a href="http://www.redacademica.edu.co/ileo.html">http://www.redacademica.edu.co/ileo.html</a>	SED UNAL ILEO	Colegio La Belleza	4		
11	"Carnavaleando aprendo"	2014	1- 2	Tran. 1° 2° 3° 4°	REDACADÉMI CA	<a href="http://www.redacademica.edu.co/ileo.html">http://www.redacademica.edu.co/ileo.html</a>	SED UNAL ILEO	Colegio San Bernardino	7		Amparo Rodríguez Johana Hortua Deyanira Campiño Olga Rodríguez Yolanda Bolaños Claudia Castañeda Blanca Villamil Julie Paola Rodríguez Nadia Argote
12	"Escenarios de saber: Explorar, Comprender y Construir"	2014	1- 2	Tran. 1° 2° 4°	REDACADÉMI CA	<a href="http://www.redacademica.edu.co/ileo.html">http://www.redacademica.edu.co/ileo.html</a>	SED UNAL ILEO	Colegio Francisco Socarras	7		Claudy Mateus Olga Rincón Diana Agudelo Claudia Rey Carolay López Ana Bautista Angélica Wilches
13	"A pescar pensamientos"	2013 2014	1	1° 2°	REDACADÉMI CA	<a href="http://www.redacademica.edu.co/ileo.html">http://www.redacademica.edu.co/ileo.html</a>	SED UNAL ILEO	Colegio Pablo de Tarso	7	M	María Eugenia Guzmán Luz Estela Martínez Ortega Luz Dary Usaquén Chia
14	"Bienvenidos a una aventura extraordinaria con Halees"	2014	1- 2	Tran. 1° 2° 3° 4°	REDACADÉMI CA	<a href="http://www.redacademica.edu.co/ileo.html">http://www.redacademica.edu.co/ileo.html</a>	SED UNAL ILEO	Colegio Athabanza	5	M T	Yineth Contento Marcela Díaz Carolina Cubillos Norma Constanza Callejas Paola Agudelo Blanca Orjuela Marta Gómez
15	"Los grados primero y segundo el escenario ideal para el ingreso a la cultura escrita y al lenguaje como práctica socio cultural"	2011	1	1° 2°	FUNDACIÓN COMPARTIR	Archivo Word	Premio Compartir al maestro	Colegio Carlos Arturo Torres I.E.D	8		Ruby Esperanza Arias Cadena

16	"ZOOLOGÍA FANTÁSTICA: Una propuesta pedagógica para hablar, leer y escribir en la básica primaria"	2012	1-2	1° 2° 3° 4°	FUNDACIÓN COMPARTIR	Archivo Word	Premio Compartir al maestro	Instituto Técnico Industrial Piloto y Entre Nubes.	6		María Lilia Benítez Agudelo
17	"Desestructurar la práctica docente para ampliar el horizonte comprensivo en el aula"	2012	1-2	1° 2° 3°	FUNDACIÓN COMPARTIR	Archivo Word	Premio Compartir al maestro	Quiba. Mochuelo Bajo.	19		María Elvira Vargas
18	"Didáctica de che y sus ches hablando, leyendo, escribiendo y creando el mundo"	2014	1-2	1° 2° 3° 4°	FUNDACIÓN COMPARTIR	Archivo Word	Premio Compartir al maestro	Sotavento	19	T	Ana Pinzón
19	Una experiencia de investigación a partir de la lectura de los lineamientos curriculares en lengua castellana del MEN	2013	1	Pre 1 2	Red Lenguaje						
20	Arte y lúdica en la escuela: retos y posibilidades de innovación	2010	1		IDEP	<a href="http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_366.pdf">http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_366.pdf</a> Página 57	IDEP	Colegio Gabriel Betancourt Mejía	8		Gladys Amaya Rosario
21	La escritura en grado primero: Un análisis desde los cuadernos de clase	2010	1		IDEP	<a href="http://www.bdigital.unal.edu.co/6102/">http://www.bdigital.unal.edu.co/6102/</a>	IDEP	Colegio Federico García Lorca	10		Dora Inés Carvajal Jojoa
22	Medios y mediaciones, lenguajes para transformar	2011	1		IDEP	<a href="http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_magazine/Magazin%20Aula%20Urbana%20Edicion%20No%2078.pdf">http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_magazine/Magazin%20Aula%20Urbana%20Edicion%20No%2078.pdf</a>	IDEP	Colegio República de Guatemala	10		Henry Wilson León Lucero V. Pacheco
23	Rutas pedagógicas. Un camino para el desarrollo de competencias: Ludoestaciones	2012	1		IDEP	<a href="http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia%20y%20Didactica.pdf">http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia%20y%20Didactica.pdf</a> Pagina 172	IDEP	Colegio General Santander	10		Aura María Ospina Miguel A. Lara
24	Pedagogía del relato: los derechos en la educación desde la mirada de los niños y niñas	2012	1		IDEP	<a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-345504_anexo_13.pdf">http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-345504_anexo_13.pdf</a> Pag. 187	IDEP	Colegio Las Violetas	5		Sandra Terán, Nicaela Sánchez, Joan Carlo Wilches, Olga Linares

**Anexo 4.** Construcción de categorías iniciales a partir de los descriptores

<b>1. ¿En qué apartes del documento se hace referencia a la concepción del lenguaje?</b>	
<b>DESCRIPTORES</b>	<b>CATEGORIAS INICIALES</b>
<p>El relato es un dispositivo que propicia la comunicación, creación e imaginación en los niños y niñas. El relato permite un acercamiento reflexivo a la cotidianidad y a la construcción de mundos posibles.</p> <p>El lenguaje como la representación simbólica que permite construir, nombrar y dar importancia a la voz de los protagonistas. El relato como reflejo de la vida y la cotidianidad de los seres humanos Dos componentes del relato: la acción y la conciencia. La acción (situaciones) y la conciencia de quienes participan en la acción. Acción y subjetividad que provocan en el lector hacerse partícipe de la realidad de los protagonistas y de sus conciencias. El relato es una herramienta pedagógica, pues permiten al maestro reflexionar sobre su práctica y acercarse a la realidad de los estudiantes; a los niños les permite reflexionar sobre situaciones que vulneran sus derechos.</p> <p>El relato es entendido como un dispositivo que propicia la subjetividad de los niños y que permite la comunicación y el acercamiento al mundo infantil. Desde la pedagogía del relato se entiende el lenguaje como un proceso superior de la especie humana, que permite construir el mundo a través de la palabra. El lenguaje es el punto de encuentro entre el mundo y el hombre; el hombre construye el mundo desde su experiencia consigo mismo y con el otro. El lenguaje se entiende como la facultad del ser humano para llenar de sentido a los signos o símbolos de la cultura. Lenguaje como significación, como manera de construir sentido a través de la interacción con el otro, la cultura y los saberes. La escritura significativa tiene por objeto la construcción de significados a través de los signos escritos. La escritura permite la creación de mundos posibles. La didáctica es la interacción entre maestros, estudiantes y escritura en un contexto socio - cultural para generar significación en situaciones reales de uso. La adquisición del lenguaje se trabaja desde una postura constructivista. La didáctica se enfoca en que el estudiante desarrolle el código a través de sus etapas de desarrollo. El niño adquiere el código, luego escribe de manera tradicional. El niño empieza por escribir palabras y progresivamente llega a textos. Los textos son propuestos por los maestros, lo que frena la participación del niño. La escritura no solo se refiere al manejo del código sino al desarrollo del pensamiento, la interacción y la creatividad en situaciones reales. El lenguaje se entiende como la facultad del ser humano para llenar de sentido a los signos o símbolos de la cultura. Lenguaje como significación, como manera de construir sentido a través de la interacción con el otro, la cultura y los saberes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El lenguaje permite acercarse al mundo, conocerlo y construirlo.</li> <li>✓ El lenguaje como punto de encuentro entre el mundo y el hombre.</li> <li>✓ Con el lenguaje los protagonistas tienen su propia voz.</li> <li>✓ La adquisición del lenguaje escrito se da desde una perspectiva constructivista permitiendo el desarrollo del pensamiento, la interacción y la creatividad.</li> <li>✓ Herramientas pedagógicas vistas desde el lenguaje.</li> <li>✓ Dispositivos que propician la comunicación, la creación y la imaginación.</li> <li>✓ Construcción de subjetividades y acercamiento a la realidad.</li> <li>✓ Reflexión de maestros y estudiantes.</li> <li>✓ La didáctica del lenguaje</li> </ul>

2. ¿Existen fragmentos que dejen vislumbrar alguna política del lenguaje?	
DESCRIPTORES	CATEGORIAS INICIALES
<p>No se enuncia ninguna política del lenguaje.</p> <p>La lectura de políticas públicas como detonante para la reflexión y transformación de las prácticas didácticas.</p> <p>Se trabaja con políticas educativas nacionales y distritales.</p> <p>La política pública educativa en el área del lenguaje como un motivador para la transformación de las prácticas de enseñanza</p> <p>La política pública deber leída para poder ser críticos, propositivos y así mismo validarla y enriquecerla en el quehacer didáctico del maestro.</p> <p>El grupo denota falencias de la política pública de enseñanza del lenguaje en cuanto a la didáctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Papel de la política pública de enseñanza del lenguaje en el quehacer didáctico</li> <li>✓ Reflexión de las políticas públicas de enseñanza del lenguaje</li> <li>✓ Las políticas públicas de enseñanza del lenguaje como motivo de transformación de prácticas de enseñanza</li> <li>✓ Falencias de las políticas públicas de enseñanza del lenguaje</li> <li>✓ No se hace referencia a las políticas públicas de enseñanza del lenguaje</li> </ul>

3. ¿A qué problemática responde la práctica?	
DESCRIPTORES	CATEGORIAS INICIALES
<p><b>El trabajo</b> se centra en el <i>derecho en la educación</i> entendido como las condiciones educativas reales que permiten que los niños vivencien y ejerzan su derechos y su ciudadanía, en diferentes espacios y tiempos.</p> <p>El interés por la infancia ha crecido en el discurso pero en la práctica la sociedad y la escuela no evidencia lo mismo; aún se concibe al niño como un ser inacabado, de pocos y simples conocimientos, se le da validez únicamente al hombre que será mañana.</p> <p><b>Este trabajo</b> concibe al niño como un ser pensante, con habilidades sociales y cognitivas que le permiten apropiarse coherentemente del mundo y solucionar problemas que se le presentan cotidianamente. Esto genera la pregunta.</p> <p>La escuela garante de los derechos de los niños también los vulnera, el relato se convierte en el dispositivo que da voz a los niños y niñas.</p> <p>Al ampliar el campo visual desde donde el maestro lee la realidad de la escuela y del niño se reformulan y deconstruyen sus propias prácticas pedagógicas.</p> <p>Con la sistematización de una experiencia el docente reflexiona sobre su práctica para transformarla.</p> <p>Se busca una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje significativo del lenguaje escrito.</p> <p>Surgen preguntas sobre la manera de potenciar, aprovechar y evaluar la escritura significativa de los estudiantes de ciclo uno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resignificar la práctica de enseñanza de la lectura y escritura.</li> <li>✓ Apropiación del mundo desde la perspectiva de niño y niña.</li> <li>✓ Dispositivos que visibilizan la voz de los niños y las niñas.</li> <li>✓ Escritura significativa en los niños y niñas de grados iniciales y ciclo uno.</li> </ul>

<p>Se concentra la práctica en los grados iniciales debido a dificultades en lectura y escritura de estudiantes de básica. La propuesta didáctica surge a partir de inquietudes de los docentes acerca del trabajo didáctico en el aula.</p>	
--	--

<b>4. ¿Qué acciones se desarrollan para dar solución a la problemática?</b>	
<b>DESCRPTORES</b>	<b>CATEGORIAS INICIALES</b>
<p>En la escuela se presentan situaciones de desequilibrio en la que los maestros son garantes de los derechos de los niños y niñas pero al mismo tiempo pueden vulnerarlos.</p> <p>La pedagogía del relato surge como una posibilidad en la que los niños pueden identificar situaciones de desequilibrio y de vulneración de sus derechos, tomar partido y reconfigurar ante los maestros la representación social de infancia.</p> <p>Los relatos propuestos surgen de las experiencias de los niños, en donde se evidencian situaciones de vulneración de sus derechos. Las experiencias relatadas reflejan situaciones no ideales que generan un drama, un desequilibrio, que actúa como un desencadenante de respuestas en la mente del lector. Comprensión que genera una transformación social de la realidad al abordar las interacciones de los niños y sus construcciones del mundo</p> <p>La lectura de los relatos se realizó a partir de preguntas generadoras, que llevaron a obtener información sobre las emociones y mundos posibles de los estudiantes y el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas.</p> <p>Los relatos se seleccionaron de un inventario de narrativas de los estudiantes de grado primero y se trabajaron como dispositivos, teniendo en cuenta su relación con las categorías de análisis planteadas, su claridad, pertinencia y la posibilidad de evocación de información.</p> <p>Se realizaron grupos focales para profundizar o aclarar información recolectada en los relatos y posteriormente sistematizarlos.</p> <p>En la etapa diagnóstica se presentaron a los niños dispositivos que describían acciones, a partir de las cuales se hizo la construcción de un relato del cual emergería la subjetividad evocada por preguntas de los investigadores.</p> <p>Las acciones llevadas a cabo por la docente llevan a que los niños reconozcan que tienen derecho a equivocarse y que su maestra debe proporcionarle condiciones para su aprendizaje, buscando soluciones a los problemas.</p> <p>Reconocer el principio de la falibilidad, en donde se reconocen las limitaciones propias y de otros. Los niños de nuevo reconocen el derecho a equivocarse, tanto de los mismos niños como de los maestros.</p> <p>Reconocimiento de: derecho a jugar y lo entendieron como característica de la infancia. Se evidencia el principio de identidad, en este caso el juego como parte de la infancia. En la construcción de sus mundos posibles los niños manifestaron que el juego genera felicidad y alegría.</p> <p>Identificar problemáticas en relación con derecho a ser escuchados, a que se les crea y a equivocarse; aquí se derivan los principios de falibilidad y dialogicidad.</p> <p>Se retoma la Pedagogía por Proyectos como alternativa de construcción de conocimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El maestro como facilitador de condiciones de aprendizaje</li> <li>✓ Reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas</li> <li>✓ Los niños y las niñas como protagonistas de su aprendizaje</li> <li>✓ Exploración de las emociones y afectos de los niños y niñas</li> <li>✓ Enseñanza del lenguaje</li> <li>✓ Reconocimiento de realidades de los niños y niñas.</li> <li>✓ Alternativas de construcción de conocimiento.</li> <li>✓ Lenguaje como sistema de mediación cultural.</li> <li>✓ Construcción de un saber pedagógico</li> <li>✓ Preguntas acerca de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.</li> <li>✓ Acciones concretas de enseñanza.</li> <li>✓ Reflexión en y sobre la práctica</li> </ul>

<p>En la pedagogía por proyectos el lenguaje se constituye en un sistema de mediación cultural entre maestros, estudiantes y conocimiento.</p> <p>El proyecto de aula se convierte en estrategia didáctica en donde se trabaja con la realidad y la cultura.</p> <p>Se retoman los momentos de Reflexión sobre la Práctica, Acciones Investigativas y Práctica Reflexiva.</p> <p>En la reflexión sobre la práctica, se hacen preguntas sobre la enseñanza de la escritura en los grados preescolar y primero.</p> <p>Las acciones investigativas, se concretan en las acciones que se realizaron en el desarrollo de la estrategia de micro proyectos de investigación del maestro.</p> <p>En la práctica reflexiva se toman las acciones concretas frente a la práctica en el aula para construir un saber pedagógico acorde con la realidad de los niños.</p>	
---	--

### 5. ¿Qué logros y/o alcances tiene la experiencia?

DESCRIPTORES	CATEGORIAS INICIALES
<p>Los relatos evidenciaron necesidades y deseos de los estudiantes</p> <p>Los relatos permitieron emerger la subjetividad de los niños y niñas.</p> <p>El relato como herramienta pedagógica promueve el dialogo y la reflexión crítica en la vivencia diaria del aula de clase</p> <p>El trabajo permitió que los niños interpretarán las prácticas de sus maestros.</p> <p>Los relatos fueron cercanos y significativos en los niños y niñas.</p> <p>Se aprendió que el trabajo didáctico es una apuesta por la negociación de esos saberes y por la complejidad de los mismos.</p> <p>Se organiza la acción didáctica a partir de diversas estrategias enfocadas a la escritura.</p> <p>Se generó en los docentes la inquietud de ser reflexivos e investigadores de su propia práctica.</p> <p>La actitud reflexiva y crítica por parte de los docentes hacen que los procesos didácticos sean pertinentes, dinámicos e innovadores.</p> <p>Se aprendió que el trabajo didáctico es una apuesta por la negociación de esos saberes y por la complejidad de los mismos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acciones reflexivas, críticas e innovadoras.</li> <li>✓ Herramienta pedagógica y didáctica.</li> <li>✓ Docente reflexivo</li>   <li>✓ Las prácticas de enseñanza y la construcción de subjetividad.</li> <li>✓ Didáctica.</li> <li>✓ Prácticas de enseñanza</li> </ul>

**Anexo 5.** Definición operativa de categorías y subcategorías**Definición operativa de categorías y subcategorías****1. El lenguaje permite acercarse al mundo, conocerlo y construirlo.**

Esta categoría hace referencia al lenguaje como “un proceso superior de la especie humana; como una representación simbólica que nos permite construir el mundo (...)” (p. 194). Como parte de esta capacidad, se reconoce la necesidad de acercarse al mundo a través del lenguaje para conocerlo, pensar, hablar y escribir sobre éste. Para construir el mundo se hacen representaciones simbólicas de la realidad, de los objetos, las personas y los fenómenos, a través de las palabras se les nombran y de allí deviene la existencia de los mismos.

Según lo hallado en esta categoría, es necesario darle sentido a todo lo que pasa en el mundo, esto se describe como “significar desde el lenguaje”, es decir, construir sentido a través de diversas interacciones que se dan entre el hombre, el mundo y las representaciones simbólicas. La “significación desarrolla el pensamiento, la interacción con el otro y la recreación del mundo” (p. 4). Desde esta perspectiva, aparece la apropiación del lenguaje para regular la vida social escolar, es decir, la manera en la que los “usos conversacionales son también fuente de aprendizaje, actividades dialogales en las que el profesor regula algunas actividades para que los alumnos aprendan a participar en este tipo de situaciones comunicativas”, (Pág. 9), esto lleva a la comprensión de las dinámicas sociales. Se retoman ejemplos como pedir el turno para hablar, escuchar y no interrumpir la opinión del otro, el dialogo como manera de interacción social.

Las experiencias destacadas analizadas evidencian que desde la perspectiva de lenguaje descrita en esta categoría, se posibilita la vivencia de la ciudadanía y la democracia “ya que en las interacciones que se promueven a través del lenguaje se construyen vínculos sociales, afectivos, se vivencian los valores necesarios para la convivencia (como el respeto por el otro, el reconocimiento de la diferencia, de lo heterogéneo, etc.) [...]”. **(Página 1)**

**1.1 El lenguaje como punto de encuentro entre el mundo y el hombre.**

En esta subcategoría el lenguaje permite que tanto el hombre y el mundo emerjan a la vez, el hombre construye el mundo y al mismo tiempo el mundo le proporciona a él experiencias de interacción y socialización con la realidad, con el otro y la cultura que lo llevan a la construcción de su conocimiento.

La cultura cumple un rol fundamental en el encuentro y la interacción hombre-mundo-lenguaje, ya que ésta proporciona saberes que a su vez permiten el conocimiento y la transformación del mundo, es

decir, la “apropiación” no es únicamente del mundo sino también de la cultura y los saberes derivados de ésta. Es de esta manera, como se entiende que el lenguaje se ha convertido en una práctica socio – cultural que

le permite a los sujetos acceder a los contenidos culturales que la sociedad desea que sean apropiados, para representar y comprender su realidad al estar en capacidad de transformarla a través de la escritura, de lo gráfico y lo estético, sin desconocer el contacto directo con la lengua oral, escrita y la tradición que de ella se desprende y configura. **(Página 1)**

### **1.2 La adquisición de la lectura, la escritura y la oralidad de manera significativa permite el desarrollo del pensamiento, la interacción y la creatividad.**

Esta subcategoría hace referencia a que el lenguaje escrito se adquiere desde una perspectiva que reconoce que las etapas de desarrollo del niño guían los procesos de escritura; se da importancia a la adquisición del código según dichas etapas. Se da un encuentro entre el desarrollo del pensamiento, la interacción y la creatividad con el contexto real del niño, que a la vez permite trabajar la escritura desde una perspectiva significativa en donde se creen y recreen mundos posibles.

Desde esta subcategoría se aborda la idea que la escritura como forma de lenguaje escrito “se aprende desde el inicio en situaciones reales de uso y como una actividad sociocultural compleja más allá del código” (Página 5), es decir, no se escribe por escribir y por demostrar el dominio de la caligrafía, sino por el contrario, hay una significación que motiva cada palabra para que esta pueda ser usada con sentido dentro de un contexto sociocultural. La escritura se convierte en la posibilidad que tiene el escritor de tomar distancia del tiempo y del espacio para dar vida y sentido a su imaginación y creatividad.

Se retoma la lectura en voz alta como forma de lenguaje oral, en el que se hace evidente el manejo de recursos lingüísticos y discursivos, no solo por parte de los niños sino también de sus maestros y profesores. La lectura en voz alta conlleva a la creación de un vínculo emocional e intelectual entre el sujeto y el texto; leer la propia producción escrita realizada de manera individual o colectiva, es una situación perfecta para leer en voz alta, “se contribuye a que se formen los niños y niñas como lectores cuando les damos la oportunidad de "vivir" la experiencia de leer en voz alta y no pocas veces en el año escolar, por el contrario, de manera constante, ya que sólo quien lee mucho llega a desarrollar las habilidades necesarias para ser un buen lector”. (P. 26)

### **1.3 Construcción de subjetividades.**

En esta subcategoría el lenguaje permite la emergencia de la subjetividad de los niños y niñas, siendo actores de su vida, de sus acciones, de su interacción con el otro, con el mundo, la cultura y los saberes. La voz de los niños como protagonistas constituye un elemento fundamental en el lenguaje como proceso social y cultural, donde intervienen las habilidades básicas de hablar, leer, escribir, escuchar y comprender.

La voz propia va acompañada de la construcción de la seguridad y de las interacciones socioculturales que se dan en el contexto, en ese sentido, se hace necesario “construir las reglas y pautas de la interacción: aprender a tomar la palabra, respetar el turno de la conversación, guardar silencio activo (escuchar para comprender), formular preguntas, pedir aclaraciones, responder preguntas” (Pág.86).

## **2. Dispositivos pedagógicos desde la perspectiva del lenguaje.**

Esta categoría hace referencia a los dispositivos como mediaciones “para hacer emerger el sentir, el pensar y el deseo de los niños y niñas” (página 188), mediante los cuales los estudiantes y docentes hacen un ejercicio reflexivo de su cotidianidad facilitando la creación de mundos posibles.

Estos dispositivos permiten que los estudiantes entren en contacto directo con su realidad, con su mundo, interactuando constantemente con el otro (compañeros, padres, maestros, comunidad), un trabajo profundo, enriquecido y significativo con estos, permite alcanzar objetivos en cuanto a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la realidad.

### **2.1 Herramientas que propician la comunicación, la creación y la imaginación.**

En la siguiente subcategoría se definen las herramientas como acciones concretas que permiten la interacción entre los estudiantes, los maestros, la comunidad y el lenguaje, dinamizando el proceso de comunicación, de construcción de conocimiento y de imaginación para generar espacios de expresión y creación en diferentes dimensiones.

Se ejemplifican herramientas como el relato, personajes animados (muñecos de felpa), organizadores gráficos, emisoras escolares, espacios tecnomediados, etc. que contribuyen a la dinamización de las propuestas pedagógicas de los maestros en donde el centro son los estudiantes a quienes se les delegan funciones y tareas relacionadas con lo social y el lenguaje, que paulatinamente involucran a sus familias. Estas herramientas además de propiciar la comunicación y la creación, “abren la posibilidad para imaginar mundos posibles en los que niños y niñas se sienta reconocidos y puedan exigir y ejercer sus derechos. (P 188)

## **2.2 Actores en el proceso de lectura, escritura y oralidad.**

Esta subcategoría retoma a los estudiantes, maestros, padres de familia y comunidad educativa en general, como participes en el proceso de construcción de la lectura, la escritura y la oralidad, con acciones concretas “que rompen con el paradigma tradicional y que se construyen dentro de contextos que tienen significación para el niño” (página 94, pescar pensamientos).

El rol del maestro es interactuar de manera constante con los actores del proceso en pro de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, en otras palabras, se aborda en el sentido de “docente como modelo, docente como facilitador y docente como mediador” (Pág. 11). Los conocimientos disciplinares y pedagógicos del maestro son fundamentales para poder encaminar de manera organizada, autentica y creativa la propuesta didáctica referente al tema.

## **3. Las políticas públicas de enseñanza del lenguaje en la transformación de prácticas de enseñanza.**

Esta categoría hace mención al papel de las políticas públicas de enseñanza del lenguaje como “detonante para iniciar la reflexión sobre la nueva concepción del lenguaje (...) y su consecuencia en la transformación de las prácticas didácticas **(pág.1)**”. Se trata de identificar dicha política pública educativa como un motivador para modificar, renovar o hacer ajustes a las prácticas de enseñanza realizadas en el aula.

Así mismo, se enfoca en la posición del docente frente a las políticas públicas como un individuo capaz a leerlas críticamente y construir una propuesta que la valide o la transforme en el aula y enriquezca de esta manera, su conocimiento pedagógico y didáctico y así crear “ambientes auténticos de aprendizaje, que no dependan de unos modelos ajenos al niño, con estrategias que se den a partir de las particularidades del aula, del entorno, que reconozcan lo social, los ritmos de aprendizaje de los niños, sus hipótesis, intereses y realidades”. **(Pág. 11)**

Se propone rastrear los aportes y orientaciones que la política pública hace a las diversas experiencias favoreciendo “la práctica, el ejercicio permanente y simultáneo por parte del estudiante, y bajo la orientación del profesor, de las cuatro habilidades básicas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. Sin olvidar que el desarrollo de dichas habilidades sólo se logrará de manera integral en la medida en que el niño interiorice, como resultado de un proceso natural, las estrechas relaciones que existen entre el pensamiento, la realidad y la lengua”. **(Pág. 9)**

## **4. Re significar la práctica de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.**

Esta categoría hace referencia a los impactos y evidencias presentes en las experiencias en torno a la lectura, escritura y oralidad al “constatar que existen otras formas de enseñanza de la lectura y de la

escritura que rompen con el paradigma tradicional y que se construyen dentro de contextos que tienen significación para el niño. Concluyendo que todo acto de lengua posee un significado, un contexto, una función social y se manifiesta en textos” (Pág. 94). Re significar las prácticas conlleva dirigir la mirada a las formas de aprendizaje de los estudiantes pero también revisarse como docente en una reflexión que implica capacitarse, repensarse en su rol y empoderarse de elementos que posibiliten la innovación y la investigación como parte de la práctica.

La escritura de las experiencias es una clara evidencia de los elementos que subyacen en los conceptos teóricos y prácticos esbozados por los docentes en la reconstrucción, resignificación y reflexión que se hace sobre la propia práctica “De igual forma, permanecer con una actitud reflexiva y crítica de las propias prácticas, de lo que hacen los niños y de las teorías de expertos hace que los procesos de enseñanza aprendizaje sean dinámicos, innovadores y acordes a las necesidades reales de los estudiantes, pero ante todo conscientes y plenamente intencionados” (Página 11).

#### **4.1 Reflexión por parte de los maestros en y sobre la práctica**

Esta subcategoría hace referencia a la reflexión como elemento que posibilita por parte de los docentes reconocer “una realidad hasta el momento desconocida, las teorías que poseen de antemano tanto los niños como las maestras, del objeto de aprendizaje, en este caso el lenguaje escrito, determinan unas formas de dinamizar el aprendizaje. Maestras y niños tienen un proceso histórico alrededor de la escritura, el cual les permite construir un conocimiento alrededor de ella” (Página 7). De esta manera se puede decir que la práctica de enseñanza es un factor que visto como eje dinamizador es capaz de una mejoría en los aprendizajes de los estudiantes y al mismo tiempo reconocer las debilidades y posibilidades que se dan al interior de las aulas.

La reflexión transforma todos los escenarios pedagógicos, “al tiempo que se está desarrollando un proceso transformativo que junto con otras estrategias de lectura, tiene elementos como: espacios de aprendizaje, convivencia, autonomía, cuidado del medio ambiente, la promoción del niño y la niña como sujetos críticos que afectan su entorno, educación de emociones, auto aprendizaje, fomento de la creatividad, empoderamiento, libertad, autoestima, reconocimiento por el otro como igual, solidaridad, herramientas para la búsqueda de soluciones, trabajo de la tríada institucional (familia, escuela, estudiante)” (Página 3). Los procesos reflexivos se traducen en escenarios con significado para el contexto social, cultural y educativo.

#### **4.2 Acciones concretas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.**

Esta subcategoría se refiere a las acciones que se hacen presente en las dinámicas de la escuela es el caso de los “relatos configurados por los niños y niñas –desde la lectura de su realidad y desde la emergencia de sus mundos posibles– permitieron evidenciar algunas de sus necesidades y deseos, los cuales se constituyeron en la base de los principios que se plantean en nuestra propuesta pedagógica”. (Página 196). Las practicas significativas se traducen en un mejor desempeño académico evidente en las “interacciones verbales que giran en torno a la pregunta más que a la respuesta; fomento del hábito lector y escritor; interés constante por escribir correctamente (ortografía, coherencia y cohesión textual); interés por ahondar más en el tema de las hadas y la cualificación del proceso de escritura personal” (Pág. 28).

En las experiencia se hace un reconocimiento a los estudiantes como eje del proceso transformador evidente en el “proceso de mejoramiento de la oralidad, lectura y escritura, reflejado en sus trabajos escritos, en la manera como expresan sus ideas, en su participación en clase, en la elaboración de sus historias con lenguaje descriptivo con un léxico más enriquecido” (Página 3). Se hace también reconocimiento frente a la necesidad de profundizar en el ejercicio de la “argumentación, que los niños expliquen el porqué de sus ideas y opiniones, para ir formando en ellos: ilación de ideas, fluidez al expresarse, calidad y profundidad en sus expresiones, defensa de sus opiniones y, en general, favorecer la formación y apropiación de su discurso” (Página 24).

**Anexo 6.** Análisis de la política pública distrital del lenguaje

**Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo**

**1. Lenguaje en el primer ciclo**

El primero de los aspectos que se hace evidente en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo, es la perspectiva del lenguaje, en donde éste se aborda desde una dimensión social y cultural. Desde el eje de lo social, se pone en manifiesto que el niño desde el momento en el que nace, está en contacto con el lenguaje oral con el cual va construyendo su propia voz y al mismo tiempo, con su curiosidad e interacciones con el contexto, se va acercando a la cultura escrita.

Tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito, se van desarrollando paulatinamente y empiezan a ser más elaborados cuando el niño llega a la escuela; es allí en donde se hace evidente que cada niño previamente ha tenido contacto con el lenguaje, llevándolo a un nivel de desarrollo del mismo, en donde las principales características son la diversidad y la diferencia de acuerdo a su contexto social y cultural, situación que permite al maestro diseñar en las aulas situaciones intencionales, estructuradas y sistemáticas que impliquen procesos de reflexión y de control discursivo, para de esta manera motivar y complejizar las comprensiones e hipótesis que el niño previamente trae sobre el lenguaje (Pérez Abril & Roa Casas, 2010).

Los autores desarrollan la idea del diseño de situaciones didácticas, caracterizadas por tener en cuenta que los estudiantes no tienen un desarrollo homogéneo, y que a pesar de existir una excelente teoría sobre el desarrollo que sirve “como lente para comprender los momentos por los que cada niño va pasando en su proceso de exploración del lenguaje” (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 25), no puede ser el referente para posteriormente enmarcarlos en la misma etapa y así homogenizarlos. Es importante que los maestros en el diseño de una situación didáctica reconozcan y se documenten en

las trayectorias de los estudiantes respecto al lenguaje (oral, escrito, literario...), y luego de reflexionar sobre los propósitos formativos, discursivos y éticos que guían su acción docente, pasen a diseñar situaciones que permitan que, con independencia de la diversidad de esas trayectorias, todos se vean retados de manera diferenciada, no homogenizada (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 24).

Es de esta manera como las situaciones complejas propuestas por los maestros, no deben partir de la teoría del desarrollo, sino que deben fundamentarse en la didáctica como generadora de interacción y trabajo colectivo para fortalecer los procesos del lenguaje de cada uno de los estudiantes.

## **2. Las prácticas de lenguaje y la cultura escrita**

Las prácticas del lenguaje y la cultura escrita son los ejes centrales de la propuesta de los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo. Para desarrollar el tema de las prácticas del lenguaje, los autores retoman la teoría de Bajtín en cuanto a los géneros discursivos, y precisan que el lenguaje oral no se aprende por segmentos, sino que por el contrario se aprende por unidades complejas que incluyen intenciones comunicativas, ejemplo de esto es pedir favores, narrar, describir, etc.; es decir, el niño se acerca al lenguaje desde discursos y prácticas complejas situadas en contextos sociales y culturales específicos, lo que se denomina prácticas del lenguaje.

Bajtín plantea unos géneros discursivos primarios mediados por el lenguaje oral, de tipo formal - social, formal – institucional, formal – académico y otros del mundo cotidiano que no exigen una formalidad, todos estos enmarcados en el contexto de la vida social y en el contexto de la vida académica. Los maestros tienen la tarea de explorar con los niños estos diversos géneros discursivos, llevándolos a la comprensión de lo formal y lo informal al momento de comunicarse mediante la oralidad.

En cuanto a la cultura escrita, los autores, la retoman como el “cúmulo de textos generados por la humanidad, así como los sistemas de escritura, alfabéticos y no alfabéticos, producidos en la historia de las culturas, que han permitido registrar la vida, la historia de los pueblos” (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 27). La cultura escrita ha sido gracias a la escritura, pues a través de ésta, la humanidad ha plasmado todo su acontecer generando textos que a través del tiempo han cumplido una función social, y tal como lo señaló Olson (como se citó en Pérez Abril & Roa Casas, 2010), la cultura escrita agrupa tanto a los textos como a sus dimensiones históricas, sus contextos de uso, sus formas y, sobre todo, la ubicación de la escritura en cuanto uso de lenguaje en un tejido social, incidiendo fuertemente en las “maneras de pensar, percibir e interactuar con el mundo y con los demás” (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 28).

Según los planteamientos de los referentes para la didáctica del lenguaje, desde la escuela se deben construir condiciones que acerquen al niño de manera crítica y analítica a las prácticas de lenguaje y a la cultura escrita, siendo el primer ciclo la base para este proceso, en donde los maestros deben ser quienes diseñen “situaciones didácticas para que los niños ingresen y participen efectivamente de esta diversidad de prácticas y a la vez analicen, aprendan a identificar las condiciones y elementos que las constituyen y las determinan (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 29).

## **Los elementos del lenguaje en el primer ciclo**

### **1. El lenguaje oral**

El habla aunque es una condición natural necesita ser orientada por parte del docente, a través de situaciones en el aula que propicien y potencien en el estudiante la construcción de su propia voz, como posibilitadora de intracciones sociales que a la vez le permiten reconocerse a sí mismo como parte de un colectivo, y reconocer al otro, configurando su propia identidad. De esta idea proviene la necesidad de propiciar estas interacciones en el aula desde los primeros años de edad, “pues el éxito o fracaso en estas será la base para el desenvolvimiento del niño en otros grupos sociales” (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 29).

La construcción de la propia voz, debe garantizarse en la escuela desde el primer ciclo, específicamente desde el grado transición, a través de situaciones didácticas en las que los estudiantes usen el lenguaje oral en prácticas sociales (conversaciones, narraciones, etc) y académicas (exposiciones, explicaciones, sustentaciones, etc), generando la reflexión sobre el lenguaje, sus manifestaciones, funciones, características y usos formales y no formales.

Los autores de los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, plantan algunos procesos básicos del lenguaje oral para ser trabajados desde grado transición y hasta grado segundo, de manera permanente y con diferentes grados de complejidad. Estos procesos básicos son:

- a. Construir la seguridad en su propia voz.
- b. Participar en situaciones de habla pública extraclase.
- c. Prepararse para intervenir, y hacerlo de manera autónoma, individual, controlada, en diversos tipos de prácticas formales del habla que involucren el lenguaje oral.

- a. Reflexionar y conceptualizar sobre los procesos orales propios y los de otros.
- b. Analizar prácticas orales del lenguaje en las que se identifique, reflexione y se conceptualicen sobre diversos elementos comunicativos.

## **2. La cultura escrita**

Para abordar la cultura escrita desde la escuela es importante reconocer el acercamiento previo que el estudiante ha tenido con ésta y los conocimientos que ha construido sobre la misma, razón por la cual “le corresponde al docente reconocer e identificar esos conocimientos y proponer situaciones para que los niños se incierten en las prácticas del lenguaje y reflexiones sobre ellas, y en ese marco, puedan avanzar en la comprensión del sistema escrito”.

Desde los referentes de la didáctica del lenguaje para primer ciclo, Pérez Abril & Roa Casas (2010) retoman la escritura como la producción de ideas propias para ser registrarlas a través de algún sistema de notación. Los niños inicialmente diferencian el dibujo de la grafía como formas de representar, formulan hipótesis sobre el funcionamiento del sistema escrito, para posteriormente hacer usos de letras, números, figuras geométricas y trazos que se asemejan a las grafías convencionales.

Seguido a este proceso, los niños empiezan a ubicar las grafías una al lado de la otra dando importancia a la espacialidad y la linealidad en la hoja, para posteriormente, segmentar las grafías en grupos, relacionando la cantidad de grafías con aquello que se nombra (hipótesis de cantidad). “Después o incluso simultáneamente, comenzará a variar el tipo de grafías para representar cosas diferentes. Hará las variaciones en función de su repertorio de letras, que irá apropiando de su entorno letrado (...). En este caso se habrá construido la hipótesis de variedad: para nombrar cosas distintas se usan grafías distintas” (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 33).

## **3. La lectura en los primeros grados**

Se entiende la lectura como una práctica social y cultural que busca que los niños y niñas de ciclo inicial se descubran como lectores partícipes en situaciones o contextos significativos dentro y fuera del aula permitiendo la utilización del lenguaje, la exploración y aproximación a diversos textos dependiendo de los intereses y expectativas propios y el uso de diversos soportes textuales. Así mismo, se pretende que a partir de la interacción con variedad de tipos de textos se

logre reflexionar e identificar algunas de sus características como la función, la situación en que se usan, los contenidos, la forma y la estructura de cada uno de ellos, siempre teniendo presente que la lectura debe ser una actividad relacionada con necesidades reales de comunicación, de uso de información o de esparcimiento y que permite el acercamiento y la construcción progresiva a la lectura convencional, como lo exponen Pérez y Roa

Es decir, planteamos que la lectura debe tomarse en ese sentido amplio, como práctica, y trabajar los diferentes elementos que la constituyen. Así el leer debe ser pensado como un proceso que va más allá de la comprensión de los textos (2010, pág. 37).

Por tanto, el acto de leer no implica solamente la asimilación de información, abarca además la construcción de significados, el relacionar ideas, la deducción de conclusiones, el inferir o suponer situaciones y poder dar un punto de vista propio de lo que se lee.

### **3.1 Prácticas de lectura**

En ciclo inicial se deben propiciar situaciones de lectura teniendo en cuenta dos ámbitos: prácticas de lectura pensada según los propósitos y según las modalidades, pues no hay una sola manera de leer.

Desde perspectiva de los propósitos de la lectura se pueden clasificar en *lecturas funcionales*, que tiene un propósito comunicativo específico; *leer para aprender a escribir*, que busca el acercamiento al lenguaje escrito; *leer para aprender a leer*, que genera reflexión sobre el proceso de lectura en los niños; *leer para reconocer*, que tiene como finalidad identificar elementos que conforman las prácticas de lectura; *leer como experiencia*, que pretende relacionar la lectura con las vivencias, emociones y sensaciones de los niños y niñas; y, *la lectura de literatura como un especificidad*, que tiene como finalidad el acceder al lenguaje literario como patrimonio de la humanidad.

Desde el punto de vista de las modalidades de la lectura, en el aula se puede hacer uso de diversos tipos o maneras de leer, como *la lectura en voz alta por parte del docente o de un lector invitado*, que favorece el acceso a los libros de los niños que no manejan el código convencional y permite no solo transmitir el contenido del texto sino también las emociones y sentimientos mediante la modulación de la voz; *la lectura silenciosa*, que fomenta la exploración de libros de manera individual promoviendo la formación del niño como lector; *prepararse para leer*, que permite al niño practicar una lectura con anticipación para leerla frente al grupo de sus compañeros en voz alta; *las lecturas comentadas en grupos pequeños*, que busca la interacción

de varios niños al hacer comentarios o dar puntos de vista sobre texto leído por ellos; *la lectura rotada*, que posibilita el leer un texto entre varios niños.

#### **4. La literatura en primer ciclo**

Los textos literarios se constituyen en un medio importante para la transmisión de la cultura, la integración de los saberes, la construcción de la identidad, el contacto con mundos diversos, la formación en valores y el acercamiento a la cultura escrita. Se consolida así como una herramienta que permite articular la lectura y la escritura motivando e involucrando al niño en estos procesos y favoreciendo el goce, la creatividad y la imaginación.

En este sentido, la literatura infantil utiliza el lenguaje para recrear y representar situaciones articuladas del mundo siendo un instrumento de socialización que permite explorar los imaginarios, los sentimientos y las emociones mediante los cuales se construye el sentido del texto, “cuando leemos un libro literario nos sentimos partícipes de él, sufrimos, lloramos, gritamos, lo abandonamos”. (Pérez & Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 43) Así el aula se convierte en un espacio de intercambio de ideas, de vivencias y de sentidos a partir de la lectura de cuentos, poesías, retahílas, novelas y muchos textos más que adentran a los niños en mundos alternativos, personajes mágicos, situaciones que los involucran emocionalmente y les brindan momentos de esparcimiento y fantasía.

Desde la tradición oral también se potencia el encuentro con la palabra, los juegos del lenguaje que han sido transmitidos por los padres y abuelos sensibilizan a los niños mediante los versos, las repeticiones y los estribillos, “los acerca a la experiencia del juego con su lengua materna posibilitándoles conjugar la realidad y la fantasía, descubrir otra manera de significar, de nombrar y de relacionarse con el mundo” (Pérez & Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 44).

Los textos narrativos favorecen la capacidad que tienen los niños de contar sus relatos, narrar y escuchar historias, además permiten que identifiquen las funciones y los elementos básicos de estos como el narrador, el tiempo, el espacio, las acciones; pero también es necesario buscar e indagar acerca de nuevos propósitos de la lectura.

La lectura de imágenes es indispensable para los niños de los grados inferiores, pues las ilustraciones son llamativas y tienen la finalidad de hacer ameno el texto pero también de ampliar la situación y complementar la interpretación de las escenas. Se pretende que el aula sea un lugar en donde se interroguen las imágenes, se llegue a consensos grupales y se descubran

detalles que enriquezcan la narración. Mediante las imágenes se puede identificar la secuencia, la coherencia y la cohesión del texto.

La literatura infantil cumple un papel fundamental en el hogar y especialmente en la escuela como una herramienta que permite un acercamiento a la lectura en el primer ciclo,

Es de resaltar que al incluir la literatura en nuestras prácticas pedagógicas, estamos permitiéndoles a los niños una experiencia rica y variada con el lenguaje. Muchos estudiantes no experimentan el encuentro con la literatura en sus hogares, puesto que en las familias no se lee y en las casa ya ni hay espacio para guardar libros. Sin embargo, existe una segunda oportunidad y esa es la escuela” (Pérez & Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 50)

### **5. El papel de las tecnologías**

Desde esta perspectiva, se hace una reflexión acerca del uso de las TIC como unas nuevas configuraciones que se llevan a cabo en torno a las nuevas formas de leer y escribir en un escenario donde la información se obtiene de manera inmediata y la comunicación transita velozmente, ante este panorama se requieren formas de alfabetización para transformar las prácticas llevadas a cabo posibilitando alternativas distintas a las tradicionales (Grajales, 2010, pág. 50).

En otras palabras, a medida que se han producido transformaciones sociales, culturales y políticas, las instituciones educativas se han visto en la necesidad de transformar desde las aulas de clase el devenir que conlleva caminar al lado de las tecnologías, ya sea desde las políticas públicas, incorporando las TIC, donaciones de empresas de dispositivos móviles o la simple imposición. La autora propone, transitar este camino desde la reflexión, al responder *por qué* y *para qué* del uso de las tecnologías en el ámbito educativo ya que hacer parte de la era de la información y la comunicación es ir más allá del manejo instrumental de los dispositivos para generar transformaciones reales (Grajales, 2010, pág. 51).

El diseño de páginas web se sugiere como el escenario propicio para la construcción, discusión y socialización de textos realizados por los niños y niñas al convertirse en el acompañamiento e intervención virtual que permite una retroalimentación de la escritura de textos, en un dialogo permanente entre docente y estudiante, pero también entre los mismos niños al generar un escenario de comunicación real.

Para fundamentar el uso de estas páginas, la autora retoma la experiencia llevada a cabo por estudiantes del pregrado al crear la página *web Chivatos y Chigato* a través de la cual se creó una propuesta en torno a la escritura, con diversas intenciones comunicativas que buscaban la construcción y reconstrucción de los pensamientos escritos de los niños y la exploración del lenguaje escrito por medio de adivinanzas, escrituras de mensajes a otros compañeros y la lectura y escritura de cosas curiosas entre otras promoviendo así una experiencia comunicativa que se convirtió en un desafío para los niños, al respecto plantea la autora:

Aunque los niños gozan de ese avance tecnológico, ya sea de forma directa o indirecta, la escuela podría extrañarse, provocarse, reflexionar y proponer más en torno a los modos cómo comprende la incorporación de las TIC en el aula y el sentido que dicha incorporación tiene, no con el ánimo de tener solo aparatos que adornen la práctica pedagógica, sino con el frenesí de que las TIC vinculadas a los proyectos de enseñanza pueden derivar [fuertemente] en cambios y transformaciones personales, sociales y culturales en los niños y niñas para la construcción y constitución de unas condiciones de la vida política y ciudadana (Grajales, 2010, pág. 52).

El papel de las tecnologías se convierte entonces, en el desafío para dar significado a los aprendizajes en torno a la escritura cuando se sabe el destinatario de los escritos y donde las herramientas existentes como el chat promueven cierto tipo de escritura y producción textual que posibilitan acciones concretas para crear escenarios de producción funcional y significativa permitiendo pensar la escuela como espacio para el “desarrollo de la autonomía, la crítica, el análisis, la reflexión, el pensamiento y la socialización, condiciones necesarias para formarnos como sujetos activos en una sociedad” (Grajales, 2010, pág. 53).

Al reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación hacen parte de la vida cotidiana de los sujetos, transformando claramente los modos de circulación de la escritura y la lectura, las formas como se lee y se escribe en la actualidad, se genera una reflexión por parte de los docentes frente a los modos como los niños y niñas se enfrentan a la lectura y escritura; al analizarlas maneras como encuentran frente a un computador, permite reconocer estos escenarios, sus lógicas y usos con el objetivo de insertarse de manera significativa en el mundo digital para proponer y clarificar propuestas que contribuyan a la construcción de situaciones comunicativas y nuevas subjetividades.

Por lo anterior, podemos determinar que la cultura escrita ha tenido una evidente evolución y la escuela tiene la función inmediata de *formar lectores y escritores que respondan a los retos del momento* y por ende brindar soluciones a los problemas que se vienen presentando en torno a la lectura y la escritura. Por lo tanto, el reto para los docentes se convierte en un desafío para transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje con la incorporación de las TIC, más allá del uso como instrumentos, es crear y construir escenarios para pensar la cultura escrita desde la “transformación de unos sujetos que paulatinamente comienzan a intervenir (desde lo particular) en las intenciones sociales y políticas de una nación” (Grajales, 2010, pág. 54).

## **6. La evaluación en primer ciclo**

Desde la perspectiva que se plantea en el texto la orientaciones giran en torno al diseño didáctico de estrategias que guían las prácticas de enseñanza del lenguaje llevadas a cabo en las aulas de clase y a través de las cuales el *saber y el saber hacer* conllevan que la lectura, la producción textual y demás acciones que se realizan estén encaminadas a ser evaluadas bajo parámetros que evidencien de manera práctica y significativa los procesos llevados a cabo por los estudiantes (Pérez & Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 55).

En lo referente a la producción de textos se propone, que los textos se consignen en unos portafolios organizados por fecha para ser evaluados y llevar a cabo una reflexión sobre los procesos individuales de los estudiantes. Para el caso específico del trabajo realizado en torno a la oralidad se realizan grabaciones que se organizan cronológicamente y son el registro de las intervenciones de los estudiantes para observar los procesos de los mismos, obviamente, teniendo en cuenta la organización de cada docente garantizando que las grabaciones de los estudiantes pueden evidenciar un proceso en la lectura de textos.

De igual forma, se precisa que los registros tanto escritos como visuales o de audio sean sistemáticos y periódicos teniendo siempre en cuenta los procesos individuales de los estudiantes. Por otro lado, se requiere llevar una bitácora para hacer un seguimiento del proceso de lectura, escritura y oralidad que brinden elementos de análisis a través de breves descripciones o rejillas acompañadas de observaciones cualitativas que den cuenta del seguimiento (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 56).

Aunque los registros realizados no tienen un carácter evaluativo pueden ser el sustento que soporta el análisis y reflexión de los procesos de lectura y escritura convencional que van adquiriendo los estudiantes, al respecto los autores afirman:

Así, evaluar significa reconocer y valorar el estado y los procesos de los estudiantes, para potenciarlos y exigirles y retar su avance. Pero debe quedar claro que en toda situación didáctica debe existir esa reflexión, esa valoración y descripción sistemática de los procesos de cada niño. Por otro lado, esas reflexiones deben ser compartidas con los padres y los niños, con el fin de reorientar los caminos de avance (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 56).

### **7. Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje**

Al abordar las alternativas didácticas en la enseñanza del lenguaje, se hace necesario reconocer los aspectos que pueden incidir en la construcción de la *situación didáctica* que “toma forma a partir de las decisiones del docente, de su posición frente a diversos campos (disciplinar, político, epistemológico, institucional, ético).” (Pérez & Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 56). De igual forma el contexto social e institucional pueden transformar las acciones llevadas a cabo. De esa manera, se puede afirmar que *la situación didáctica* es aplicable a un contexto, a unos intereses, a unas condiciones y a un docente específico, por lo tanto, no es aplicable en todos los contextos.

#### **El diseño de situaciones didácticas para el ingreso a la cultura escrita y a las prácticas sociales y culturales de lenguaje**

Elegir prácticas de lenguaje adecuadas para los intereses particulares surge de las concepciones políticas, epistemológicas y concepciones respecto al lenguaje que configuran al docente que construye la situación didáctica, por tal motivo tienen gran incidencia las preguntas por el tipo de ciudadano que estamos formando, el tipo de sujeto, el tipo de sociedad y de país, pero el único llamado a dar respuestas, es de nuevo el docente, atendiendo a sus necesidades e intereses particulares y del contexto de la enseñanza.

Para los autores, resulta importante retomar las etapas de desarrollo del lenguaje, teoría propuesta por Piaget y especialmente el postulado de desarrollo cultural de Vygotsky, con lo cual se afirma la necesidad de identificar las características biológicas pero con mayor interés el aspecto cultural por las que atraviesa el niño para diseñar prácticas de lenguaje acorde a las interacciones socio culturales. “De ahí la importancia de diseñar situaciones retadoras,

complejas, enriquecidas simbólicamente, llamativas y con intencionalidades claras de parte del docente”. (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 58).

Al retomar la noción de situación didáctica los autores concretan la idea vygotskiana, ya que esta se evidencia como una práctica social en el ámbito escolar. Por lo tanto, la noción de *Situación Didáctica* cobra importancia en la medida que reconoce las expectativas de los niños, las necesidades escolares y por ende los intereses de los docentes y las prácticas socio-culturales llevadas a cabo, de esa manera se concretan acciones que optan por una alternativa integral que atiende a las prácticas culturales sin desconocer las etapas de desarrollo del sujeto pero con la clara intención de consolidar un trabajo didáctico organizado, “se trata, también de asignarle un sentido a *los saberes y saberes hacer*, que de todos modos tendrá un carácter intencional y sistemático” (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 58).

### **La Secuencia Didáctica y la Pedagogía por Proyectos: dos alternativas para el trabajo de aula.**

Para retomar las alternativas de trabajo propuestas por los autores, inicialmente se clarifica el concepto de *configuraciones didácticas* al ser entendidas como “...la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” Litwin citado en (Pérez & Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 59). En ese orden de ideas, las *configuraciones* como práctica social se soportan en una red de saberes o conocimientos que surgen de los contextos institucionales y los grupos y comunidades a los cuales acude el docente a través de los cuales se consolidan sus concepciones e intereses particulares acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Otros elementos relevantes que se tienen en cuenta, se dan respecto a las demandas sociales que se hacen desde el contexto familiar, la sociedad local y nacional, sin desconocer las orientaciones curriculares que se hacen desde el estado y las instituciones, por lo tanto el docente se ve enfrentado a una serie de tensiones que influyen en su práctica.

#### **La noción de secuencia didáctica**

El concepto de secuencia didáctica se entiende como un contrato que se establece con un sistema de interacciones entre el docente y el estudiante por lo tanto, “el objeto de la didáctica lo constituyen las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendidas como el conjunto de relaciones establecidas de manera explícita o implícita entre los alumnos”. Brousseau (1995) citado en (Pérez & Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 60)

Por su lado Anna Camps señala las características de la secuencia didáctica así:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito).
2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación.
4. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.
5. En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. Anna Camps citado en (Pérez & Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 60)

### **8. Los autores definen secuencia didáctica**

Desde la perspectiva de los autores las secuencias didácticas son unidades de trabajo que atienden a saberes específicos y que tienen

... unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. En una secuencia didáctica, que está constituida por una sucesión de acciones e interacciones, debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo. Otro elemento clave de una secuencia es que está ligada a una producción discursiva específica: un texto, una intervención oral pública, una disertación (Pérez & Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 62).

#### **Secuencias didácticas y pedagogía por proyectos: similitudes y diferencias**

Las dos propuestas abordan el *saber* y *el saber hacer* en situaciones discursivas que dan significado a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y se organizan de manera sistemática en acciones y proyectos que se integran en una planeación del trabajo; las secuencias didácticas atienden a situaciones específicas y son planeadas por las docentes, mientras la pedagogía por proyectos tiene un carácter trans e interdisciplinar y finalmente con las secuencias didácticas se

pueden diseñar procesos particulares del lenguaje atendiendo a las necesidades en la lectura, escritura, oralidad, argumentación entre otros. (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 63)

## Anexo 7. Matriz de hallazgos en las prácticas y la relación con la política

CATEGORIA	PANORAMA DE LAS PRÁCTICAS	RELACION CON LA POLÍTICA
<b>MAESTRO QUE REFLEXIONA, CRITICA, PROPONE Y TRANSFORMA</b>	<p>Los maestros de primer ciclo retoman la práctica de enseñanza del lenguaje como punto de partida para profundizar y reflexionar sobre su práctica pedagógica.</p>	<p>Uno de los elementos que proponen los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo es que el maestro reflexione y tome partido frente a su práctica pedagógica en cuanto a la enseñanza del lenguaje. En las prácticas analizadas, se evidencia que el primer objetivo de los maestros es transformar sus prácticas de enseñanza en el campo del lenguaje.</p> <p>(...) la reflexión central que los docentes debemos realizar se sitúa directamente en el terreno de la didáctica, como disciplina que se ocupa de las prácticas de enseñanza. (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 18)</p>
	<p>Docente como orientador y promotor de situaciones motivadoras del uso del lenguaje, punto de apoyo, de referencia, mediador entre las subjetividades de los niños y niñas con la realidad.</p>	<p>La noción de Situación Didáctica nos parece pertinente, además, porque posibilita pensar en el encuentro entre las expectativas de los niños, aquellas de la escuela, los intereses del docente y las prácticas culturales. (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 58)</p> <p>Igualmente, la configuración está marcada por la posición del docente respecto de las demandas sociales (de la familia y la sociedad local y nacional), y de las orientaciones curriculares, evaluativas y de otro tipo, planteadas por el Estado y por la institución en la que se labora. Este conjunto de elementos, que se entrecruzan de manera compleja, hará que el docente asuma posturas y tome decisiones diversas que finalmente darán una forma especial a la práctica. De este modo, la configuración se puede ver como la resultante de un campo de tensiones. (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 60)</p>
	<p>Prácticas de enseñanza tradicionales basadas en las planas, copias de frases o partes de texto, repetición de palabras, lectura basas en fragmentos de texto que además servían de referente y revisión de escritos centrado en la ortografía y la caligrafía. Por otro lado, Prácticas de enseñanza innovadoras que usan secuencias didácticas, proyectos de aula y estrategias centradas en las necesidades de los niños.</p>	<p>Cabe señalar que los métodos usuales de enseñanza de la escritura, de corte silábico-fonético, además de centrar la atención desde el inicio en la identificación de las letras y sus correspondientes sonidos, no se preguntan por la construcción de los principios y reglas que rigen el sistema de la lengua. Esto hace que se aprenda mecánicamente la codificación y decodificación, pero realmente no se comprenda a cabalidad el sistema escrito (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 34).</p> <p>En el terreno didáctico, esto nos remite de nuevo a pensar que la calidad de la situación didáctica que proponemos a los niños en las aulas empuja definitivamente su desarrollo. De ahí la importancia de diseñar situaciones retadoras, complejas, enriquecidas simbólicamente, llamativas y con intencionalidades claras de parte del docente (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 58).</p> <p>(...) consideramos que el objeto de la didáctica lo constituyen las prácticas de enseñanza, y las formas que estas toman, es decir, las configuraciones de diferente tipo, en su doble dimensión explicativa y propositiva (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 60).</p>
	<p>La política pública permite que los docentes reflexionen acerca de la trascendencia de los aprendizajes, sus estrategias y los resultados que se espera alcancen los estudiantes en torno al lenguaje.</p>	<p>El enfoque central de este documento se orienta a pensar en el trabajo sobre el lenguaje desde la arista del diseño de las situaciones de enseñanza, las situaciones didácticas entendidas como las formas de configurar las interacciones entre los niños y las niñas, los docentes y los procesos del lenguaje (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 17).</p> <p>En nuestra perspectiva, la complejidad del trabajo didáctico estará dada por las características específicas de las prácticas de lenguaje: prácticas de lectura, escritura y oralidad que se tomen como objetos de trabajo. 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. (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 58)</p>
	<p>Prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad son analizadas, explicadas y evaluadas por las docentes a la luz de unos referentes conceptuales que tienen definidos y se consolidan con el tiempo.</p>	<p>En la perspectiva que se plantea en este texto, el centro de atención en el diseño didáctico está puesto en trabajar prácticas de lenguaje complejas, en las cuales los saberes y los saberes hacer, como por ejemplo, la lectura y la producción de textos, las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito, el análisis de situaciones comunicativas o el manejo de ciertos contenidos, se trabajan en función de lo que la práctica requiera (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 55).</p> <p>Así, una situación didáctica se caracteriza por ser situada y responder a las decisiones e intereses de un docente particular y a las exigencias y condiciones</p>

		<p>de un contexto específico, se descarta de esta manera la opción de concebirla como una práctica aplicable a otros contextos.</p> <p>Sin embargo, lo anterior no excluye la posibilidad de generar marcos de referencia consistentes en lo teórico y en lo práctico a partir del análisis de situaciones didácticas concretas pensadas desde la complejidad de las condiciones y determinaciones en las que tuvo lugar (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 56).</p>
<p><b>EL LENGUAJE DESDE LA CONCEPCION SOCIO CULTURAL</b></p>	<p>El lenguaje parte de una concepción socio-cultural en donde intervienen las prácticas discursivas de los estudiantes en diferentes contextos.</p>	<p>(...) abordamos el lenguaje desde una dimensión social y cultural, como una práctica en la que el lenguaje oral y escrito, y otros como la danza, la música, el dibujo o la pintura, así como los textos en su diversidad de formas circulan, tienen sentido y cumplen funciones sociales y académica. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 25).</p> <p>(...) Esas son las prácticas de lenguaje, es decir, aquellas prácticas discursivas, sociales, situadas en los contextos culturales particulares en las que se usa el lenguaje. Prácticas que ocurren en el terreno del lenguaje. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 26).</p> <p>“Basados en este concepto de lenguaje oral como práctica social y cultural, nos corresponde en la escuela diseñar situaciones en las que se participe en diversidad de prácticas orales y otras en las que dichas prácticas se tomen como objeto de estudio para aprender sobre ellas” (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 30)</p>
	<p>El contexto socio-cultural de los estudiantes influye decisivamente en la adquisición y el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad.</p>	<p>“Desde que nacemos nos vinculamos a interacciones con los adultos, mediadas por el lenguaje oral, gestual, de señas” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 23).</p> <p>“(…) los niños en sus interacciones con el entorno social, simbólico, van reconociendo la cultura escrita; descubren que hay textos con funciones diversas y que muchas relaciones están mediadas por el texto escrito, por ejemplo, cuando la mamá hace la lista de mercado o cuando se anota un número telefónico o una dirección, o cuando alguien lee una información para otra persona.” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 23)</p> <p>“Dada la diversidad de trayectorias de los niños, en función de su procedencia social y cultural, y de las características de su mundo inmediato, los recorridos y exploraciones que han adelantado sobre ese mundo de lo escrito son muy diferentes”. (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 24)</p>
	<p>La participación de los padres de familia y la comunidad propician espacios y experiencias desde las cuales los niños y niñas fortalecen habilidades lectoras y escritoras.</p>	<p>El ingreso a estas experiencias y prácticas de lectura no supone, necesariamente, el dominio de la lectura convencional, pues el niño, a través de la voz de otro, (docentes, compañeros de grados superiores, padres o adultos significativos), puede, incluso desde antes de nacer, acceder a ese mágico y ancho mundo de la cultura cifrada en textos. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 17)</p> <p>Por ejemplo, los niños pueden llevar libros de la escuela a la casa para leer en sus ratos libres, o se puede pedir a los padres que los lleven a una biblioteca para que disfruten de un espacio de lectura silenciosa. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 47)</p> <p>El desarrollo del niño depende en gran medida del vínculo y la interacción con la cultura, con los pares y con el mundo social. Desde esa perspectiva, el desarrollo del niño se relaciona de modo fuerte con las características de las interacciones que el niño tenga en sus espacios sociales y culturales. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 57)</p>
	<p>Importancia de los pares en el proceso de aprendizaje: cooperan, comparten, interactúan y se retroalimentan. Ayudan a construir y reconstruir la lengua escrita, aprendizaje recíproco.</p>	<p>La docente, en lugar de plantear la misma actividad puntual para todos, por ejemplo un ejercicio de trazos y de transcripción, o de copia (prácticas aún recurrentes), abre una situación compleja, que los incluye a todos, pero que a la vez los reta, les exige. Cada uno se preguntará por qué el compañero o compañera escribe de modo distinto, y aparecerán las preguntas por las regularidades y funciones del sistema escrito. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 25)</p> <p>Este tipo de situaciones nos indica que el criterio que se empleó para su diseño fue la generación de la interacción, privilegiar el trabajo colectivo, la conversación entre pares, con el fin de que emerjan las hipótesis de escritura, se verbalicen, se tensionen y se avance en su reelaboración, para finalmente lograr la producción de un texto que tendrá una función comunicativa particular, etcétera. Es decir, se trata de una situación compleja diseñada desde una</p>

		<p>perspectiva didáctica y no desde una teoría del desarrollo. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 25)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>TRANSFORMANDO REALIDADES A TRAVÉS DEL LENGUAJE</b></p>	<p>El lenguaje es visto como medio que permite la transformación de las realidades de los estudiantes para la construcción de mundos posibles imaginados</p>	<p>Los <i>Referentes de la didáctica del lenguaje para el primer ciclo</i>, con el tema de la construcción de la propia voz, plantean que el estudiante sea capaz de imaginar otra realidad, transformar su contexto y construir los mundos que desee imaginar, esto se logra a través de la creatividad, de la identidad y diversos elementos que pueden estar guiados didácticamente por el maestro.</p> <p>“La literatura vuelve comprensibles las múltiples formas con las que hacemos frente a las infinitas posibilidades que nos ofrece la vida” (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 43).</p> <p>La literatura “permite que podamos adentrarnos en mundos mágicos, oscuros y alternativos, gracias a que potencia nuestra imaginación y nos involucra como lectores con personajes, voces, sentimientos e infinitas posibilidades de interpretar el mundo” (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 44).</p>
	<p>Creación de situaciones didácticas y de aprendizaje significativos para los niños.</p>	<p>Basados en este concepto de lenguaje oral como práctica social y cultural, nos corresponde en la escuela diseñar situaciones en las que se participe en diversidad de prácticas orales y otras en las que dichas prácticas se tomen como objeto de estudio para aprender sobre ellas (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 30).</p> <p>En el aula puede proponerse un trabajo en el cual el texto literario sea protagonista y eje articulador de los procesos de lectura y de escritura de nuestros estudiantes (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 43).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>LOS PROCESOS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD PERMITE A LOS NIÑOS LA CONSTRUCCIÓN DE SU PROPIA VOZ</b></p>	<p>Los procesos de lectura, escritura y oralidad dejan de ser la simple adquisición de un código convencional para convertirse en un medio que permite a los niños la construcción de su propia voz.</p>	<p>“La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta. Así, descubre las dinámicas de la participación y se dispone a reconocer y a respetar al otro. En esa medida, las interacciones que ocurren en el aula de clases en los primeros años son determinantes, pues el éxito o fracaso en estas será la base para el desenvolvimiento del niño en otros grupos sociales” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 29).</p> <p>“Ahora bien, trabajar para que los niños construyan una voz implica la construcción de unas pautas que regulen las interacciones, estas reglas (escuchar al otro, pedir y esperar el turno, no repetir lo dicho, etcétera) se construyen paulatinamente y se debe velar por su mantenimiento pues no son solo la base de la vida académica, sino de toda la vida social dentro y fuera de la escuela” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 30).</p> <p>“Concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales es reconocer que son procesos que van mucho más allá de la descodificación y la codificación. Escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 32).</p>
	<p>La cultura escrita permite a los niños conocer el patrimonio histórico cultural desde donde empiezan a construir su propia voz</p>	<p>“(…) los propósitos centrales del trabajo didáctico en estos primeros grados consiste en formalizar los acercamientos y exploraciones que los niños ya han adelantado en sus contactos con la cultura escrita y con las prácticas sociales y culturales del lenguaje” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 25).</p> <p>“(…) al ingresar a la cultura escrita, al mundo de los textos, disfrutamos del patrimonio simbólico de la humanidad, y a la vez quedamos atrapados en las estructuras, en las formas de lo escrito, en unos modos particulares de ordenar y pensar el mundo” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 29).</p> <p>“(…) los niños ven que la gente lee y escribe y van descubriendo que estos dos procesos cumplen con importantes funciones en la vida social, incluso se han percatado de la manera como la cultura escrita permea todos los ámbitos de la vida de un sujeto y se han planteado hipótesis sobre cómo funciona el lenguaje escrito” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 32).</p>
	<p>La lectura en voz alta es fundamental para los maestros de primer ciclo, pues además de permitir una proximidad emocional a los estudiantes, brinda</p>	<p>“Al leer en voz alta se transmite no solo el contenido lingüístico del texto, la voz de quien lee transmite emoción, asombro y otros sentimientos que el texto genera” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 40).</p> <p>“(…) leer no se reduce a la asimilación de información, es una construcción de significados que implica comprender, extraer conclusiones que no son explícitas</p>

	<p>herramientas para el desarrollo de las habilidades propias de un buen lector</p>	<p>en el texto, establecer relaciones con los conocimientos previos y con otros textos, y en esa medida, un buen lector estará en condiciones de seleccionar textos, filtrar información y asumir una postura frente a lo que lee” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 37).</p>
	<p>Formación de lectores, escritores y oradores con el uso de la propia voz</p>	<p>Ahora bien, trabajar para que los niños construyan una voz implica la construcción de unas pautas que regulen las interacciones, estas reglas (escuchar al otro, pedir y esperar el turno, no repetir lo dicho, etcétera) se construyen paulatinamente y se debe velar por su mantenimiento pues no son solo la base de la vida académica, sino de toda la vida social dentro y fuera de la escuela. Con todo lo anterior, es necesario diseñar situaciones didácticas para que los niños aprendan a participar de diferentes prácticas del lenguaje oral (por ejemplo en un debate, o sustentar un punto de vista, exponer algo, etcétera) (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 30).</p> <p>La prioridad en el primer ciclo, además de construir el sistema escrito, consiste en que los niños se descubran productores de textos. Y descubrirse productor de ideas, de textos (...)</p> <p>Se hace necesario formar niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 34).</p>
<p><b>EL NIÑO COMO PROTAGONISTA DE SITUACIONES DIDÁCTICAS DEL LENGUAJE DISEÑADAS POR MAESTRO</b></p>	<p>El niño es el protagonista de toda situación didáctica diseñada por los maestros de primer ciclo, en donde prevalece la construcción de subjetividades a través de la función socio-cultural del lenguaje</p>	<p>“En atención a esa heterogeneidad es que requerimos diseñar situaciones didácticas y proponer unas metas, orientadas desde la idea de sujeto, de país, de sociedad, de ciudadano que queremos formar” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 14).</p> <p>“Hoy, es claro que los propósitos de la escuela, frente al lenguaje, se orientan a construir las condiciones para que los niños y niñas ingresen a la vida social y académica construyendo una voz propia que les otorgue seguridad e identidad con su grupo social de referencia, de tal modo que vayan configurando un lugar en el tejido social” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 16).</p> <p>“Esos propósitos se orientan, también, a posibilitar el ingreso de los niños a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje” (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 16).</p>
	<p>La transformación de las prácticas de enseñanza contribuyen a la formación de un tipo específico de niño, sujeto y ciudadano al servicio de la sociedad</p>	<p>(...) como docentes nos corresponde elegir cuáles prácticas de lenguaje son pertinentes para la educación de nuestros niños. Pero esa decisión, esa selección es por supuesto un problema que desborda las preguntas por lo académico, se trata en el fondo de un asunto político. Qué tipo de ciudadano estamos formando, qué tipo de sujeto, para qué tipo de sociedad, de país. Por supuesto no tenemos las respuestas para estos interrogantes, pues en gran medida ese es el ámbito de decisión del docente (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 57).</p>
	<p>Prácticas ajustadas a los intereses y necesidades del niño.</p>	<p>Se trata, más bien, de que una vez reconozcamos y documentemos las trayectorias de nuestros estudiantes respecto al lenguaje (oral, escrito, literario...), y luego de reflexionar sobre los propósitos formativos, discursivos y éticos que guían nuestra acción docente, pasemos a diseñar situaciones que permitan que, con independencia de la diversidad de esas trayectorias, todos se vean retados de manera diferenciada, no homogénea (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 24).</p> <p>(...) se hace imprescindible que cuando el niño llega a la escuela y el docente propone abordar la enseñanza del lenguaje escrito se reconozcan los conocimientos que el niño ha construido. En esa medida, le corresponde al docente reconocer e identificar esos conocimientos y proponer situaciones para que los niños se inserten en las prácticas del lenguaje y reflexionen sobre ellas, y en ese marco, puedan avanzar en la comprensión del sistema escrito (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 32).</p>

	<p>La convivencia escolar está mediada por aspectos relacionadas con la oralidad, específicamente con la construcción de reglas sobre el uso de la palabra</p>	<p>En la política pública se da un espacio bastante importante a la construcción de la propia voz, está permite que el estudiante además de tener sus propios pensamientos e interpretaciones sobre diversos temas para dar a conocer sus ideas, pueda proponer y cumplir ciertas reglas propias del manejo de la oralidad con su grupo, en donde se incluyen aspectos como el respeto a la palabra, los turnos conversacionales, etc.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DIDÁCTICA COMO TRANSFORMACIÓN</p>	<p>La Didáctica del lenguaje es un eje fundamental para los maestros de primer ciclo pues les brinda herramientas para transformas sus prácticas de enseñanza del lenguaje.</p>	<p>“(…) Lo anterior implica que en el trabajo de diseño de situaciones didácticas, que es una de las funciones centrales del docente, se asuma una posición y se tome una serie de decisiones que desbordan los límites de la escuela: enseñar es claramente un ejercicio político” (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 17).</p> <p>“(…) el enfoque central de este documento se orienta a pensar en el trabajo sobre el lenguaje desde la arista del diseño de las situaciones de enseñanza, las situaciones didácticas entendidas como las formas de configurar las interacciones entre los niños y niñas, los docentes y los procesos del lenguaje” (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 17).</p> <p>“(…) nuestra función será diseñar un repertorio de situaciones didácticas atractivas y a la vez retadoras y exigentes, que permitan empujar lo ya iniciado y complejizar las comprensiones e hipótesis sobre el lenguaje escrito, en otras palabras, abrir espacios para formalizar esas comprensiones” (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 24).</p>
	<p>Uso de estrategias de aprendizaje que despiertan el interés, ayudan a establecer relaciones, a tener acceso a la información, a explorar ideas y situaciones intencionadas que animen a los niños a acceder al lenguaje.</p>	<p>“Desde este enfoque sociocultural, planteamos que la calidad de las interacciones que la escuela le propone al niño empuja su desarrollo, lo que implica asumir que ese desarrollo, en este caso del lenguaje, no depende exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del sujeto, como se señala en el epígrafe, sino, en gran medida, del tipo de situaciones, experiencias e interacciones a las que tenga acceso” (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 18)</p> <p>En esos espacios comenzamos a construir nuestra voz para participar de la vida social mucho antes de llegar a la escuela, hasta el punto que en muchos casos se piensa que cuando los niños llegan a las aulas ya saben hablar, aunque sabemos que los modos de habla formal se aprenden allí, pues implican procesos de reflexión y de control discursivo, así como reconocer las condiciones de la situación concreta de enunciación. Esto se logra diseñando en las aulas situaciones intencionales, estructuradas y sistemáticas para construir esos elementos. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 24)</p> <p>(…) las prácticas de lenguaje que la escuela privilegia, las características simbólicas y discursivas del aula, la interacción del niño con sus pares, con sus docentes, con algún tipo de materiales, objetos, prácticas, discursos, serán factores claves para su desarrollo. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 57)</p>
	<p>La literatura infantil cercana a los niños, las ilustraciones y los textos producen goce lector que es uno de los objetivos principales del aprendizaje del lenguaje en el ciclo inicial.</p>	<p>En el aula puede proponerse un trabajo en el cual el texto literario sea protagonista y eje articulador de los procesos de lectura y de escritura de nuestros estudiantes. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 43)</p> <p>En el aula podemos aprovechar esta fascinación que los niños sienten hacia las historias para lograr que construyan estrategias y habilidades necesarias para la cualificación de sus procesos de lectura, de escritura y de reconocimiento del género narrativo. Naturalmente, esto requiere prácticas pedagógicas que lo posibiliten. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 45)</p> <p>Es de resaltar que al incluir la literatura en nuestras prácticas pedagógicas, estamos permitiéndoles a los niños una experiencia rica y variada con el lenguaje. Muchos estudiantes no experimentan el encuentro con la literatura en sus hogares, puesto que en las familias no se lee y en las casas ya ni hay espacio para guardar libros. Sin embargo, existe una segunda oportunidad y esa es la escuela,</p>

		<p>“El momento y el espacio de la salvación de la literatura, del posible descubrimiento y formación del futuro lector” (Machado, 2003: 13). (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 45)</p>
	<p>Implementación de la tecnología en el aula como medio educativo que se constituye en herramienta para innovar en los procesos de aprendizaje. También implica al docente y al estudiante como agentes reflexivos y críticos.</p>	<p>Los cambios sociales, políticos y culturales que tales escenarios configuran conforman también el devenir de las instituciones educativas; los nuevos procesos informáticos han ido entrando paulatinamente al aula de clase, ya sea como una necesidad que los maestros han manifestado para sus prácticas pedagógicas, como políticas públicas de incorporación de las TIC en los espacios escolares, como donaciones de empresas que prevén los cambios educativos a través de las mismas, o simplemente como una imposición. Cualquiera que sea el camino por el cual han llegado estos dispositivos a la escuela, esta tiene el deber de pensar en dicha incorporación, no con el ánimo de estar a la “moda” ni de creer ingenuamente que estos espacios por sí solos serán los que renueven las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo, sino con el ánimo de reflexionar sobre el porqué y para qué el uso de tales tecnologías. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 51)</p> <p>Aunque los niños gozan de ese avance tecnológico, ya sea de forma directa o indirecta, la escuela podría extrañarse, provocarse, reflexionar y proponer más en torno a los modos cómo comprende la incorporación de las TIC en el aula y el sentido que dicha incorporación tiene, no con el ánimo de tener solo aparatos que adornen la práctica pedagógica, sino con el frenesí de que las TIC vinculadas a los proyectos de enseñanza pueden derivar [fuertemente] en cambios y transformaciones personales, sociales y culturales en los niños y niñas para la construcción y constitución de unas condiciones de la vida política y ciudadana. (Pérez &amp; Roa, Referentes para la didáctica del primer ciclo, 2010, pág. 52)</p> <p>Pero más allá de lo que, seguramente, muchas experiencias permitirán descubrir, lo que debe revelarse es el modo en que se incorporan las TIC, no como meros instrumentos para, sino como escenarios de construcción y participación que permiten pensar la cultura de lo escrito de otro modo, y con ello la enorme posibilidad de encarar la transformación de unos sujetos que paulatinamente comienzan a intervenir (desde lo particular) en las intenciones sociales y políticas de una nación. (Pérez &amp; Roa, 2010, pág. 54)</p>
	<p>Las secuencias didácticas: Un aporte a la reflexión desde la práctica.</p>	<p>La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 60-61).</p> <p>En una secuencia didáctica, que está constituida por una sucesión de acciones e interacciones, debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo. Otro elemento clave de una secuencia es que está ligada a una producción discursiva específica: un texto, una intervención oral pública, una disertación (Pérez &amp; Roa, 2010, p. 62).</p>

**Anexo 8.** Entrevista a expertos: Catalina Roa y Mauricio Pérez Abril

<b>Entrevista a Expertos</b>					
Lugar de la entrevista	Facultad de Educación P. U. J.	Fecha de la entrevista	09	10	2015
Tiempo de duración	25 minutos	Hora inicio	3:00 p.m.	Hora fin	3:25 p.m.
Objetivo de la entrevista	Profundizar en los elementos referentes a la relación de las políticas públicas educativas del lenguaje a nivel distrital y las prácticas destacadas seleccionadas como fuentes en la investigación.				
<b>Datos de entrevistados</b>					
Nombres y apellidos	Mauricio Pérez Abril				
Ultimo título obtenido	Doctorado Interinstitucional en Educación				
Nombres y apellidos	Catalina Roa				
Ultimo título obtenido	Maestría en Educación				
Institución donde laboran	Pontificia Universidad Javeriana				
<b>Datos de entrevistadores</b>					
Nombre y apellidos	Martha Parra – Mónica Sánchez – Melby Villamil				

<b>Inicio</b>
<p align="center"><b>I. Saludo - Presentación</b></p> <p>Buenas tardes profesora Catalina Roa y profesor Mauricio Pérez. De ante mano les agradecemos el tiempo y la disposición que han tenido para atendernos en este espacio y revisar los documentos enviados que son insumos claves para esta entrevista.</p> <p>Nuestros nombres son: Martha Parra, Mónica Sánchez y Melby Villamil, docentes – investigadoras de la Secretaría de Educación de Bogotá en el ciclo I, actualmente somos estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana en la línea de Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo.</p> <p>En este momento nos encontramos realizando una investigación en el campo del lenguaje que busca entender la relación entre la política pública de enseñanza del lenguaje para ciclo I en Bogotá y prácticas destacadas del lenguaje en colegios públicos de la ciudad, por lo tanto nos es de bastante interés conocer sus apreciaciones frente a algunos hallazgos y tensiones que en este análisis hemos podido develar, debido a que ustedes son expertos en el tema de política educativa y enseñanza del lenguaje en la educación inicial.</p> <p>Es por esta razón que a continuación daremos inicio a una entrevista con una duración aproximada de 60 minutos, en la que, con su autorización, tomaremos notas manuscritas y grabadas para recolectar con mayor precisión la información que ustedes nos proporcionen el día de hoy.</p>
<p align="center"><b>II. Apertura</b></p> <p>En un primer momento nos gustaría conocer algunos de sus datos profesionales.</p> <p>También nos gustaría saber si le fue posible revisar el material enviado con referencia a los hallazgos encontrados en las prácticas destacadas y su relación con la política (Referentes) así como las tensiones encontradas hasta el momento.</p>

<b>Desarrollo</b>
<p align="center"><b>III. Focalización</b></p>

<i>Pregunta 1</i>	<i>Notas manuscritas</i>	<i>Transcripción de grabación</i>
<p>¿Qué es una política pública para ustedes? ¿Cuál es su importancia en el campo educativo?</p>	<p><b>Mauricio Pérez:</b> es la orientación del Estado para organizar la educación con miras al mejoramiento de la calidad educativa, orientar una perspectiva teórica y privilegiar algunas prácticas.</p> <p>En Colombia si obligatoriedad no es tan estricta debido a la autonomía curricular.</p> <p><b>Catalina Roa:</b> Es un marco común que orienta a los maestros en temas educativos.</p>	<p><b>Mauricio Pérez:</b> Pues, en términos muy generales, una política pública es una orientación que el Estado, pues, promulga para organizar su Sistema Educativo, para fijar una meta en cuanto a calidad, calidad de su educación, define una perspectiva teórica, privilegia ciertas prácticas y otras no. Es como una apuesta de país que un gobierno, un Estado se postula durante el tiempo, es una reglamentación, con cierta obligatoriedad, por decirlo de alguna manera, aunque esa obligatoriedad en Colombia no es tan fuerte por el asunto de la autonomía curricular que la rige desde la Ley de Educación.</p> <p><b>Catalina Roa:</b> La otra parte es la importancia?</p> <p><b>Melby Villamil:</b> Si, ¿Cuál es su importancia en el campo educativo?</p> <p><b>C.R.:</b> Lo que yo pienso sobre la importancia es un poco en relación de lo que dice Mauricio, la posibilidad de que a lo largo del país, en diferentes contextos y situaciones los profesores tengan un marco común que los ubique en lo el Estado espera que ellos hagan con los niños, a pesar de que no se concrete necesariamente en todas las aulas, del mismo modo, por lo menos hay un marco que los ubique y da ciertas directrices.</p>
<i>Pregunta 2</i>	<i>Notas manuscritas</i>	<i>Transcripción de grabación</i>
<p>¿Cuáles son los propósitos que se buscaban al formular los referentes de la didáctica de la lengua para ciclo uno?</p>	<p><b>C.R.:</b> Analizar a través de la sistematización de prácticas del lenguaje en el ciclo uno, la didáctica y elementos conceptuales propios del lenguaje en los primeros años.</p> <p><b>M.P.:</b> Mostrar por primera vez en Colombia una perspectiva del lenguaje</p>	<p><b>C.R.:</b> Yo creo que uno de los principales propósitos, y por eso gran parte del documento está dedicado a la sistematización de prácticas, era si bien mostrar como elementos conceptuales de lo que se espera que suceda en el lenguaje en los primeros años, que los profesores pudieran tener luces de cómo estos referentes se concretan en aulas en condiciones similares, por eso las experiencias que están ahí sistematizadas son especialmente públicas. Entonces digamos que uno de los propósitos era sabíamos por algunos espacios de conversación con los profes, que ellos, los profesores tienen conocimiento de lo que han sido los avances de la Didáctica del Lenguaje, la dificultad está, no tanto en que conozcan o no cuáles son esas nuevas conceptualizaciones, sino en que no saben en cómo concretar eso en su aula, por eso nos centramos bastante en que pudiéramos ejemplificarlo muy bien analizando situaciones, creo que ese era uno de los propósitos.</p> <p><b>M.P.:</b> El otro es, hay una pregunta por los ciclos más adelante, me parece? No...Entonces de una vez complemento con lo que está diciendo Catalina, a mí</p>

	<p>desde la práctica de los profesores colombianos, que además hablara de la continuidad de grado a grado, defendiendo la idea de ciclos y evitando la fragmentación entre grados.</p>	<p>me parece que es solo lo central porque era la primera vez, tal vez en la historia política curricular colombiana mostrar digamos una perspectiva de trabajo desde la práctica de profesores colombianos, para que los profes se dieran cuenta de que ese enfoque si es posible en escuelas con condiciones complicadas y lo otro es unificar qué se hace en cada grado, o sea por un lado buscar la solución de continuidad grado a grado, qué se hace en transición, hasta donde oralidad, lectura y escritura, que se espera que los niños aprendan en ese grado y luego para que pase a primero, en primero qué y en segundo qué, porque eso en Colombia estaba muy fragmentado. Como el grado Transición no existía cuando se formuló la Ley 115, entonces fue un grado que apareció después, entonces apareció una orientación curricular de 1° a 3° que eran los indicadores de logro, incluso los estándares curriculares solo llegan a 3° y después a pareció una orientación curricular para el grado Transición solito, entonces eso estaba hecho un caos, eso a nivel a nacional. A nivel de Bogotá, Bogotá sacó una reglamentación para el grado Transición y de ahí para atrás y lo de ciclo I es el sancocho que ustedes ya conocen.</p> <p>Ese documento, esa orientación de organizar por ciclos, de pensar en un ciclo y no en un grado ayudó a resolver esa fragmentación y a definir metas, que si bien no están tan estrictamente formuladas en ese documento, si pensamos que es como la primera vez que se formulan, que un profesor dice: “Ah bueno entonces en oralidad podría ser hasta acá, en escritura hasta acá en grado 1°”, digamos que un profesor ya medio sabe qué hacer en 1°, en 2° y en Transición si siguiera esa orientación aunque no esté tan detallado, pues porque toda la idea de autonomía pesa mucho todavía y no era viable ni era aconsejable formular esas metas tan detalladas, pero finalmente ahí logramos plantear una metas y eso fue ahí todo un debate. Entonces yo pensaría que esa es como la otra importancia a que ayuda esa organización, ese documento de política, entonces la organización por ciclos, a posicionar la práctica y el profesor como quien porta un saber y mostrar que las prácticas si pueden tener un lugar y de otro lado unificar el enfoque y defender un enfoque sobre el lenguaje también que ya estaba, como dice Catalina, ya estaba medianamente circulando entre los profes pero ponerlo en blanco y negro y decir esta es la apuesta de enfoque del lenguaje.</p>
<b>IV. Profundización</b>		
<i>Pregunta 3</i>	<i>Notas manuscritas</i>	<i>Transcripción de grabación</i>

<p>Leyendo los resultados, ¿qué creen que se ha logrado frente a los propósitos?</p>	<p><b>C.R.:</b> En los hallazgos se evidencia reflexión por parte de los maestros y su preocupación por la transformación de su práctica.</p> <p><b>M.P.:</b> Se evidencia que el maestro logra distanciarse de su práctica (formulación importante en la política) porque de esta manera puede reflexionar sobre ésta y transformarla.</p> <p>Es interesante ver presente la perspectiva socio - cultural del lenguaje y la importancia que se le da a los procesos de la oralidad, pues en otras políticas nacionales estaba casi nula.</p>	<p><b>C.R.:</b> Yo creo que una de las cosas que los hallazgos que ustedes presentan en el cuadro que se ha logrado, es que si bien no todas las practicas que analizaron como destacadas se enmarcan en lo que proponen los referentes, si hay un buen porcentaje de ellas en los que se evidencia reflexión, digamos que eso era, creemos nosotros que es uno de los asuntos centrales en un proceso de trasformación de prácticas, entonces pues si bien no todas aparecen como practicas destacadas y muy enmarcadas en los referentes si aparece de manera fuerte el que el profesor se esté preguntando por cómo transformar su práctica, por cómo mejorarla, por reflexionar sobre eso que hace, entonces creo que eso es un hallazgo importante.</p> <p><b>M.V.:</b> Por inquietarse.</p> <p><b>M.P.:</b> Además de eso para nosotros era importante en la formulación de la política porque creemos mucho en que si el profesor logra distanciarse de su práctica y la toma como un objeto de reflexión eso le ayuda a transformarla. Lo otro que a mí me pareció muy sugerente es que el enfoque del lenguaje, bueno claro que estamos hablando de las prácticas destacadas, no del grueso de las practicas, pero sí que esa perspectiva socio – cultural del lenguaje esté presente, que haya una referencia muy directa de los procesos específicos de oralidad, por ejemplo, la oralidad que eran tan pobre en la política curricular anterior incluso a nivel de los lineamientos curriculares de lenguaje a nivel nacional, era algo muy incipiente, fue formulado de una manera muy restringida y sabemos que esa es una de las grandes debilidades de la didáctica de la lengua en el país, el hecho de que eso esté apareciendo, de que la perspectiva socio-cultural esté apareciendo, a mí me asombró, positivamente, digamos que es muy grato descubrir que un documento de política si está teniendo algún efecto, al menos en los profesores que se destacan. ¿Cuántos documentos revisaron ustedes en total?</p> <p><b>Patricia Parra:</b> 20 experiencias.</p> <p><b>M.P.:</b> No pero del total.</p> <p><b>P.P:</b> Ah del total. Entre 40 y 50.</p> <p><b>Mónica Sánchez:</b> Sí, 40 o 50. Y que ya después el filtro nos llevó a que fueran solamente 20.</p> <p><b>M.P.:</b> Sí, porque el hecho de que los profesores escriban sobre su experiencia ya es un indicador</p>
--	---	--

		<p>importante, eso ya es una señal de distanciamiento y de reflexión. A mí me parece muy grato eso.</p> <p><b>M.V.:</b> Y que se tomen el tiempo de sentarse a escribir y a pensar... Pasamos a la cuarta pregunta.</p>
<b>Pregunta 4</b>	<b>Notas manuscritas</b>	<b>Transcripción de grabación</b>
<p>¿Qué resultados esperaban que se dieran y no se encontraron?</p>	<p><b>C.R.:</b> Se evidencia una ausencia de la literatura y en los referentes tenía un lugar importante como experiencia. Solo se hace referencia a la escritura, lectura y oralidad.</p> <p><b>M.P.:</b> Se esperaba encontrar la literatura como experiencia, es comprensible que no aparezca porque los maestros deben rendir cuentas de comprensión lectora, como un objetivo a nivel nacional y evaluado en las diversas pruebas.</p>	<p><b>M.P.:</b> Cuando formulamos ese documento de política, digamos que no se pensó en cuáles son los efectos, que en x tiempo...</p> <p><b>C.R.:</b> Yo creo que una ausencia que si me llama a mí mucho la atención es la literatura, sí, digamos hay un énfasis muy fuerte en las prácticas de la escritura, la oralidad y la lectura como prácticas sociales, pero el lugar de la literatura como experiencia que es algo también relevante en los referentes no se vio con mucha fuerza en las experiencias.</p> <p><b>M.V.:</b> Se ve en algunas, pero no en todas.</p> <p><b>M.P.:</b> Y la literatura, pues como nosotros defendemos ahí en el documento la idea de literatura como experiencia, no es solamente la comprensión lectora, digamos que el propósito del desarrollo de la competencia lectora que es como un propósito nacional, si bien eso está ahí por todo lado, por eso se trabaja la lectura en la literatura, para poder buscar señalar que... Digamos que todos sabemos que la literatura está con el desarrollo de la comprensión lectora, de la comprensión lectora, entonces digamos que esa idea de que la literatura tenga un tratamiento especial, que se incluya la idea de la literatura como experiencia y ese tipo de cosas, pues yo creo que si esperábamos que eso tuviera un efecto y pues no lo tiene todavía porque en la cultura curricular colombiana sigue pesando mucho eso de las evaluaciones, de las pruebas.</p> <p>Digamos que la rendición de cuentas de los profes en comprensión, en pruebas saber, en pruebas de todo tipo, entonces digamos que el interés por promover otra idea de lectura y literatura pueda que sí esté pero no tiene lugar porque la escuela está muy orientada a los resultados, y los resultados en comprensión, entonces digamos que esperábamos o esperaríamos que la literatura tuviera mucho más lugar. No está pero es comprensible que no esté.</p>
<b>Pregunta 5</b>	<b>Notas manuscritas</b>	<b>Transcripción de grabación</b>

<p>Estos resultados que se dan, ¿creen ustedes que son producto de los referentes de la didáctica de la lengua para ciclo uno o de las prácticas destacadas?</p>	<p><b>M.P.:</b> Hay muchos factores que inciden, un documento no ayuda mucho a la transformación. El que en Bogotá el sistema educativo este organizado por ciclos influye, al igual que el enfoque del lenguaje que ya se viene trabajando en muchas universidades en las maestrías realizadas por los profesores.</p>	<p><b>M.P.:</b> Yo creo que de muchos factores no solo esos. Realmente yo no creo mucho en que un documento incida. Yo participé en la coordinación de los lineamientos curriculares del lenguaje vigentes del Ministerio y en 15 años eso no tuvo el efecto que esperábamos que tuviera y ya cuándo uno se pone a leer sobre cómo es que opera la política pública en general en el mundo es así, la formulación de documentos no transforma mucho. Pero en este caso sí afloja un poquito el sistema, yo creo que también por lo de los ciclos, no solamente son los documentos de las áreas sino porque Bogotá le apostó a una política de ciclos y a eso le hicieron mucho ruido, y organizaron todo el sistema con muchos componentes. Hicieron un congreso grandísimo, invitaron a todos los profesores, invitaron a los expertos a hablar de los ciclos, la organización curricular de los colegios es por ciclos, la agrupación de los profes al interior de los colegios es por ciclos, o sea hay una cantidad de estructuras que empezaron a moverse y a mí me parece que ayudaron a eso.</p> <p>Y por el otro lado el enfoque como decía Catalina al comienzo, el enfoque ya circulaba en el país, faltaba como darle un orden y el documento tal vez ayudó un poquito a eso. Pero también los profesores, como ustedes, están estudiando maestrías en estos temas, pues ese enfoque ya de alguna manera se trabaja en las universidades</p> <p>Hay muchos factores que yo creo que ayudaron o ayudan a esto, de hecho Bogotá es la ciudad que tiene mejores resultados en lenguaje, con todas las críticas que le quepan a las pruebas, pero pues estas ciudades son las que más adelante dan en buenas prácticas, en resultados. Yo diría que son muchos factores, este ayudó a alguito pero no creo que sea el único.</p> <p><b>C.R.:</b> Yo creo que otro de los factores que tendría que ver ahí y, creo que ustedes lo podrían ver en las experiencias es, que tantas de esas experiencias sistematizadas se derivan de procesos de formación y sistematización que se ha propuesto la Secretaría de Educación. Porque también después de los referentes, pues, vinieron procesos de formación para los profesores que nos acompañaron en ese proceso de llevar los referentes al aula y creo que eso también creo que eso genero un impacto, me imagino que son muchas de esas prácticas.</p>
--	---	---

**Finalización**

**V. Cierre**

<b>Pregunta 6</b>	<b>Notas manuscritas</b>	<b>Transcripción de grabación</b>
<p>Para terminar... ¿Qué aportes o sugerencias ustedes como nuestros profes, como expertos le harían a nuestra investigación?</p>		<p><b>C.R.:</b> Es que sin conocer...</p> <p><b>M.P.:</b> Tocaría que nos dieran un documento más completo, o que nos contaran un día en que van para tener más elementos. Las teorías que han revisado, si trabajaron otros documentos. Les hacemos una observación que les sirva. Puede ser que nos hagan una presentación del avance y les decimos en que les podemos aportar. Pero nos pareció muy chévere el estudio, pues poder mirar esas relaciones entre prácticas y políticas no es muy usual que se estudie.</p> <p><b>M.V.:</b> Y también la idea es mirar las tensiones, no sé si tienen algo que agregar acerca de las tensiones.</p> <p><b>M.P.:</b> Yo lo que veía en las tensiones es no es claro el paso del cuadro a las tensiones, falta ver como hicieron el análisis de los resultados y como llegaron a estas tensiones, si son como conclusiones. Yo sentía que como que faltaban elementos, si... porque ustedes ahí señalan como cuestionamientos a la estructura de la escuela que son totalmente válidos... Pero cómo salió esto de allí. Pero, no tendríamos por qué entenderlo porque no tenemos los elementos. Porque en el cuadro son elementos que tienen que ver mucho con el enfoque, con el lenguaje y en las tensiones hay cosas más generales como la organización, el número de estudiantes, la masificación... De pronto para el documento de tesis que eso sea claro, me imagino que eso está claro.</p> <p>¿Y por qué no pusieron tensiones o no les resultaron tensiones en lo disciplinar, en lo didáctico?</p> <p><b>M. V.:</b> pues la verdad, no encontramos tensiones tan ligadas al lenguaje.</p> <p><b>M.P.:</b> Lo que uno puede inferir es que en cuanto al enfoque y al lenguaje hay cierta unidad en las experiencias o acuerdos en las experiencias?</p> <p><b>Mónica Sánchez:</b> Y de hecho en la mayoría de las experiencias uno de los fuertes que encontramos fue la didáctica y la reflexión que el maestro hace frente a esto, que nos pareció un punto totalmente positivo. En tensiones en esa parte, algo que nos llamó la atención en limitaciones era lo que comentaba el profesor... sobre la política que se implementa en Bogotá pero también el distanciamiento que hay a nivel nacional, porque son políticas totalmente diferentes que hacen un punto de quiebre entre lo que se ve aquí y lo que se hace a nivel nacional.</p>

		<p><b>M.P.:</b> Ustedes pueden hacer un aporte bastante importante a la discusión política del ciclo uno y de la educación inicial, porque el grado transición, es un grado en disputa entre la educación inicial y la educación básica en Bogotá; entonces, eso no se sabe a qué pertenece. Tiene dos reglamentaciones diferentes el lineamiento pedagógico de la educación inicial y el documento de ciclo uno, pero el grado transición es para los dos y está en la mitad y, eso la Secretaria no lo ha podido resolver.</p>
<b>VI. Agradecimiento</b>		
<p>Agradecemos el tiempo y la disposición que ha tenido para esta entrevista y de ante mano lo felicitamos por el interés que ha venido demostrando frente a los temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en el ciclo I que nos sirven de referencia para nuestro trabajo en el aula.</p>		