

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS  
PRÁCTICAS DE LAS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA  
LECTURA Y LA ESCRITURA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LOS GRADOS  
TRANSICIÓN, PRIMERO Y SEGUNDO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
JOSEFINA MUÑOZ**

**LUISA MARÍA GUTIÉRREZ ARANGO**

**ASESOR**

**JAIME ARBEY ATEHORTÚA SÁNCHEZ**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**

**2021**

## **TABLA DE CONTENIDO**

### **1. GENERALIDADES DE LA PROPUESTA**

#### **1.1 NOMBRE DE LA PROPUESTA**

#### **1.2 NOMBRE DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN LA QUE SE ADSCRIBE LA PROPUESTA**

#### **1.3 DIRIGIDA A**

#### **1.4 PREGUNTA CLAVE**

#### **1.5 OBJETIVO GENERAL**

##### **1.5.1 OBJETIVO ESPECÍFICO**

#### **1.6 INTRODUCCIÓN**

### **2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA**

#### **2.1 GLOSARIO**

##### **2.1.1 PEDAGOGÍA**

##### **2.1.2 DOCENTE**

##### **2.1.3 LECTURA EN EDUCACIÓN INICIAL**

##### **2.1.4 ESCRITURA EN EDUCACIÓN INICIAL**

##### **2.1.5 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA**

##### **2.1.6 COGNICIÓN**

##### **2.1.7 PRIMERA INFANCIA**

#### **2.2 MARCO TEÓRICO**

##### **2.2.1 PRACTICA PEDAGÓGICA**

##### **2.2.2 EDUCACIÓN INICIAL**

##### **2.2.3 ALFABETIZACION**

##### **2.2.4 APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

## **2.2.5 DIDÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA**

### **2.3 ESQUEMA RESUMEN**

## **3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA**

### **3.1 MAQUETACION DE LA PROPUESTA**

#### **3.1.1 TALLER 1**

#### **3.1.2 TALLER 2**

#### **3.1.3 TALLER 3**

#### **3.1.4 TALLER 4**

### **3.2 PROTOCOLO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

#### **3.2.1 TALLER 1**

#### **3.2.2 TALLER 2**

#### **3.2.3 TALLER 3**

#### **3.2.4 TALLER 4**

## **4. REFERENCIAS**

## **5. ANEXOS**

### **5.1 ANEXO A**

### **5.2 ANEXO B**

### **5.3 ANEXO C**

### **5.4 ANEXO D**

### **5.5 ANEXO E**

### **5.6 ANEXO F**

### **5.7 ANEXO G**

### **5.8 ANEXO H**

### **5.9 ANEXO I**

### **5.10 ANEXO J**

## **1. GENERALIDADES DE LA PROPUESTA**

### **1.1 NOMBRE DE LA PROPUESTA**

Propuesta de intervención para el fortalecimiento de las prácticas de las docentes en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas de los grados transición, primero y segundo de la Institución Educativa Josefina Muñoz González.

### **1.2 NOMBRE DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN LA QUE SE ADSCRIBE LA PROPUESTA**

Pedagogía y desarrollo curricular

### **1.3 DIRIGIDA A**

La siguiente propuesta educativa va dirigida a las docentes de los grados transición, primero y segundo de la Institución Educativa Josefina Muñoz González del municipio de Rionegro, adscritas al proyecto institucional ALFA que tiene por objetivo la articulación de los procesos de formación para generar tránsitos exitosos en los primeros años de la vida escolar. En total son dieciocho docentes, quienes conforman el grupo que ya cuenta con 2 años de construcción colectiva, sus edades oscilan entre los 30 y los 54 años. El nivel académico de ellas varía entre licenciaturas y maestría, al igual que es posible identificar especializaciones, diplomados y cursos a los que han aplicado como forma de actualización de sus saberes.

La Institución Educativa Josefina Muñoz González es una institución de carácter oficial ubicada en la zona urbana del municipio de Rionegro, que cuenta actualmente con aproximadamente 3.000 estudiantes, distribuidos en dos sedes: Sede principal, en el barrio Cuatro Esquinas y Sede Baldomero Sanín Cano, en el barrio Quebrada Arriba, en los niveles de Pre-escolar, Básica Primaria y Secundaria, Media Académica y Media Técnica.

Las familias de los estudiantes se ubican en un estrato socio-económico medio-bajo, en el que los padres tienen ingresos económicos bajos, hay poca preparación académica de los padres y se evidencia ausencia de papá y/o mamá en el hogar por motivos laborales.

#### **1.4 PREGUNTA(S) CLAVE**

¿Cómo fortalecer las prácticas de las docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños y niñas de transición y los primeros grados de a la básica primaria?

#### **1.5 OBJETIVO**

El objetivo de esta propuesta es fortalecer las prácticas de las docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños y niñas a través de talleres en los que se reflexione críticamente sobre los conceptos, las teorías y las metodologías, para así diseñar una malla curricular que integre el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en los primeros grados y sistematice las prácticas exitosas de las docentes.

##### **1.5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Generar espacios de discusión sobre prácticas que las docentes tienen para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura para niños de los primeros grados escolares.
- Describir las estructuras curriculares vigentes sobre los procesos de enseñanza de la lectura y escritura, su pertinencia y el abordaje realizado desde las prácticas de las docentes.

- Construir una matriz de intencionalidades y de contenidos, producto de la unificación de criterios, con miras a fortalecer los procesos didácticos y pedagógicos de la lengua materna en los niveles de transición a segundo de primaria de la Institución Educativa.
- Diseñar una propuesta educativa que fortalezca las prácticas de las docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños y niñas de los grados transición, primero y segundo de la Institución Educativa Josefina Muñoz González.

## **1.6 INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje de la lectura y la escritura tiene especial énfasis en los grados iniciales de la escolaridad, de allí que el papel del maestro sea determinante con sus estrategias, técnicas y metodologías para la orientación de estos procesos.

Los conocimientos, saberes, habilidades y concepciones que el maestro tiene sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura movilizan su hacer en el aula y, por ello, influyen directamente en la forma en que los niños y niñas perciben la funcionalidad y sentido de leer y escribir y en el alcance de logros en su desarrollo.

La importancia de conocer las concepciones y prácticas de quienes participan de los entornos familiar y escolar de escritura de los niños reside en que las mismas contribuyen a configurar las prácticas de enseñanza, las tomas de decisiones y las ayudas que los enseñantes ofrecen, e impregnan sus expectativas respecto del aprendizaje de los niños (De la Cruz et al. 2002, párr. 3)

En la Institución Educativa Josefina Muñoz González las docentes de los grados transición, primero y segundo utilizan diferentes metodologías y técnicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, hay una queja recurrente en los grados superiores de la básica primaria en general sobre las dificultades en la comprensión, la escritura espontánea y el gusto por la lectura y la escritura que presentan los estudiantes. Esto también se ve reflejado en los resultados de las Pruebas Saber de los años 2016, 2017 y 2018, aplicadas por el Gobierno Nacional, en las competencias del área de lenguaje, de los grados tercero y quinto. La prueba, que evalúa las competencias comunicativa-escritora y comunicativa lectora a través de tres componentes: sintáctico, semántico y pragmático, muestra, en una comparativa con el resto del país que hay una diferencia negativa considerable entre los años 2016 y 2017 y un alto porcentaje de respuestas un alto porcentaje de respuestas incorrectas en una tendencia que aumenta con cada año (ver Anexo A).

En el grado tercero, en la competencia comunicativa (Lectora) se señala en el informe, que los aprendizajes que más falencias representan están en la parte pragmática y la sintáctica, en lo referido a la identificación de estructuras textuales, en el reconocimiento y evaluación de la información implícita y explícita del texto y de la situación comunicativa (ver Anexo B).

De igual forma en la competencia comunicativa (Escritora) se evidencian mayores porcentajes de respuestas incorrectas en preguntas que tienen que ver con proponer el desarrollo de un texto a partir de especificaciones dadas, organizar ideas y planear la escritura de acuerdo con las necesidades, definir el rol que debe cumplir atendiendo a las necesidades comunicativas (Pragmático) (ver Anexo B).

Unido a esto se analizó la pérdida en la asignatura de lengua castellana en el informe final y repitencia de los estudiantes en los grados primero y segundo, encontrándose una alta tasa, asociada al deficiente alcance de logros en la asignatura de lengua castellana.

Estos resultados son la concurrencia de los procesos que se llevan a cabo en la escuela. De allí que se problematicen las prácticas didácticas sobre los procesos de lectura y escritura de las docentes en los primeros grados de la escolaridad.

Cabe agregar que el paradigma de las competencias que se manifiesta en la Ley 115 de 1994, se convierte en el eje de los procesos de formación del sistema educativo colombiano, lo que implica que los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares se reestructuren y vayan en dirección a la formación por competencias. Según Parra (2005) “la competencia es la capacidad para actuar acertadamente en condiciones de incertidumbre, siendo flexible de acuerdo con las mismas, sin perder criterios y conceptos” (p. 5). De allí que formar en competencias implique que los estudiantes utilicen correctamente sus conocimientos, posterior a descifrar el problema que se le presenta, para elegir la mejor solución.

Considerando lo expuesto, se hace urgente realizar un análisis sobre los factores que inciden en el desarrollo de habilidades dentro del proceso de construcción de la lectura y la escritura en los estudiantes durante los primeros grados, enfocado principalmente en las estrategias que se utilizan en la escuela para potenciar su aprendizaje. De allí que el centro de esta propuesta sean las docentes, quienes tienen la gran responsabilidad de orientar y mediar. Sin embargo, en este planteamiento no se desconoce que el aprendizaje de la lectura y la escritura son procesos de construcción social en los que inciden no solo la escuela, sino también el contexto familiar, comunitario, económico, político y cultural, las políticas educativas y los medios de comunicación, como bien lo señala Freire 1989, citado por Alvarez 2003:



La alfabetización debe concebirse como un medio que constituye y afirma los momentos históricos y existenciales de la experiencia vivida que genera una cultura sometida. Por lo tanto, constituye un fenómeno eminentemente político, y debe analizarse dentro del contexto de una teoría de las relaciones de poder y una comprensión de la producción y reproducción social y cultural (p.5)

Aprender a leer y a escribir, no es simplemente acceder y manejar un código, se refiere sustancialmente a la competencia para utilizar las destrezas en lectoescritura en sus contextos y dar continuidad al aprendizaje a lo largo de la vida y en diferentes esferas sociales, tal y como lo afirma Ferreiro (2000) “alfabetizado para seguir en el circuito escolar no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana”.

Conocer los saberes de las docentes sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, permite realizar acercamientos a las metodologías que emergen en el aula y que devienen de su formación académica y sus vivencias como docentes. Así pues, la pregunta es sobre las prácticas y su pertinencia frente a este reto actual, si se ha dado una evolución coherente y la forma de trascender de antiguos paradigmas didácticos al fortalecimiento de posturas críticas en la enseñanza.

La propuesta de articulación de estos grados alrededor del aprendizaje de la lectura y la escritura y el papel del docente y su saber, se instala en el reconocimiento a la necesidad de coherencia y continuidad en los procesos educativos escolares, para dejar de lado la fragmentación, la reproducción mecanicista y determinista, reconociendo los cambios y adaptaciones que traen

consigo las transiciones de un grado a otro especialmente de preescolar a la educación básica y las subjetividades, motivaciones, saberes, desarrollos, expectativas y conocimientos que sobre lectura y escritura han construido los niños y niñas.

En este orden de ideas, la presente propuesta de intervención educativa va dirigida a apoyar el quehacer docente en tanto se presenta un tema didáctico por considerar: la enseñanza de la lectura y la escritura y en el que se requiere que el docente sea sujeto que indaga, deconstruye y modifica su realidad. A su vez, es una oportunidad para que los docentes reflexionen y construyan soluciones pertinentes, innovadoras y que respondan a las necesidades del contexto y a las posibilidades de los participantes. La cooperación y el diálogo son la base para esta construcción que requiere de articulación y conciencia de los procesos.

Este trabajo es una apuesta por generar reflexiones desde la subjetividad del docente, su entorno y la lectura que hace de este en su mediación, señalando la necesidad de que el docente piense su quehacer, lo reflexione, lo ponga en cuestión y produzca saber pedagógico. Además, es repensar el proceso que se comienza en transición y se continua en primero y segundo, para buscar la forma de que las metodologías y estrategias que se aplican en el aula sean coherentes, se complementen y sustenten la construcción de sentido, fortaleciendo las bases de la educación inicial y aportando al plan pedagógico de la institución, pues como lo manifiesta Reyzabal (2010)

la comunicación se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto; por ello, requiere un cúmulo de destrezas extralingüísticas relacionadas entre sí (...), y esto se adquiere de manera entrelazada con el proceso de socialización y no únicamente con el de la adquisición de cierto dominio estrictamente lingüístico o paralingüístico. (p.69)

A continuación, se señala la fundamentación epistemológica sobre la que se fortalece la propuesta. En el glosario se enuncian brevemente las definiciones de los términos que transversalizan y en el marco teórico se amplía con mayor profundidad las categorías; al finalizar este apartado se presenta un esquema resumen para que el lector tenga una mejor comprensión del planteamiento teórico. Posteriormente se presenta la maquetación de la propuesta y las indicaciones de cómo llevarla a cabo.

## **2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA**

### **2.1 GLOSARIO**

En este apartado se expondrán algunos conceptos o nociones recurrentes y relevantes que se ubicarán al interior del marco teórico y maquetación de la propuesta en general. Es preciso aclarar que las definiciones adjuntadas no son las mismas situadas en el marco teórico, pues cumplen con la función de ser complementarias, sin querer decir menos importantes.

**2.1.1 PEDAGOGÍA:** el concepto de pedagogía ha sido ampliamente debatido. Para Villa (2019):

La noción de pedagogía está ligada al clima social, cultural y educativo de cada momento histórico, así como a contextos en los que surgen nuevas concepciones y enfoques. Si bien hace parte de los procesos de formación desde la antigüedad, sus mayores desarrollos coinciden con el surgimiento de la modernidad.

(p.3)

De este modo, se entiende que la pedagogía ineludiblemente está vinculada con el acontecer social. Es el contexto quien determina sus formas y construcciones en la escuela. Adicional a ello, se está modificando conforme a lo que la demanda de la época indique, dejando de lado una concepción estática y tradicional, pues su deber ser se encuentra en una dinamización constante y renuente.

**2.1.2 DOCENTE:** Vollmer (2004), señala que el docente tiene la oportunidad histórica no solo de desarrollar competencias para el mundo profesional y laboral, sino para su desarrollo personal y ciudadano; lograr capacidades para la autonomía, la autorrealización y la capacidad de comprensión y acción ante los problemas sociales.

En este sentido, el papel del docente de educación inicial no solo implica la transferencia de conceptos y conocimientos enciclopédicos, sino que supone una intervención integral desde todas sus naturalezas, apelando a la construcción de espacios estimulantes para la formación de los niños y niñas que están iniciando su proceso de comprensión del mundo, entendiendo que esta etapa es fundamental para su desarrollo venidero. Por ello, el docente de educación inicial debe estar capacitado para presentarle a esa mente y ese cuerpo que apenas se inicia en el mundo del conocimiento de su entorno de la mejor forma.

**2.1.3 LECTURA EN EDUCACIÓN INICIAL:** la lectura ha sido uno de los procesos tan necesarios como complejos y universales para comprender la cultura, para comunicarnos y construir imaginarios mediante las letras, que a su vez encaminan en el mundo del significado y de cómo el ser humano se relaciona con el mundo desde su experiencia estética y personal, por ello es un error, como dice Leyva (2009):

Universalizar concepciones sobre la lectura, basadas en el acto de decodificación y comprensión, implica reducirla a un solo aspecto y soslayar su complejidad, pues al sustraerla de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos, no se favorece el análisis cabal que fundamente y explique el fenómeno y con ello, se limita la construcción o innovación de conocimiento al respecto. (p.163)

El concepto de lectura si bien es comprensible por sí mismo, es preciso referenciarlo desde la lectura inicial, es decir, comprenderlo desde el proceso de adquisición primaria de decodificación de símbolos, alfabetización. En este sentido, la lectura en la etapa inicial advierte según la definición anterior advierte que no solo se debe ocupar por la enseñanza de la comprensión de cada fonema y cada letra junto a otra, sino que, paralelamente, se espera que se entretengan procesos de comprensión crítica a un nivel básico por supuesto.

La lectura inicial no se puede reducir solo a comprender letras; por el contrario, abre un campo de múltiples oportunidades entre las que comunicar información de cualquier índole tiene diferentes matices y logra efectos plurales en sus receptores. De allí que, en años posteriores, donde la dificultad pueda incrementarse, surjan diferentes narrativas y tipologías textuales, precisamente de la necesidad de expresar ideas, historias y conceptos que requieren diferenciación, enriqueciendo el concepto de lectura. Como resultado, ahora no solo se lee por necesidad, sino por placer, como un gusto adquirido, académico y estético.

**2.1.4 ESCRITURA EN EDUCACIÓN INICIAL:** las perspectivas teóricas que sobre la escritura inicial se han construido al pasar del tiempo cobran cada vez más relevancia por ser un componente social imperioso para relacionarse socialmente. Por esto, también se conecta con la

alfabetización, pues es el proceso por medio del cual se forman las personas para aprender las competencias comunicativas, como la escritura, en este caso. Lo anterior se antepone como un requisito de base para obtener competencias básicas de relacionamiento no solo social, sino laboral.

Por su parte, Pognante (2006), postula que:

La concepción evolucionista de escritura, ligada a la idea de progreso, da por supuesto que la cultura escrita tiene consecuencias en los planos social, cultural, económico y cognitivo; y la idea de que la escritura representa a la oralidad constituye una tesis alfabeticocéntrica que deja por fuera cualquier forma escrituraria que no responda a su paradigma (p.70).

Lo anterior refuerza la idea de que la escritura inicial es relevante en el sentido en el que es el medio por el cual los niños y niñas desde temprana edad empiezan a validar su existencia con su contexto y con la descripción y el entendimiento que sobre él van obteniendo. En este orden de ideas, como lo define el autor citado, la escritura inicial una vez que el niño o niña logra consolidarla, empieza a repercutir en todos los planos, en particular en el social y cognitivo, pues la comprensión del mundo mediante la escritura supone una comprensión más amplia de su entorno, lo cual es fundamental en esta etapa, pues los primeros pasos para la adquisición de una lengua pueden ser determinantes en la vida de un ser humano.

**2.1.5 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA:** la construcción de este concepto ha sido vertiginosamente modificado de generación en generación, acudiendo siempre a la premisa de los cambios sociales, cada vez más acelerados. Se define estrategia pedagógica como el conjunto de herramientas, métodos, instrumentos, formas y relaciones que construye el docente para abordar a la dupla inseparable de enseñanza-aprendizaje.

Aunque se han esbozado innumerables conceptos alrededor de esta actividad del campo educativo, se retomará lo que Mintzberg (1995) construye alrededor de lo que debe considerarse para consolidar una estrategia pedagógica coherente y acertada. Para el autor mencionado debe existir:

Un enorme valor en la compenetración con el objeto, experiencia, compromiso, dominio del detalle, un sentido de la armonía y de la integración, visión individual, una mente ágil, un conocimiento personal y comprensión íntima; elementos que considera imprescindibles para que exista una adecuada conexión entre pensamiento y acción, y poder modelar con destreza una buena estrategia. La estrategia impone estabilidad y tiende continuamente a conciliar estas fuerzas con las del cambio. (p.19)

Lo anterior se relaciona precisamente con la labor a la que está llamado realizar los docentes de educación inicial, pues de manera concreta es comprender que no consiste únicamente en transmitir un conocimiento, sino que debe ser un impulsador o impulsadora de las capacidades tanto motoras como sociales y cognitivas de sus estudiantes en esta etapa de primera infancia y educación inicial.

**2.1.6 COGNICIÓN:** “El concepto de cognición (del latín: cognoscere, "conocer") hace referencia a la facultad de los seres de procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y características subjetivas que permiten valorar la información” (Vygotski, 1995, p. 184).

La cognición es la capacidad de poder entender no solo la información, sino también de transformarla, condicionándola al contexto necesario.

**2.1.7: PRIMERA INFANCIA:** este concepto ha sido ampliamente debatido, pues es una noción conceptual que se ha agregado recientemente en el lenguaje de la educación, por lo cual aún sigue en construcción permanente. Para el presente proyecto se retomará la definición que estipula el (MEN, 2003), quien decreta que “La primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los 6 años. Las experiencias vividas por los niños durante estos años influyen significativamente en sus posibilidades futuras” (p.34). En este punto, el Ministerio de Educación establece el rango de edad en la que se puede considerar que un niño o niña se encuentre en la etapa de primera infancia.

Por otra parte, desde una perspectiva más humanista, en el cual se asume que el niño o niña es un sujeto social de derecho, Jaramillo (2007) expone que “esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras”. (p. 110).



## **2.2 MARCO TEÓRICO**

La educación tiene la responsabilidad no solo de formar hombres y mujeres que conquisten los avances científicos y tecnológicos, sino también la de acudir al llamado social de entregar ciudadanos portadores de valores éticos insoslayables, personas que interactúen en su comunidad de manera positiva, crítica, autónoma y activa desde la labor en la que se desempeña. Por ello, la escuela cumple con un papel esencial, pues en gran medida es la determinadora social del constructo colectivo e individual de cada época.

Dado que la academia debe tener por estandarte la renovación permanente de sus estrategias en clave de una correcta formación de los niños, niñas y jóvenes, la propuesta educativa presente pretende esbozar una consolidación, análisis, comprensión, evaluación y principalmente, una reestructuración de saberes y prácticas pedagógicas en el quehacer docente desde el ejercicio de aprendizaje de lectura y escritura, pues estas dos habilidades comunicativas son el advenimiento para las demás competencias, tanto sociales como académicas.

En este orden de ideas, antes de la maquetación de intervención, es preciso establecer conceptualmente las bases que sostendrán el proyecto para comprenderlo desde diferentes concepciones epistemológicas. Para ello, se establecieron cinco categorías, las cuales se abordarán desde lo general, hasta lo particular, tendrán respectivamente el siguiente orden: Práctica pedagógica, Educación inicial, Alfabetización, Aprendizaje de la lectura y la escritura y Didáctica de la lengua castellana.

### **2.2.1. PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Con la intención de establecer una concepción lejos de lo rudimentario y tradicional, se citarán diferentes criterios que sobre las categorías han abordado diferentes autores. En primer

lugar, se define *práctica pedagógica* a la luz de Villa (2019), quien asegura que “estudiar la pedagogía es estudiar las relaciones estrechas que se dan entre el poder y el control en la interacción social, ya se refiera aquella a contextos socializantes compuestos de un transmisor (genérico o específico) y un aprendiz” (p.13).

Desde una perspectiva social, la práctica pedagógica se ubica como el elemento dinamizador en las relaciones y acciones sociales que establece el sujeto con su entorno, posicionándolo como el elemento común denominador del desarrollo pleno del poder que cada persona puede ejercer y del mismo modo, el control que sobre él posee.

Continuando con una postura social de la práctica pedagógica, se trae a colación a Fierro et. al, (1993) quienes afirman que es:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia— como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p.21).

En otras palabras, se consolida este proceso como acciones colectivas que llevan a cabo los diferentes actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual está supeditada a la actuación constante de los mismos. Es necesario que la unión de estos agentes esté orientada en función de las prácticas consecuentes con su entorno, en las que se enseñe en contexto, para el contexto, donde la desigualdad no tenga cabida y donde se apele a que la educación no sea un privilegio, más que un derecho constitucional innegociable.

Por otro lado, Gimeno (1998) entiende la práctica educativa como experiencia antropológica necesaria en cualquier cultura, en la que se trasladen los valores institucionales del sistema educativo de cada país, es decir, poner en práctica las concepciones y estrategias que desde la construcción epistémica se han establecido. En otras palabras, es conjugar lo que está escrito con el acontecer del día a día en cada aula, de tal suerte que esos espacios de debate y construcción académica no queden solo en los repositorios de las universidades, sino que ciertamente se transfieran a acciones tangibles en las prácticas de enseñanza.

Ahora bien, la "práctica pedagógica, desde un enfoque ecológico es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas" (Del Valle & Vega, 1995). En este sentido, se deben asumir las dimensiones humanas como un elemento transversal e inalterable en las conversaciones sobre las prácticas del docente, pues debe adherirse a las especificaciones de sus estudiantes, dejando de lado las concepciones sistemáticamente tradicionales y estandarizadas que sobre la pedagogía se han establecido, las cuales, si bien han desaparecido con el tiempo, siguen estando latentes en pequeñas acciones escolares, siendo este es el gran debate.

En suma, las prácticas pedagógicas se resumen en un "proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, (Huberman, 1999, pág. 25), donde se vislumbran la praxis docente como un proceso ético y pragmático desde donde se desprenden intereses sociales, académicos y procedimentales, los cuales deben situarse en dinámicas renovadoras, críticas e individualizadas.

### 2.2.2 EDUCACIÓN INICIAL

Si bien la práctica pedagógica se sitúa como un elemento fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje, para esta propuesta educativa en particular es necesario ahondar en la conceptualización de la *educación inicial*, pues es el nivel en el que se va a ejecutar el proyecto. Para iniciar, es indispensable remitirse a los antecedentes sobre este nivel educativo, pues su iniciación tuvo lugar en un acontecimiento social que preocupa no solo en Colombia, sino en toda Latinoamérica. Escobar (2006), realizó una investigación en la cual una de sus premisas causales respecto a la pregunta de por qué surgió la educación inicial fue que:

surge como respuesta al abandono infantil. Tiene en sus inicios una función de custodia y cuidado de las clases menos favorecidas; sin embargo, no existía una intencionalidad educativa como tal. Con el paso del tiempo, se incrementó su cobertura y tomó auge, cada vez mayor, la atención educativa concebida como impulsora del desarrollo infantil. (p.172)

Este precedente sigue siendo aún debatido por las instituciones encargadas de proporcionar dicho nivel educativo, pues, aunque se ha intentado dotar de intencionalidad estos espacios educativos en el que conviven niños y niñas de 0 a 6 años, siguen existiendo vacíos de los que ocuparse en términos pedagógicos, uno de ellos es la falta de capacitación necesaria o profesionalización —que sería lo ideal— para tender en estos centros infantiles. Es el caso de la iniciativa *Buen Comienzo* de la Alcaldía de Medellín, en el que contratan madres comunitarias para atender a cierto número de niños y niñas —inclusive desde sus casas—, y aunque deben cumplir con unas normas de seguridad para que se realice, sigue siendo insuficiente y podría estar lejos de ser un espacio estimulante en términos cognitivos, sin mencionar la posible falta de conocimiento sobre cómo implementar estrategias pedagógicas en esta fase de educación inicial.

La educación inicial se ocupa por establecer programas formales, estatales o privados en un ambiente escolar seguro, en el cual convergen niños y niñas entre de 0 a 6 años de edad. Como ya se mencionó, la función de estos centros educativos no es el de ser únicamente un espacio de cuidado, sin desconocer que es algo vital, por decir lo menos, pues por el estado de vulnerabilidad de su población, es un trabajo dispendioso, de permanente vigilancia y atención.

De esta forma, la educación inicial ideal debe estar enfocada en el pleno desarrollo de las capacidades cognitivas, motrices, sociales y de la estimulación de todas las áreas de desarrollo viables en ese rango de edad, atendiendo a la consigna de que los primeros años de vida podrían ser determinantes para la vida de un ser humano. Por ello es necesario y oportuno analizar las dinámicas en las que se desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo las estrategias pedagógicas implementadas influyen de manera acertada o desacertada en esta etapa en la que se podría avanzar considerablemente o adormecer y atrasar los procesos.

La etapa inicial de los niños y niñas no se debe tomar como un simple procesos sistemáticos de acciones primarias; todo lo contrario: en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), se dejó claro que:

El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de Educación Infantil, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda. (p.4)

Determinando así la que el éxito de este momento inicial de educación puede tener un resultado óptimo y eficiente en tanto se trabaje de manera conjunta. Por ello, es imperante no delegar toda la responsabilidad a la escuela, pues la familia y la comunidad o entorno en el cual se

desarrolla el estudiante en su etapa inicial puede ser un determinante social que actúe a favor o en contra del desarrollo primero de este niño o niña en todas sus dimensiones.

Por su parte, es imperioso mencionar que el enfoque lúdico que atañe a esta etapa inicial debe estar direccionado de forma pertinente, como lo menciona Jaramillo (2007): “el juego constituye la actividad fundamental en la edad preescolar; mediante sus distintas variantes contribuye a la formación de sus actitudes, de sus cualidades, en fin, a todo su desarrollo y crecimiento personal” (p.115).

Sin desconocer los múltiples beneficios que contiene el juego para el desarrollo de los niños, también se debe comprender que el juego en esta etapa, si no está direccionados con intenciones pedagógicas claras desde una planeación previa, solo se ocupa por crear un espacio de recreación, que, si bien es necesario, no es la intención permanente. Es decir, la mayoría de las actividades lúdicas deben estar orientadas a fortalecer una de las dimensiones o varias en la etapa inicial, sea motora, cognitiva o social.

Así, se constituye la educación inicial como el primer encuentro con el conocimiento y el primer entorno seguro de las niñas y los niños en su vida, por ello, debe estar dotado de sentido y de buenas experiencias. En este sentido, los docentes tienen un compromiso adicional, pues aparte de crear un espacio estimulante de enseñanza para sus estudiantes, deben prepararlos para el contexto siguiente, donde lo ideal es que se integren a los años superiores con competencias desarrolladas desde todas sus dimensiones: Dimensión Cognitiva, Dimensión Comunicativa, Dimensión Corporal, Dimensión Socio Afectiva y Sensorio-motriz.

### **2.2.3 ALFABETIZACIÓN**

Conviene abordar la tercera categoría en el orden indicado de general a particular. Para comprender con mayor claridad el proceso de lectura y escritura, el primer paso, antes de lograr una consolidación de estas habilidades comunicativas, es el devenir evolutivo del conocimiento desde sus pasos primigenios, es decir, el primer contacto con un nuevo aprendizaje, los cuales se relacionan con ese primer acercamiento al mundo de los significados, donde se pasa de la relación fonética a la relación semántica de las palabras y la conexión que entre sus significados se establece con la realidad, tanto concreta como abstracta.

La alfabetización constituye una serie de progresos sistemáticos a los que se espera inducir en la escuela a los niños y las niñas desde los primeros años, en principio a leer y escribir. Después de adquirir ambas competencias, si bien se sigue alfabetizando, se hará de formas cada vez más específicas y complejas, para lo cual los procesos iniciales serán el punto de partida para afianzar los conocimientos venideros.

En este orden de ideas, se esbozarán las nociones de este concepto desde dos perspectivas: la primera de ella, de la alfabetización de la lectura y la escritura; la segunda, la alfabetización a las nuevas herramientas informáticas contemporáneas, desde la necesidad evidente de la escuela para el buen desarrollo educativo.

Para iniciar, se trae a colación el concepto que sobre ello concibe Freire (2006), quien creía que “alfabetizarse, es antes que nada aprender a leer el mundo, a comprender su contexto; es una relación dinámica que vincula lenguaje y realidad” (p.5). De este modo, la primera concepción que se establece está vinculada directamente con una sinergia vital y necesaria: lenguaje y realidad, permitiendo así la construcción de sentidos a cada ser humano desde sus conocimientos previos y

su capacidad de adquirir los nuevos. La alfabetización, en este caso, se le verá como un proceso más social que autómeta.

Indiscutiblemente el proceso de alfabetizar no tiene edad, pues es ese proceso de aprendizaje permanente, es decir, no está supeditado necesariamente a la edad inicial. Lo anterior deja de lado el contexto real en el que se interactúa, dando por sentado que todos los niños y niñas del país ingresan a sus estudios en la edad correcta, algo que es en absoluto desacertado toda vez que un país como Colombia no asegura en todos los lugares de su territorio un ingreso seguro y con permanencia, adicional de calidad en lo que respecta a educación, dejando de base una de las primeras problemáticas que se debe debatir en la agenda pública de manera constante y efectiva. Lo anterior se confirma con un análisis realizado sobre la alfabetización en México, un país latinoamericano que no dista mucho de las condiciones colombianas. Según Torres (2006):

La convención social asume que la infancia —y más específicamente la llamada “edad escolar” — es la edad “normal” para aprender a leer y a escribir. Dicha convención social se basa en dos falsos supuestos: (a) sociedades que aseguran a todos los niños y niñas el derecho a acceder a la escuela, y (b) escuelas que aseguran el derecho a aprender. Falsos supuestos porque en la mayoría de los países del Sur —y en muchos países del Norte— millones de niños y niñas no acceden a la escuela, mucho menos a una escuela que asegure el derecho al aprendizaje (p. 27).

Dicho de otra forma, la alfabetización no supone un proceso con esquemas claros; todo lo contrario, es un concepto inacabado, pues el ser humano está en una constante eugenesia de lo que puede aprender y cómo lo puede aplicar en la vida cotidiana y en sus funciones productivas. Para aclarar mejor el concepto, nuevamente se invita a Torres (2006) acuñando que:



El término alfabetización se refiere a la capacidad de leer y escribir (la capacidad de calcular por escrito se agrega muchas veces como parte de la alfabetización). Aunque los términos analfabetismo y alfabetización se aplican tradicionalmente a la población mayor de 15 años, el aprendizaje de la lectura y la escritura no tiene edad, es un proceso que se realiza en cualquier momento y a lo largo de la vida, en la infancia, en la juventud y en la edad adulta. (p. 27)

Lo anterior confirma que, en efecto, el proceso de adquisición de conocimientos, en este caso de la lectura y la escritura se puede dar en cualquier momento a lo largo de la vida, pues es lo que sucede en países en donde tienen por estandarte la inequidad social, traducida en todas las precariedades notables: económicas, alimenticias, de salud, y principalmente de educación, dejando brechas sociales, cada vez más marcadas y distantes, convirtiéndose en un reto cada vez más desafiante para la escuela actual y los maestros y maestras.

Por su parte, desde una perspectiva social y liberadora por completo, Freire (2006) agrega que:

Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y como un acto de conocimiento, y por eso mismo un acto creador. Para mí sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu.

Como un actor social, político, poético, liberador y revolucionario de la educación, Freire ha dejado para la educación conceptos y nociones que siguen tan vigentes como precisas, pues, en este caso, consolida la definición que para el proyecto presente es el más oportuno y es la de entender el proceso de alfabetización como un acto que raya en lo revolucionario, un acto político contundente para el avance de una nación, pues el desconocimiento es en mayor medida la causa

de todos los abusos de cualquier naturaleza. Basta con que una persona aprenda a leer y a escribir para que haga valer sus mínimos derechos y comprenda mejor de manera concreta su entorno.

Por otra parte, se tiene la alfabetización con las TICS, enfocada para maestros y estudiantes, un tema que ha sido ampliamente debatido, pues las condiciones sociales y tendencias del mundo actual así lo indican. Por ello es indispensable saber utilizar la información que circula en la red para adaptarse al contexto y continuar con el proceso de evolución tecnocéntrico que se perfila para el siglo XXI en todas las esferas.

Así, desde una perspectiva social, se alude a que la alfabetización en la información y sus nuevas narrativas es algo casi inherente a la labor docente, pues al educar en la época de los nativos digitales, la exigencia es mucho mayor, toda vez que este se encuentra con estudiantes que desde sus primeros años de vida saben utilizar algún artefacto tecnológico como celular o Tablet. Para González (2008):

El marco social actual demanda de individuos con conocimientos, habilidades y valores necesarios para interactuar eficazmente con la información, ya sea para el interés personal o profesional, y que sientan la necesidad de mantenerse actualizados en cuanto a los desarrollos recientes de ámbito de trabajo e investigación. (p. 68)

Con esto, se antepone la importancia sobre la utilidad de la alfabetización en estos entornos digitales, pues desde hace un tiempo se considera un elemento vital no solo para tratar temas personales de comunicación a distancia, sino que hace parte ahora de la agenda educativa para transferir el aula de clase a ambientes virtuales de aprendizaje. Por su parte, Bruce (2003) define dicho proceso como “un conjunto de aptitudes para localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de necesidades” (p.34). Confirmando lo propuesto por

González, Bruce delimita que este conjunto de destrezas es necesaria para la consolidación del perfil docente idóneo quizás más adaptado, en el cual la tecnología sea un aliado de primera mano. Empero, en la mayoría de los casos se suele omitir u obviar el primer requisito que se debe cumplir y es capacitar a los docentes para el correcto uso de dichos espacios digitales, algo que se debería empezar a cultivar desde la formación universitaria.

#### **2.2.4. APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

Una vez abordada la alfabetización, se prosigue con una categoría más específica y directamente relacionada con la anterior: *aprendizaje de la lectura y la escritura*, dos tareas tan dispendiosas como necesarias sobre las que se han esgrimido múltiples e inacabadas teorías sobre cuál es la mejor estrategia para lograr el aprendizaje de estas habilidades comunicativas que suelen ser uno de los eslabones más complejos de atravesar por los niños y niñas en sus primeros años académicos.

Los aportes iniciales están a cargo de uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural: Lev Vygotski. Si bien el académico ruso no entrega un concepto explícito y único en particular para definir los procesos de lectura y escritura, sí matizó sus características y formas en sus numerosos estudios sobre lenguaje y cognición en seres humanos, que posteriormente fueron la base para comprender mejor el proceso que atraviesa el niño o niña cuando aprende estos dos procesos.

De allí que sus múltiples estudios hayan estado motivados por la hermenéutica del lenguaje, su proceso vital y evolutivo. Así, Vygotski (1978) define que:

El niño tiene que hacer abstracción del aspecto sensible del lenguaje, el sonido. Esa expresión un poco desafortunada —¿acaso no es la escritura igualmente sensible en otro registro, el de la vista?— puede quedar explicitada de la siguiente manera: al tener que pasar la adquisición del lenguaje escrito por elaboración de representaciones de fonemas, eso supone —al menos en el sistema alfabético— el establecimiento de un sistema complejo de correspondencias entre fonemas y grafemas (p.232).

En primer lugar, nivela en capacidad adquisitiva lo fonético con lo gramatical, es decir, postula que el proceso de aprendizaje de ambas competencias puede enfocarse desde el mismo método, en la ejemplificación, en el cual se pregunta si el niño o niña puede hablar escuchando sus fonemas y por acción natural, realizar la repetición de dichos sonidos, por qué no podría el estudiante aprender la escritura con este mismo sistema, que en este caso supone una repetición de símbolos. Aunque el aprendizaje pueda parecer un poco conservador, ha mostrado resultados acertados.

También agrega que aprender a leer y escribir va más allá del primer paso señalado por imitación. Para ello, profundiza en sus teorías psicológicas del lenguaje precisando que “el paso al lenguaje abstracto al lenguaje que utiliza no ya las palabras sino las representaciones de las palabras, a la “simbolización de los símbolos sonoros, es decir (a la) simbolización en segundo grado” (Vygostki, 1978, pág. 260). En otras palabras, cuando una persona logra ambos procesos de manera básica —proceso fonético y proceso gramatical— está preparada para asumir un tercer elemento y es el proceso semántico, el encargado de la construcción de las representaciones mentales y concretas de cada sonido o palabra escrita, es esa interpretación abstracta.

Desde un enfoque más social y cultural, la alfabetización en la lectura y la escritura representa no solo una puerta al conocimiento, sino una comprensión del entorno de manera más consciente y oportuna. Una vez que se pasa del proceso básico de la decodificación que menciona Vygostki, se presenta una configuración de la lengua dotada de sentidos particulares y complejos en los que sus hablantes expresan no solo requerimientos básicos como solicitar un objeto, pedir permiso, anotar su nombre en un formulario o saludar, sino que se convierte en la forma en la que pueden expresar su sentir respecto a su construcción individual y colectiva del mundo, pues como lo manifiesta Hurtado (2016):

La escritura, además de permitir la comunicación, organiza y moviliza el pensamiento y el conocimiento; es decir, permite aprender más sobre lo que se pretende comunicar, en la medida en que entre la intención y el acto de comunicación interviene la reflexión y el análisis sobre el contenido comunicable, lo cual hace que este se transforme (p.57).

Dicho lo anterior, se convalida que leer y escribir son dos procesos que generan un despertar en cada niño o niña, pues le permite llegar a reflexionar, analizar, objetar, entender y expresar sus ideas en planos mucho más complejos y abstractos según el nivel en el que se encuentren. Así, el lenguaje se posiciona como una competencia vital para vivir en comunidad, entender el mundo y transferir lo que sentimos y pensamos de forma que los demás comprendan las intenciones comunicativas tanto explícitas como implícitas.

A pesar de que en la escuela suelen diferenciar la lectura de la escritura y, en esa medida, enseñar por separado, Ferreiro (2006) expresa que esto es arbitrario, es decir, rechaza esta distinción, pues agrega que se debería enfocar entre el sujeto que aprende (niño) y ese objeto de estudio (lengua escrita). La autora también deja claro que los niños aprenden este sistema de

símbolos casi de forma natural, pues es un código que intermedia en todas las interacciones sociales o de cualquier naturaleza. Por ello, el aprendizaje de ambas competencias se debería enseñar de formas más espontáneas, dejando de lado los métodos tradicionales como el alfabético o deletreo, fonético o fónico, silábico, etc. (p.6).

En el método alfabético se comienza con la enseñanza de los nombres de las letras. Los estudiantes empiezan por aprender los nombres de las vocales y consonantes. Luego, ambas son unidas para crear sílabas y más tarde palabras. Se les pide a los alumnos repetir el deletreo de sílabas o palabras y luego pronunciarlas. Por otro lado, el método fónico o fonético el énfasis se pone en los sonidos representados por las letras del alfabeto. Este sistema que va de la parte al todo requiere que los alumnos utilicen los sonidos de las letras y sinteticen estos sonidos aislados en sílabas y palabras. Finalmente, el método silábico va más allá de los sonidos individuales de las letras para utilizar la sílaba como unidad básica. A medida que se introducen y aprenden las sílabas, ellas se combinan para formar palabras y frases. (Freeman, 1993, p. 20-27)

Se han referenciado los métodos tradicionales más implementados en la adquisición de la lengua como primer idioma en la educación inicial. Como estos, existen más métodos que, sin ánimo de ser extensivos, simplemente se mencionarán: el método de palabras generadoras, el método global, el método ideo visual, el método ecléctico y el método integral.

Aunque estos métodos claramente han sido efectivos, se han ocupado netamente por la decodificación de la lengua, mas no por establecer mayores relaciones semánticas (el mundo de los significados) en la enseñanza de la lengua, siendo precisamente la deficiencia que años posteriores se ve reflejada en la comprensión del idioma en los niños y niñas. Por ello, la educación debe replantearse sobre sus métodos conservadores, sin que implique que desaparezcan.

Posiblemente se puede ocupar por tomar lo que le sirva y agregar elementos más integrales a la enseñanza de la lengua para consolidar este proceso no tanto de manera automática, sino consciente.

En suma, después de avistar el panorama que sobre los procesos que atañen a la propuesta han expuesto algunos autores y estudiosos de la lengua (y afines), se puede concluir que estas dos competencias no se pueden deslindar, es decir, su enseñanza no se debe separar, pues una es inherente a la otra, se puede aprender a leer también escuchando y se puede aprender a escribir hablando. La lectura y la escritura son procesos más que funcionales, reflexivos y críticos que permiten el encuentro de cada sujeto con su subjetividad y el mundo exterior, así se relaciona con su entorno, lo comprende, describe, analiza y expresa.

### **2.2.5. DIDÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA**

A los conceptos anteriormente expuestos se vincula la última categoría que sintetiza y congrega cada una de las categorías que se analizaron, la cual se ocupa por la comprensión de la labor docente en específico: *didáctica de la lengua castellana*.

A lo largo de la historia de la educación se ha visto cómo los diferentes teóricos y humanistas se han visto en la necesidad de designar significados y crear incluso conceptos a dinámicas que o se han implementado recientemente, o se han modificado. Este es el caso de la didáctica de la lengua castellana, pues en principio se ha documentado la didáctica en general, o didáctica de la lingüística, más enfocada a algo funcional del aprendizaje de la lengua, mas no contaba con un enfoque reflexivo, literario o y dinámico como actualmente se conoce.

Será prudente, en principio, definir la palabra didáctica, la cual en palabras de Herrera y Balguera (s.f):

tiene como uno de sus objetivos generales ayudar a comprender mejor los procesos que se llevan a cabo cuando una persona aprende y otra persona enseña, pero estos no se limitan a las situaciones formales de enseñanza, puesto que la didáctica está presente siempre que haya personas en proceso de aprendizaje, cualquiera que sea la disciplina o nivel de dificultad del mismo. (p.9)

En consonancia con lo anterior, se establece pues que la didáctica es la forma en la que se establece la relación entre enseñanza-aprendizaje y maestro-estudiante. Allí se articulan las herramientas que se ocupan de las situaciones de enseñanza. Los docentes, en este caso, lideran el proceso, sin dejar de lado las motivaciones, necesidades y contexto de sus estudiantes. El gran debate siempre se ha instalado en la descontextualización de la educación en la mayoría de los casos, cuando lo ideal sería que la escuela sea un centro de innovación permanente, un laboratorio de conocimientos inacabados y estimulantes para sus estudiantes, un refugio seguro y con vínculos afectivos sanos.

Simultáneamente, luego de comprender la noción de didáctica de manera sucinta, se relacionará de manera más particular la didáctica de la lengua castellana, que, según Mendoza (2003):

se debe considerar como un área centrada en los procesos comunicativos, literarios, pedagógicos y psicológicos. En este sentido, se trata de una ciencia que como tal involucra procesos integrales para fortalecer habilidades comunicativas, formar lectores eficaces, buenos escritores, así como seres capaces de interrelacionarse con los demás. En resumen, aportar a la formación y desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir, en el sentido de fortalecer



las competencias comunicativas que es lo realmente trascendente para los individuos en una sociedad. (p.24)

Dicho de otra manera, la didáctica de la lengua castellana destina su fuerza principalmente a cultivar en los estudiantes hábitos de lectura y escritura. Empero, hay múltiples elementos que juegan allí y podrían determinar el acierto o desacierto del cometido que es iniciar a los estudiantes en el mundo de la lectura. Se debe partir de las motivaciones de los estudiantes, pues como docentes de lengua castellana se incurre comúnmente a imponer los gustos personales, pues dan por sentado que el gusto propio (que además es adquirido por un bagaje personal y académico) será un gusto compartido con ellos, algo que no está mal; sin embargo, se debe dejar una brecha entre los libros que se consideran idóneos y los libros que ellos, por preferencia, quisieran leer.

Otro aspecto que debe preocupar a la didáctica de la lengua castellana es generar en las clases diferentes matices, jugar con estrategias siempre diferentes, que, aunque no es fácil hacerlo siempre, dinamizar algunas clases hará la diferencia. Por ejemplo, adecuar espacios literarios, permitir lecturas en voz baja y alta, proponer actividades diferentes a la entrega de un escrito para socializar un libro, como la pintura, la fotografía, el teatro, la música, el cómic y cualquier manifestación escrita o narrativa disruptiva. De esta forma los estudiantes sentirán mucha más cercanía, pues cuando se les enseña algo mediante el gusto y que, adicional, lo pueden adaptar a una actividad de su cotidianidad, sienten más afinidad.

Finalmente, se tare a colación la definición respecto a la didáctica de la lengua castellana contemplada en los lineamientos curriculares determinados por el Ministerio de Educación (MEN, 1998), donde se menciona que:

la pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas.

Se confirma con lo anterior que la didáctica de la lengua castellana se debe orientar desde una mirada holística, donde se establezcan relaciones constantes y determinantes entre las habilidades de comunicación: hablar, escribir, leer y escuchar con el relacionamiento social en cada entorno en el que se desenvuelven los estudiantes. Enseñar en contexto es el reto actual.

Adicional, el MEN (1998) agrega que:

No estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.

En concordancia con los lineamientos, la enseñanza de la lengua maternas no se debe ajustar únicamente a un aspecto práctico, técnico o autómeta, pues se entiende que el lenguaje al ser ese vínculo o vehículo social por el cual las personas comprenden y dotan de sentido su mundo, la enseñanza de este debe estar cargado de significación.

A modo de síntesis, las categorías expuestas se relacionan en un estado de sinergia permanente, pues la función que cada una tiene como componente educativo llama ineludiblemente a las otras. El proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura conlleva a la comprensión absoluta y concreta de la didáctica de sí misma, de su componente epistemológico y pragmático.

## 2.3 ESQUEMA RESUMEN



### **3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE EDUCATIVA**

#### **3.1. MAQUETACIÓN DE LA PROPUESTA**

El modelo pedagógico socio-crítico orienta la presente propuesta de intervención, debido a que se centra en “la transformación de prácticas cotidianas, estructuras sociales y solución de problemáticas a través de la autorreflexión y la crítica en los procesos de construcción del conocimiento de los integrantes de una comunidad” (Alvarado y García, 2008, p.190). La participación de los sujetos que están inmersos en el contexto problematizado es clave en la interpretación y búsqueda de soluciones, pues su interés debe dirigirse a la conquista de la autonomía y la emancipación a través del manejo analítico de los conceptos, la reflexión inquisitiva del contexto y de los detalles que subyacen a los eventos visibles.

Por tal motivo se utilizará la metodología de talleres con las docentes, aprovechando su carácter participativo, pues como lo afirma Ander- Egg (1991), el taller es

“un lugar donde se trabaja se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente (p.10).

El mismo autor señala que el taller como modelo de enseñanza-aprendizaje se basa en ciertos principios pedagógicos que lo caracterizan, por ejemplo que el taller es una metodología participativa, donde el protagonismo no lo tiene ni el docente que orienta, ni los contenidos, ni la teoría, sino por el contrario los participantes que están llamados a aprender haciendo, desarrollando habilidades y actitudes para trabajar en equipo, para descubrir y construir a través de la pregunta el conocimiento requerido, deteniéndose en los puntos necesarios para problematizarlos, desentrañarlos y comprenderlos. Por esto otro principio pedagógico del taller es que debe ser

sistémico e interdisciplinario. En él se articulan perspectivas profesionales, ideas, creencias y opiniones diversas, “asumiendo el carácter multifacético y complejo de toda realidad” (p.15).

Según Ander Egg (1991) existen dos tipos: El taller para formar a un individuo como profesional o técnico y para que este adquiriera los conocimientos necesarios en el momento de actuar en el campo técnico o profesional de su carrera, y el taller enfocado para adquirir habilidades y destrezas técnicas y metodológicas que pueden ser o no aplicadas en disciplinas científicas, practicas supervisadas o profesionales.

El taller puede realizar tres tipos de funciones según Ander Egg (1991)

- En la docencia la realización de un descentralizado, que rompe dicotomías, como la teoría y la práctica, y que a partir de la práctica se van produciendo los conocimientos, como bien lo dice el autor “las cuestiones científicas y metodológicas se enfrentan a partir de la práctica, no a partir de la teoría o del método” (p.33)
- Otro aspecto a considerar es la investigación, pero no vista desde la dimensión de adquisición teórica, sino que por su estructura se busca desarrollar las capacidades de observación, experimentación, contacto con la realidad, de los participantes, que les permita profundizar en el conocimiento y tomar decisiones para actuar.
- Finalmente, la función que se refiere al servicio en terreno o práctica, tiene que ver con la cualificación de los asistentes en sus campos profesionales, pues permite que estos adquieran habilidades que les permita intervenir su entorno y transformar su quehacer en algo reflexivo y crítico.

Esta propuesta con docentes está pensada para ser desarrollada mediante cuatro talleres. Cada taller presenta un propósito y una temática diferente; sin embargo, entre ellos existe

coherencia y progresividad, lo que permitirá crear un ambiente de discusión, reflexión y construcción entorno a las prácticas de las docentes en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados escolares.

### 3.1.1 TALLER 1

**Nombre:** “Las raíces de nuestra práctica pedagógica” -Tierra-

**Tema:** Practicas y concepciones de las docentes entorno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

**Propósito:** Generar espacios de discusión sobre las practicas que las docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación inicial.

#### Estructura del taller:

FASE	ACTIVIDAD	RECURSOS
<b>Iniciación</b>	Bienvenida Presentación Explicación de la propuesta en general y de la sesión. Objetivo del taller, reglas y agenda.	Presentación Power Point
<b>Preparación</b>	Técnica de iniciación grupal: Tres experiencias* En este ejercicio cada profe deberá narrar 3 experiencias significativas que haya tenido con la lectura y la escritura y se relacionen con: cómo aprendieron a escribir/leer, el amor y la escritura y época de maestra.  *AGUILAR, M. ¿Cómo animar un grupo?: Técnicas grupales. Editorial CCS. Madrid 2017, pag58-59	Presentación Power Point
<b>Explicación</b>	Presentación de la actividad por subgrupos: estudios de caso ( <b>VER ANEXO C</b> ). Por grupos de a 4 docentes se les asignará un caso que deberán analizar a partir de los siguientes aspectos:	Casos para estudio impresos



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipótesis de lo que ha sucedido en el proceso de ese estudiante</li> <li>• Diagnóstico DOFA</li> <li>• Alternativas de solución: (estrategias pedagógicas en el aula)</li> </ul>	Formato para escribir lo analizado
<b>Interacción</b>	Socialización por grupos. Toma de nota general.	Tablero -marcador
<b>Presentación</b>	Focus Group - entrevista en grupo para acercarnos a las prácticas y concepciones de las docentes sobre su forma de enseñar a leer y escribir, a través de sus opiniones, narración de vivencias, comentarios y construcción colectiva que se realice. ( <b>VER ANEXO D</b> )	Cámara de video Observador (para tomar nota)
<b>Evaluación</b>	Retroalimentación.	

#### TRABAJO DEL INVESTIGADOR

1. ANALISIS DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO DE CASO
2. ANALISIS FOCUS GROUP

### 3.1.2 TALLER 2

**Nombre:** “Remando en mar abierto” -Agua-

**Tema:** Estructuras curriculares que orientan la práctica

**Propósito:** Describir las estructuras curriculares vigentes sobre los procesos de enseñanza de la lectura y escritura, su pertinencia y el abordaje realizado desde las prácticas didácticas de las docentes.

#### Estructura del taller:

FASE	ACTIVIDAD	RECURSOS
<b>Iniciación</b>	<p>Bienvenida, explicación de la sesión de hoy.</p> <p>Objetivo del taller, reglas y agenda.</p> <p>Reconstrucción de conclusiones o acuerdos a los que se llegaron en el taller pasado a través de palabras claves.</p>	Power point
<b>Preparación</b>	<p>Técnica de producción grupal: “Brainstorming” *</p> <p>El grupo se dividirá por docentes de grados. A cada docente se le entregarán 4 papeles de colores. El grupo se debe organizar en mesa redonda, pues el esquema se realizará en el piso.</p> <p>En el centro -Enseñanza de la lectura y la escritura y se dividirá en 4 partes: <b>Competencias, contenidos, Metodologías, propósitos de grado. (VER ANEXO E)</b></p> <p>*AGUILAR, M. ¿Cómo animar un grupo?: Técnicas grupales. Editorial CCS. Madrid 2017, pag58-59</p>	<p>Cuadros de papel iris de cuatro colores diferentes, lapiceros o marcadores.</p> <p>Cámara fotográfica</p>

<b>Explicación</b>	Charla explicativa por experto entorno al currículo del lenguaje en Colombia	Power point
<b>Interacción</b>	Presentación de la Matriz comparativa ( <b>ANEXO F</b> ), para analizar y comparar lo planteado a nivel de lineamientos, estándares y DBA y completar con la construcción y reflexión realizada por grupos.	Power Point
<b>Presentación</b>	Reflexión final: ¿Cómo plantear la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de lo orientado por ministerio de educación con lo que se vive día a día en el aula?	
<b>Evaluación</b>	Cuestionario de evaluación del taller. ( <b>VER ANEXO G</b> )	Fotocopias del formato

#### TRABAJO DEL INVESTIGADOR

1. ANALISIS DE LA ACTIVIDAD POR GRUPOS
2. COMPLETAR LA MATRIZ

### 3.1.3 TALLER 3:

**Nombre:** “Cuestiones vitales” -Aire

**Tema:** ¿Cómo aprenden los niños?

**Propósito:** Identificar los procesos cognitivos que se movilizan durante las etapas en que se encuentran los estudiantes de los grados preescolar, primero y segundo y como se relacionan con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

#### Estructura del taller:

FASE	ACTIVIDAD	RECURSOS
<b>Iniciación</b>	Bienvenida, explicación de la sesión de hoy. Objetivo del taller, reglas y agenda. Reconstrucción de conclusiones o acuerdos a los que se llegaron en los talleres pasados a través de palabras claves.	Power point
<b>Preparación</b>	Técnica de iniciación grupal: “Frasas incompletas” * sobre estrategias de enseñanza de lectura y escritura ( <b>VER ANEXO H</b> ) *AGUILAR, M. ¿Cómo animar un grupo?: Técnicas grupales. Editorial CCS. Madrid 2017, pág. 96-97	Formato y lapicero
<b>Explicación</b>	Intervención de especialista en cognición y procesos de aprendizaje de lectura y escritura en niños. Debate y análisis de las practicas docentes.	Power point
<b>Interacción</b>	Estudio de caso por docente de un estudiante de su grupo. Cada docente seleccionará un caso que dentro	Casos impresos

	de su grupo se destaque por sus características. Escribirá los datos y los factores que cree son relevantes en este ejercicio, también realizará análisis a partir de lo escuchado en la intervención del especialista.	Formato para dar respuesta
<b>Presentación</b>	Socialización y discusión de los diferentes casos.	
<b>Evaluación</b>	Preparación de una estrategia para atender los casos seleccionados a nivel grupal utilizando metodologías para enseñar a leer y escribir por grado coherentes a lo analizado.	

#### TRABAJO DEL INVESTIGADOR

1. ANALISIS DE LOS EJERCICIOS ESTUDIO DE CASOS
2. COMPLETAR LA MATRIZ

### 3.1.4 TALLER 4:

**Nombre:** “Movimiento y transformación” -Fuego

**Tema:** Ambientes de aprendizaje para la lectura y escritura

**Propósito:** Proponer estrategias didácticas enfocada en el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes de la Institución Educativa Josefina Muñoz González.

#### Estructura del taller:

FASE	ACTIVIDAD	RECURSOS
<b>Iniciación</b>	Bienvenida. Objetivo del taller, reglas y agenda. Expectativas	
<b>Preparación</b>	Reconstrucción de conclusiones o acuerdos a los que se llegaron en el taller pasado a través de palabras claves. Motivación dirigida “Mi lugar”. Cada participante debe dibujar siguiendo las indicaciones que se dan. La reflexión final va dirigida a pensar que esos espacios de aprendizaje y los ambientes personales tienen un papel importante al definir las condiciones en las cuáles el individuo adquiere el conocimiento, incluyendo el quiénes, el cómo y el qué aprenden Ospina, et al. (2013) en S.N (2013). Lista de preguntas previas sobre los lugares del aprendizaje y su construcción.	Palabras– cartulina- Hojas, lápices y colores. Lluvia de ideas.

<b>Explicación</b>	Intervención de especialista en ambientes de aprendizaje y los procesos de aprendizaje de lectura y escritura. Debate	Video Beam Folleto Marcadores - lapiceros
<b>Interacción</b>	Por grados las docentes se reunirán a diseñar un ambiente de aprendizaje que se pueda implementar para potenciar los procesos de aprendizaje de lectura y escritura. ( <b>VER ANEXO I</b> )	Fotocopias del formato Carteleras
<b>Presentación</b>	Cada grupo de docentes socializará su producto final. Posteriormente se trazará un plan para implementar los ambientes de aprendizaje dentro de la planeación por grados.	Video Beam
<b>Evaluación</b>	Rúbrica para revisión de propósitos alcanzados ( <b>VER ANEXO J</b> )	Fotocopias del formato Formato de rúbrica

#### TRABAJO DEL INVESTIGADOR

1. Reunir los insumos que quedaron de cada taller y diseñar en un documento, cartilla o plegable, el documento que permita conocer la propuesta para fortalecer las prácticas de los docentes. Este archivo será entregado a las docentes como producto de los talleres.

### **3.2 PROTOCOLO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

La propuesta de intervención que se presenta va direccionada a docentes de los primeros grados escolares, incluyendo a preescolar, debido a la importancia que tiene este grado para sentar las bases a nivel cognitivo, motriz, emocional y social de los estudiantes, pues si bien los niños y niñas están inmersos en un entorno comunicativo desde que nacen, es en esta etapa que los acercamientos a la escritura y la lectura se hacen de una forma más intencionada y consciente.

Anexo a esto a quien desee aplicar la propuesta también debe considerar la posibilidad de incluir a las docentes del grado tercero en este plan de integración entorno a la enseñanza de la lectura y la escritura, esto debido a que los primeros grados: primero, segundo y tercero, conforman el ciclo 1 de la básica primaria, que como bien lo refiere el MEN (2006) “esta organización secuencial supone que aquellos estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante” (p.15) de allí que los estándares que se establecen para cada grado no se consideran metas delimitadas para el año escolar, sino que se identifican como procesos que incluso no terminan en el nivel donde se proponen.

Cabe aclarar que esta propuesta está planteada sólo hasta el grado segundo, debido a la cantidad de docentes que conforman la muestra en la institución. Para un mejor manejo y estructuración del pilotaje de la propuesta, se recomienda un máximo de 12 participantes por taller. La distribución en tiempo para la aplicación de los talleres se sugiere no mayor a una semana entre ellos, de tal forma que quien aplica pueda realizar los análisis y retroalimentaciones necesarias, para hacer el seguimiento a los resultados y validar la pertinencia de seguir con lo planteado o realizar cambios que se ajusten a lo que se vaya surgiendo en el trabajo con el grupo. Sin duda la riqueza de esta experiencia está en lo inesperado, que refleja la particularidad de cada contexto y



de cada ser docente. Quien tenga a su cargo la aplicación de estos talleres, no puede de ninguna manera cerrarse a la posibilidad de los cambios; por el contrario, debe ser perspicaz para escuchar, observar y leer el entorno y direccionar las actividades y los espacios en pro de obtener un ambiente que posibilite la reflexión, el movimiento y la confrontación.

Finalmente, se realiza una claridad necesaria entorno a la conformación del grupo que participará de los talleres. Se hace necesario primero hacer un acercamiento que visibilice la disposición de los docentes de los grados mencionados para hacer parte de este proceso de fortalecimiento de las practicas entorno a la enseñanza de la lectura y la escritura, pues al ser un espacio de reflexión, de confrontación y cambio, los sujetos que participen deben ser conscientes de los espacios en los que interactuarán y las experiencias y conocimientos que aportarán.

Se sugiere por ello realizar en un primer momento una encuesta en la que se recolecte información personal y profesional y se indague por la preocupación del docente por reflexionar sobre su práctica y la disposición de participar. De igual manera se hace necesario que al aceptar participar, se firme un consentimiento en el que se autorice a realizar la grabación de las sesiones, utilizar material audiovisual que resulte de los encuentros tales como fotografías, clip de videos o audios y se pueda compartir lo construido y reflexionado.

A continuación, se explica para cada taller orientaciones importantes para llevarlos a cabo.

### **3.2.1 TALLER 1**

Conformado el grupo participante, en este primer taller es fundamental crear el ambiente adecuado para que los docentes puedan discutir, reflexionar, sobre su experiencia y las de otros. De allí que en este espacio se prioricen las estrategias que faciliten la conversación, la evocación

de vivencias, el debate y la construcción grupal: técnica de animación de grupo, estudio de caso y *focus group*. Es importante dar el mensaje que en ningún momento se juzgará como bueno/malo, adecuado/ inadecuado, actual/anticuado lo que los docentes referencien sobre sus prácticas, pues el propósito es que la exploración y el movimiento entorno a las concepciones sobre sus prácticas sea el resultado de un proceso consciente y propio.

Para la parte inicial es importante realizar una presentación clara y puntual de lo que se pretende, haciendo énfasis en el propósito, el tema y el nombre del taller, pues dentro de sí, llevan simbolismos que permitirán crear una línea de progresión y una mejor comprensión de lo que se espera de cada participante.

En la actividad de estudio de caso, se le pide a cada docente que parta de su propia experiencia y cómo a lo largo de su quehacer docente ha enfrentado situaciones que podrían ser similares, es importante que cada grupo compile las respuestas que sus integrantes ofrecen.

En el momento de la socialización, el orientador del taller tendrá como tarea identificar los factores que se repiten, que son significativos y que generan puntos de debate para así construir al finalizar una retroalimentación que dé cuenta de las “raíces” que subyacen a las prácticas de las docentes. Este insumo es el primer producto de los talleres, fundamental en la identificación de puntos a fortalecer.

### **3.2.2 TALLER 2**

Al comenzar este segundo encuentro es necesario no perder de vista lo que se consolidó en el primer taller: la identificación de prácticas y concepciones de los docentes entorno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto, debido a que en este taller se realizará la primera confrontación por lo estructurado a nivel curricular en materia de la enseñanza de la lengua

castellana y las habilidades comunicativas, estipuladas por el Ministerio de Educación en los lineamientos, estándares, DBA y por el colegio en el PEI y las mallas curriculares.

Nuevamente es importante partir de lo que saben los docentes, sin caer en el error de juzgar, o menospreciar, por ello la actividad de “Brainstorming”<sup>1</sup>, permite realizar una revisión grupal por estos asuntos técnicos que si bien deben ser claros en el quehacer docente en muchas ocasiones se distorsionan por los cambios que se hacen.

El momento explicativo a cargo de un experto en el tema dará pie para que los docentes realicen el análisis de cómo se construye el currículo entorno al aprendizaje de la lectura y la escritura en su colegio, analizándolo desde los documentos oficiales, así como también desde lo institucional.

Finalmente, quien orienta el taller debe realizar el compendio de este análisis en la matriz que se sugiere, lo que permitirá realizar la reflexión final.

La reflexión final se convierte, junto a la matriz, en los productos de este segundo taller, proporcionando a quien pretenda fortalecer las prácticas de los maestros, una visión general de lo que estructura a nivel curricular, conceptual y pedagógico, la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados.

### **3.2.3 TALLER 3**

Luego de haber explorado lo que reglamenta la práctica docente entorno a la lectura y la escritura, es necesario realizar la pregunta por la materia prima del trabajo como docentes: ¿Cómo aprenden los niños? Para así vincular el conocimiento y reflexión pedagógica, didáctica y curricular

---

<sup>1</sup> El brainstorming es una popular técnica utilizada para encontrar ideas basada en la creatividad espontánea y sin filtros, pidiendo a los participantes que simplemente “lancen ideas al aire”.

a los procesos que se están movilizando en los estudiantes de los grados preescolar, primero y segundo y como se relacionan con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De igual forma, este taller se inicia retomando los acuerdos y reflexiones más significativas de los talleres pasado, de tal forma que se vaya construyendo una idea general de lo transitado.

La técnica de iniciación grupal: “Frasas incompletas” además de permitir ambientar el espacio entorno a lo que los docentes piensan sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, también será insumo para el posterior debate y para complementar lo indagado con anterioridad sobre cuáles son las prácticas de las docentes.

La intervención del especialista dará herramientas para comprender los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje de la lectura y la escritura, lo que dará luces para que cada docente analice luego situaciones que en su práctica requieren especial atención. Posterior a esto se prepara por grado una clase, una actividad o una secuencia didáctica que busque, a partir de lo recomendado por el especialista y lo discutido por la asamblea, atender la situación de los estudiantes que representan un reto en los procesos de adquisición de la lengua.

Al finalizar este taller, se tendrá el insumo de la planeación de estrategias para atender los casos. En este punto ya se comienzan a movilizar y a fortalecer las prácticas docentes, desde una visión que integra diferentes aspectos tanto del currículo como del estudiante.

Sin duda la intervención de los especialistas constituye un reto dentro del desarrollo de los talleres, en tanto requiere una gestión rigurosa. Sin embargo, se aduce a la necesidad de que las universidades y en si la academia dialogue con la escuela, en un intento por dinamizar las reflexiones pedagógicas y didácticas y promover la investigación docente. Además, es sabido que

la labor docente requiere de constante retroalimentación, por lo que dentro de las instituciones la formación de docentes debe ser un ítem en la agenda y en los planes administrativos.

#### **3.2.4 TALLER 4**

Para finalizar este ciclo de talleres, en este último se plantea como objetivo consolidar lo discutido, lo reflexionado y lo transformado en una estrategia que se enfoque en mejorar los ambientes de aprendizaje para la lectura y la escritura de los estudiantes, por grados. Así pues, es necesario la intervención para pensar que son ambientes de aprendizaje y cómo enriquecer estos espacios para el objetivo que nos planteamos.

El trabajo por grados permitirá trazar un plan que proyectará el trabajo integrado por grados, dando progresión a los procesos de formación entorno a las competencias comunicativas de la lectura y la escritura.

Cabe resaltar que en este taller es fundamental la parte de la socialización para poder establecer puntos de encuentro entre el trabajo que se realiza en cada grado y la coherencia con las estrategias que se plantean, los tiempos y las competencias que se abordan.

El compromiso debe quedar claro, respecto a lo que se debe hacer para favorecer estos ambientes de aprendizaje en cada grado y la forma como se va a articular a la malla curricular, a la planeación de clase y a las estrategias que cada docente utilice.

La tarea más importante de quien realice el taller es posterior a esto recoger los insumos y plasmarlos en un diseño que pueda ser material para otros docentes que lleguen a tomar los grados en cuestión y para los docentes participantes como compilación de las discusiones y acuerdos realizados.

Finalmente, la evaluación del taller requiere que los participantes tengan clara la visión general del taller, los propósitos planteados y las rutas transitadas, para poder realizar una evaluación objetiva.

## REFERENCIAS

- Alvarado, L. y García, M. *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, Vol. 9, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 187-202  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Alvarez, D. (2003). *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la escuela de animación juvenil* (Medellín). Medellín. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/colombia/iepu-udea/20121205025245/didier\\_alvarez.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/colombia/iepu-udea/20121205025245/didier_alvarez.pdf)
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bruce, C. S. (2003). *Canales de la documentación. las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior*. Redalyc, 65-76.
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M. y Pozo, J., (2002). *¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados*. estudios pedagógicos (Valdivia), (28), 7-29. España. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052002000100001>
- Del Valle, A., & Vega, V. (1995). *La capacitación docente una práctica sin evaluación*. Argentina: Ed. Magisterio del Rio de la Plata.

- Escobar, F. (2006). *Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral*. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 169-194.
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. Revista de investigación educativa, núm. 3, pp. 1-52.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Disponible en: <file:///d:/especializacion%20uco/semestre%20ii/investigaci%c3%b3n/antecedentes/leer%20y%20escribir%20en%20un%20mundo%20cambiante%20ferreriro.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1993). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Freeman, Y. (1988). *Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?* *Lectura y Vida*, Año 9, N°3, pp 20-27.
- Freire, P (2006). *La importancia del acto de leer (2a.ed.)*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Gimeno, J (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, F. I. (2008). *Necesidad de la alfabetización informacional en la educación superior*. *Vivat Academia*, 65-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752951006>
- Herrera, O. & Balaguera, C. (s.f). *Didáctica de la lengua castellana como eje dinamizador del desarrollo de competencias en educación básica*. *Rastros y rostros del saber*, 1-11.
- Huberman, S. (1999). *¿Cómo se forman los capacitadores arte y saberes de su profesión?* Barcelona: Editorial Paidós.



Hurtado, V. R. (2016). Materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: criterios de selección y posibilidades didácticas. En V. R. Hurtado, *Enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar y primaria* (págs. 45-58). Medellín: L Vieco s.a.s, Universidad de Antioquia.

Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Redalyc, 108 - 123.

Leyva, E. M (2009). *¿Qué es leer? ¿qué es la lectura?* Redalyc, 161-188.

MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá, D.C.

MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Santa Fe de Bogotá, D.C.

Mendoza, F. A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Prentice Hall.

Mintzberg, H. (1995). *Destreza en la estrategia*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Parra, E. (2005) *Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas* revista virtual *Universidad Católica del Norte*, Núm. 16, septiembre-diciembre, 2005 Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia.

Pognante, P. (2006). *Sobre el concepto de escritura*. Revista Interamericana de Educación de adultos, 28 (2). Pp. 26-29

Torres, R. M. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, núm., 25 -38.

Reyzabal, M. (2012) *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 10, número 4. 2012. pp: 64-77

Villa, M. D. (2019). *¿Qué es eso que se llama pedagogía?* Pedagogía y saberes, 50, pag.11-28.

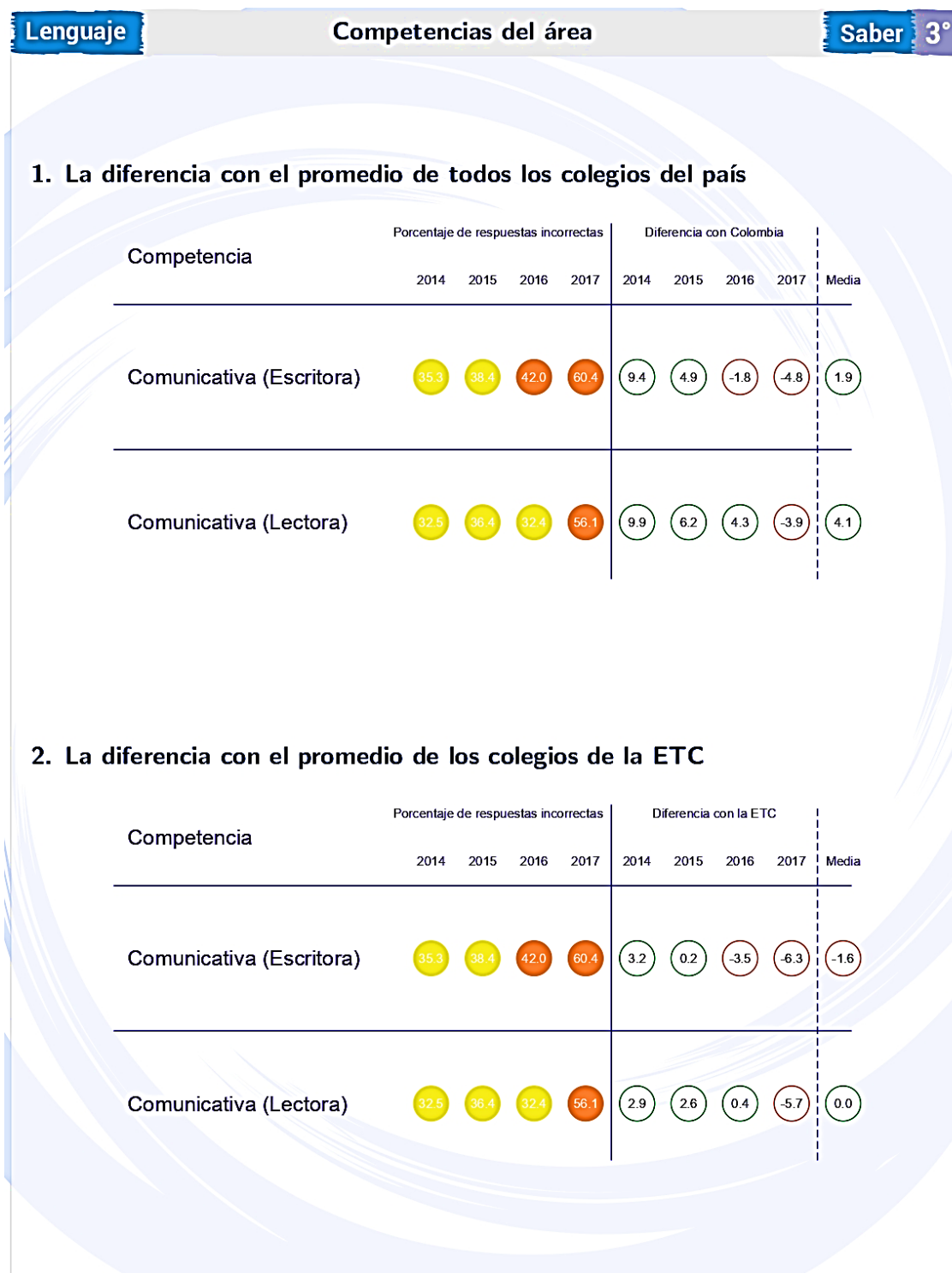
Vollmer, M. I. (2004). *Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes.* Revista Iberoamericana de Educación, N° 5.

Vygotski, L. (1978). *The prehistory of written language. mind in society.* Cambridge, Mass, Harvard University Press.

Vygotski, L (1995). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito.*

## 6. ANEXOS

### 5.1 ANEXO A



## 5.2 ANEXO B

### Lenguaje

### Aprendizajes de la competencia Comunicativa (Lectora)

### Saber 3°

#### 1. La diferencia con el promedio de todos los colegios del país

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	30.8	90.5	57.0	65.8	8.7	-26.3	2.8	-5.7	-5.1
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	16.5	38.1	35.5	48.8	9.2	-0.8	-2.5	-1.5	1.1
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	29.7	46.8	32.1	61.9	10.2	-2.8	6.7	-5.0	2.3
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	25.6	40.6	37.2	54.4	11.7	0.5	4.0	-5.0	2.8
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	52.2	32.5	31.3	62.5	7.2	9.6	4.5	-6.8	3.6
Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (Semántico).	41.8	22.2	46.7	53.3	12.8	6.8	3.2	-3.3	4.9
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	47.3	27.0	28.5	52.8	14.4	16.3	-2.3	-8.1	5.1
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	32.8	31.9	25.0	54.8	8.1	10.9	6.3	-1.5	6.0

#### 2. La diferencia con el promedio de los colegios de la ETC

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas				Diferencia con la ETC				Media
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	16.5	38.1	35.5	48.8	-0.7	-9.6	-5.0	-2.8	-4.5
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	30.8	90.5	57.0	65.8	4.3	-25.3	8.2	-4.1	-4.2
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	25.6	40.6	37.2	54.4	2.3	-3.0	0.1	-6.9	-1.9
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	29.7	46.8	32.1	61.9	4.9	-1.4	3.5	-6.0	0.3
Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (Semántico).	41.8	22.2	46.7	53.3	6.6	1.1	-0.6	-5.4	0.4
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	52.2	32.5	31.3	62.5	2.1	5.8	2.3	-8.2	0.5
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	32.8	31.9	25.0	54.8	1.8	6.1	0.1	-4.1	1.0
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	47.3	27.0	28.5	52.8	10.1	11.3	-5.4	-7.4	2.1

#### Ejemplo de interpretación

En el primer aprendizaje de la primera lista, en el año 2017, los estudiantes del colegio respondieron incorrectamente, en promedio, el 65.8% de las preguntas. En el mismo aprendizaje el colegio se ubica 5.7 puntos porcentuales por debajo de Colombia. En el primer aprendizaje de la segunda lista, el colegio se ubica 2.8 puntos porcentuales por debajo de su ETC.

### 5.3 ANEXO C -ESTUDIO DE CASOS-

<b>CASO 1</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hipótesis de lo que ha sucedido en el proceso de ese estudiante</li><li>• Diagnóstico DOFA</li><li>• Alternativas de solución: (estrategias pedagógicas en el aula)</li></ul>
<b>CASO 2</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hipótesis de lo que ha sucedido en el proceso de ese estudiante</li><li>• Diagnóstico DOFA</li><li>• Alternativas de solución: (estrategias pedagógicas en el aula)</li></ul>
<b>CASO 3</b>

- Hipótesis de lo que ha sucedido en el proceso de ese estudiante
- Diagnóstico DOFA
- Alternativas de solución: (estrategias pedagógicas en el aula)

#### **CASO 4**

- Hipótesis de lo que ha sucedido en el proceso de ese estudiante
- Diagnóstico DOFA
- Alternativas de solución: (estrategias pedagógicas en el aula)

## **5.4 ANEXO D -GUIÓN FOCUS GROUP-**

### **Preguntas:**

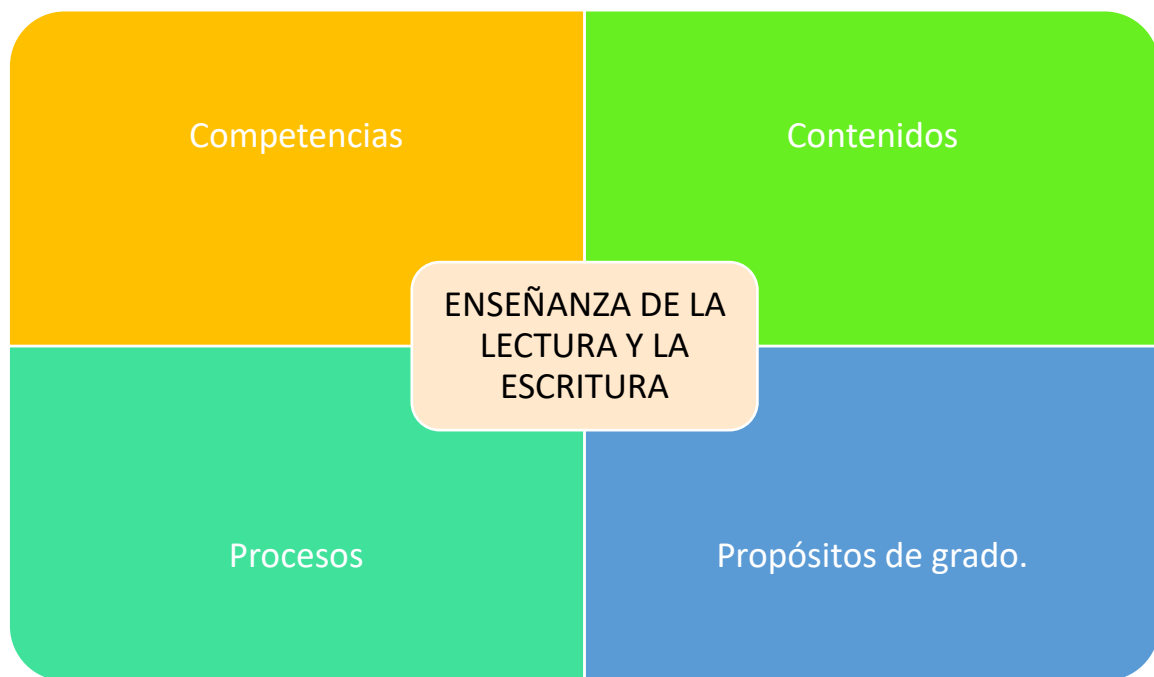
1. ¿Qué estrategias y técnicas piensa usted son más adecuados para la enseñanza de la lectura y la escritura?

2. ¿Qué dificultades ha observado usted en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de sus estudiantes? ¿a qué cree que se deben?

3. ¿Qué experiencias significativas ha tenido durante su experiencia docente alrededor de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura?

4. ¿Cuáles cree que son los conocimientos que deben tener los docentes de transición primero y segundo para la enseñanza de la lectura y la escritura?

## 5.5 ANEXO E –





**5.6 ANEXO F -MATRIZ COMPARATIVA -**

<b>Categorías/ grados</b>	<b>TRABAJO DOCUMENTAL</b>			<b>RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>			<b>PLAN DE ARTICULACIÓN</b>
	<b>Estándares</b>	<b>DBA</b>	<b>PEI</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Procesos</b>	<b>Metodologías</b>	
<b>TRANSICIÓN</b>							
<b>PRIMERO</b>							
<b>SEGUNDO</b>							

## 5.7 ANEXO G -CUESTIONARIO EVALUACIÓN DEL TALLER-

Nombre del taller:

Fecha:

Nombre participante (optativo)\*

Su opinión es muy importante para realimentar la experiencia del taller y pensar a futuro el mejoramiento de espacios de aprendizaje como estos, por ello se le solicita cordialmente responder a las preguntas que figuran a continuación.

1. *Enumere tres ideas/conocimientos/invitaciones/ que le haya dejado el taller para enriquecer su práctica docente.*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. *Enuncie 2 prácticas que usted realizaba frecuentemente en el aula sobre el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura que haya cuestionado durante el taller. Explique con que otra práctica visualizó el cambio.*

---

---

---

---

---

3. *El material del taller fue pertinente e informativo. (señale con un círculo una de las respuestas)*

Completamente de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Completamente en desacuerdo

4. ¿Piensa que puede aplicar lo aprendido en el taller?

Totalmente aplicable                      Aplicable                      No es fácil aplicar  
Se olvidará pronto.

5. *¿Cómo califica la metodología utilizada en el taller?*

Excelente                      Buena                      Regular                      Mala

6. *La organización general favoreció una buena experiencia de aprendizaje. (señale con un círculo una de las respuestas)*

Completamente de acuerdo                      De acuerdo                      En desacuerdo  
Completamente en desacuerdo

7. *¿Qué acortaría/eliminaría o recomendaría para talleres futuros?*

---

---

---

---

---

## **5.8 ANEXO H -FRASES INCOMPLETAS-**

**Completar las frases de forma espontánea y rápida**

<b>Leer es</b>
<b>Escribir es</b>
<b>Mis lecturas favoritas</b>
<b>Para enseñar las vocales utilizo</b>
<b>Para mejorar la letra un niño se debe</b>
<b>La comprensión se trabaja para</b>
<b>Para evitar la confusión entre b y d se debe</b>
<b>Lo más difícil de enseñar a escribir es</b>
<b>Lo más fácil de enseñar a escribir es</b>
<b>Antes de escribir el niño debe aprender a</b>
<b>Los padres en casa motivan a sus hijos a la lectura así:</b>
<b>La mejor estrategia que he implementado para leer bien es</b>
<b>La mejor estrategia que he implementado para que el niño escriba en clase es</b>

### 5.9 ANEXO I

<b>Institución Educativa:</b>					
<b>Grado:</b>					
<b>Nombre del ambiente de aprendizaje:</b>					
<b>Descripción:</b>					
<b>Enfoque pedagógico</b>					
			<b>Sesiones</b>		
<b>Actividades</b>			<b>DBA/Competencias/Objetivos</b>	<b>Estrategias didácticas</b>	<b>Recursos</b>

