

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE NUESTRA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA  
“ *UNA MIRADA RETROSPECTIVA EN TORNO  
A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA* ”

UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS  
BOGOTÁ, D.C.  
2007

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE NUESTRA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA  
“ *UNA MIRADA RETROSPECTIVA EN TORNO  
A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA* ”

MYRIAM MARCELA JAIMES GUEVARA  
MANUEL ALEJANDRO MUNÉVAR NEIRA  
MARÍA ANGÉLICA RAMÍREZ CAMELO  
JENNY MARCELA ROMERO CASTRO  
SANDRA LILIANA SUÁREZ TRIANA  
DIANA JAZMÍN UNIVIO CÉSPEDES

UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS  
BOGOTÁ, D.C.  
2007

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE NUESTRA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA

*“ UNA MIRADA RETROSPECTIVA EN TORNO  
A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ”*

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN TORNO AL PROCESO DE LA  
COMPRENSIÓN LECTORA

MYRIAM MARCELA JAIMES GUEVARA  
DIANA JAZMÍN UNIVIO CÉSPEDES

RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE LA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA  
DOCENTE EN TORNO AL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

MANUEL ALEJANDRO MUNÉVAR NEIRA  
MARÍA ANGÉLICA RAMÍREZ CAMELO

“ UN CUENTO DIFÍCIL DE CONTAR ” PROBLEMÁTICA DE LA ESCRITURA  
VISTA DESDE EL EJE TEMÁTICO DE LA NARRACIÓN DE ESTUDIANTES DE  
SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA

JENNY MARCELA ROMERO CASTRO  
SANDRA LILIANA SUÁREZ TRIANA

Trabajo de grado

Asesor  
Pedro Baquero Másmela

Docente e Investigador de la Facultad de  
Educación La universidad de La Salle

UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS  
BOGOTÁ, D.C.  
2007

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

Bogotá D.C, 10 de mayo de 2007



*A las personas que nos aman y que amamos con  
toda el alma, y por supuesto a los niños, quienes  
fueron lo protagonistas de esta historia.*

## AGRADECIMIENTOS

A nuestros padres y hermanos por brindarnos el apoyo y la fortaleza para afrontar esta etapa de nuestras vidas.

A la vida porqué nos permitió encontrarnos en el camino para ser amigos y a pesar de las dificultades y diferencias entre unos y otros logramos llegar hasta este punto.

A los niños que hicieron parte de esta investigación porque nos permitieron en tan poco tiempo, hacer parte de su vida en la escuela, y porque además con su bella existencia en este mundo nos hicieron sonreír, haciendo de la práctica un espacio amable para poder seguir aprendiendo.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
JUSTIFICACIÓN.....	11
OBJETIVOS.....	12
1. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS .....	13
1.1. HISTORIA DE LA SISTEMATIZACIÓN .....	13
1.2. LA EXPERIENCIA.....	14
1.3. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE SISTEMATIZACIÓN .....	16
1.4. FUNCIONES Y PRINCIPIOS .....	19
1.5. ENFOQUES .....	20
1.6. METODOLOGÍA DE UN PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN .....	23
1.6.1. Pasos Metodológicos según Mario Peresson .....	23
1.6.2. Pasos Metodológicos según Lola Cendales .....	28
1.7. ALCANCES.....	30
2. PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	32
2.1. CONCEPTO.....	34
2.2. CONCEPCIONES .....	37
2.3. LA PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD .....	39
2.4. PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA .....	40
3. INFORMES DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	44
3.1. CONTEXTO .....	44
3.2. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN TORNO AL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA. Por Myriam Marcela Jaimes Guevara y Diana Jazmín Univio Céspedes .....	46
3.2.1. Introducción .....	47
3.2.2. Justificación .....	48

3.2.3.	Problema.....	49
3.2.4.	Objetivos.....	50
3.2.5.	Situación Diagnóstica .....	51
3.2.6.	Informe.....	51
3.2.6.1.	Recapitulación Inicial del Proceso.....	51
3.2.6.2.	Problemáticas en Torno al Currículo y su Fundamentación en el Proceso Lector.....	54
3.2.6.3.	Problemáticas a partir del desarrollo de las clases de lengua castellana en relación al proceso de comprensión lectora y del desempeño del investigador como docente – practicante. ....	63
3.2.7.	Conclusiones .....	86
	BIBLIOGRAFÍA.....	89
	ANEXOS.....	91
3.3.	RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TORNO AL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA. Por Manuel Alejandro Munévar Neira y María Angélica Ramírez Camelo .....	104
3.3.1.	Introducción .....	105
3.3.2.	Justificación .....	106
3.3.3.	Problema.....	107
3.3.4.	Objetivos.....	108
3.3.5.	Situación Diagnóstica .....	109
3.3.6.	Informe.....	109
3.3.6.1.	Nuestros frágiles inicios en la escuela.....	109
3.3.6.2.	Cómo se escribe en la escuela .....	119
3.3.6.3.	La práctica docente y la escritura en el aula de clase. ....	126
3.3.7.	Conclusiones .....	136
	BIBLIOGRAFÍA.....	138
	ANEXOS.....	140

3.4. “UN CUENTO DIFÍCIL DE CONTAR” PROBLEMÁTICA DE LA ESCRITURA VISTA DESDE EL EJE TEMÁTICO DE LA NARRACIÓN EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA. Por Jenny Marcela Romero Castro y Sandra Liliana Suarez Triana. ....	159
3.4.1. Introducción .....	160
3.4.2. Justificación .....	161
3.4.3. Problema.....	163
3.4.4. Objetivos .....	164
3.4.5. Situación Diagnostica .....	165
3.4.6. Informe.....	166
3.4.6.1. Los primeros pasos en la práctica pedagógica .....	166
3.4.6.2. Una mirada desde el interior del aula .....	168
3.4.6.3. Dificultades de los participantes involucrados dentro del proceso investigativo.....	169
3.4.6.4. ¿Cómo empezamos enseñando? .....	176
3.4.6.5. ¿Y cómo llegó el tema de la narración? La narración: un primer acercamiento a la escritura.....	182
3.4.7. Conclusiones .....	201
BIBLIOGRAFÍA.....	203
ANEXOS .....	205
4. DISCUSIÓN FINAL .....	215
BIBLIOGRAFÍA.....	221

## INTRODUCCIÓN

Reflexionar se ha convertido en la acción necesaria para indagar, cuestionar y replantear la manera de proceder en torno al hacer; esto con el fin, no sólo de detectar las fallas sino la manera en que se puede actuar para corregirlas. La docencia es una de las profesiones que más debe enfatizar sobre lo anterior, ya que el docente diariamente se ve comprometido a una continua renovación de su proceder con el fin de responder a los cambios y necesidades que constantemente la sociedad adquiere y requiere.

Desde nuestra práctica pedagógica hemos querido, a través de la observación y ejerciendo el mismo rol como docentes practicantes, reflexionar sobre las experiencias que se vivieron en la institución educativa “CEDIT Jaime Pardo Leal” específicamente al interior de las aulas de clase de los grados segundo, tercero y cuarto, esto con el fin de detectar las posibles problemáticas que se puedan presentar, al igual que las causas que las originan.

Este trabajo realizado por seis estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés durante la práctica pedagógica realizada en la institución educativa CEDIT Jaime Pardo Leal desde sexto hasta noveno semestre, pretende ofrecer un recorrido sobre los momentos significativos que permitieron identificar algunos de los problemas generados en el aula de clase y que por ende, giraron en torno a nuestra práctica. Para así, finalmente, brindar información que construida bajo los elementos extraídos de la realidad y basándonos en fundamentos teóricos, logren dar una perspectiva general frente a las problemáticas presentadas en el aula.

## JUSTIFICACIÓN

Los problemas y dificultades encontrados durante nuestro proceso como practicantes en el CEDIT Jaime Pardo Leal, llamaron nuestra atención desde varias perspectivas. Algunos de ellos tuvieron que ver con lo disciplinar o lo contextual. Sin embargo, creemos que es importante para nuestro trabajo, enfocarnos en los problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua castellana. Aquellos problemas que estuvimos observando de manera constante mientras fuimos docentes practicantes se convirtieron en nuestro objeto de estudio. Consideramos que es necesario realizar una sistematización de esa experiencia, pues encontramos numerosos aspectos para cuestionar la educación pública en educación básica primaria.

Además, para nosotros como estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, y futuros docentes, es de suma importancia conocer, tanto los problemas comunes que afectan el ejercicio docente como las mejores alternativas para darles una efectiva solución. Así, mientras evaluamos y reflexionamos sobre nuestra propia tarea de enseñar, estamos enriqueciendo la experiencia que adquirimos en las aulas de clase.

Por último, quisiéramos decir que teniendo en cuenta nuestra experiencia frente a la realidad educativa y el limitado concepto frente a ella, consideramos esto un motivo suficiente para empezar una investigación sobre las falencias más sobresalientes y las que más afectan el aprendizaje de los niños. La tarea de analizar esos problemas es el primer paso para poder cambiar nuestro desempeño como futuros docentes de Lengua Castellana.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Sistematizar las experiencias de la práctica pedagógica en Lengua Castellana.

### **Objetivos Específicos**

- Describir los procesos de la práctica pedagógica.
- Analizar el proceso de cómo se llevó a cabo la práctica pedagógica en la escuela.
- Contrastar las teorías de la enseñanza de la Lengua Castellana con la nuestro desempeño en la práctica pedagógica.



## 1. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

### 1.1. HISTORIA DE LA SISTEMATIZACIÓN

Es importante hacer un recorrido sobre el contexto histórico de la sistematización para entender su relevancia en el campo investigativo y educativo. Al respecto, presentamos un breve resumen basándonos en Alfredo Ghiso (1998).

Los orígenes de la sistematización se remontan a la década de los 70, en la que hubo una crisis social en Latinoamérica y ésta exigía por parte de los sectores populares propuestas superadoras y transformadoras. Era una época de diferentes prácticas sociales de carácter alternativo que se integraban entre sí, a los que se llamaron movimientos populares y sociales. Estos últimos influyeron en la vida cotidiana, en las organizaciones sociales, políticas, económicas y en las expresiones culturales.

A partir de las situaciones que se vivieron, surgió la necesidad de transformar los movimientos sociales e integrarlos al campo educativo y pedagógico. Esta preocupación llevaba a redefinir el quehacer docente, lo cual implicaba reflexionar acerca del campo socio – político, económico y culturales del momento.

Es así como la sistematización empieza a ser reconocida en entidades académicas y gubernamentales, como el procedimiento heurístico que, apelando a la reflexión de la experiencia como fuente de conocimientos sobre prácticas contextualizadas, permitiendo indagar en los discursos y las acciones que no habían sido tomadas en cuenta al interior de una situación reflexionando sobre lo que es posible comprender, comunicar, hacer y sentir.

Sin embargo, desde otra perspectiva histórica se afirma que el comienzo de la sistematización fue en los años cincuenta en el marco de la Academia de Ciencias

Sociales y del Servicio Social en América Latina. Según esta visión, sistematizar era recuperar, ordenar, precisar y clarificar el saber del servicio social para darle un carácter científico. La sistematización se formuló entonces con ese nombre porque pretendía ser una recuperación de la experiencia y un análisis crítico con las personas implicadas, desde donde obtener nuevos conocimientos. La gran acogida de esta metodología y forma de entender la sistematización hizo que tuviera relación con la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP).

Verger afirma que a finales de los ochentas y principios de los noventas, el movimiento de sistematización entra en una etapa de desencanto y abandono que se caracterizó por la incoherencia entre la teoría y la práctica, es decir, que la educación era cada vez menos reflexiva y más distorsionada, debido al programa político neoliberal. Por esta razón, se polarizó el movimiento en dos sectores. El primero de ellos afirmaba que la educación popular debía ser abandonada, puesto que hacía pedagogía y política. En contraposición, el otro sector creía que la educación popular debía ser regenerada, oxigenada y recreada a través de la sistematización, que permitiría construir un campo teórico-práctico desde el intercambio de vivencias. Más adelante, la sistematización de experiencias se aplicó en diferentes ámbitos sociales que están comprometidos con los procesos de educación popular.

Algunos de los grupos pioneros de este nuevo movimiento de investigación social son “La Red Alforja” en Centroamérica, El Centro de estudios del tercer mundo (CEESTEM) en México, El Centro de Estudios de Educación (CIDE), y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

## **1.2. LA EXPERIENCIA**

Definir el concepto de sistematización será siempre una tarea compleja, dado que es un proceso en constante cambio y redefinición. Sin embargo, antes de definir el

concepto de sistematización, es importante considerar la base de la cual parte este proceso: la experiencia.

Oscar Jara (1996) relaciona la sistematización directamente con las experiencias de prácticas concretas, entendidas como procesos sociales dinámicos y complejos, en las cuales se interrelacionan factores tanto objetivos como subjetivos. De igual forma define las experiencias como: “procesos particulares, además, que hacen parte de una práctica social e histórica más general igualmente dinámica, compleja y contradictoria”.

A su vez, Lola Cendales (1996) explica en su artículo *Experiencias de Sistematización* que las experiencias plantean problemáticas e interrogantes que se convierten en el eje principal para orientar y fundamentar el proceso de sistematizar.

Según Cendales, las experiencias representan momentos que son inéditos e irrepetibles y contienen gran cantidad de significados para los participantes de la misma. Una forma de recopilar estas experiencias se denomina *Recuperación Colectiva de la Historia*. Su objetivo es recoger experiencias bajo el parámetro de la memoria colectiva, por lo cual los investigadores deben apropiarse de las experiencias vividas y dar cuenta de ellas, para poder compartir con otras personas lo aprendido. Este proceso se presenta a partir de la narración y el relato de cada una de las experiencias, analizándolas desde su origen y cómo cambian con el paso del tiempo para poder entender su presente y a la vez determinar los cambios que han producido en el contexto estudiado.

### 1.3. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE SISTEMATIZACIÓN

Teniendo en cuenta que la base de nuestra investigación es la sistematización, pretendemos definir este concepto a partir de varios autores, pero cada uno de ellos enfatiza en algunos elementos que difieren de otros. Empecemos entonces con la definición que nos propone Óscar Jara (1996), que puede ser interpretado o manejado de la siguiente forma:

- *Proceso que permite realizar una reconstrucción ordenada de la experiencia.* Con este concepto se busca reflexionar para poder ordenar u organizar todas las experiencias y así poder explicar el curso del recorrido teniendo en cuenta el sentido o el significado que esta experiencia ha tenido para sus participantes.
- *Proceso productor de conocimientos* a partir del análisis de nuestra experiencia en una realidad social determinada. En este punto, el proceso de sistematización ayuda a mejorar la teoría (ampliar, confrontar y enriquecer) y la práctica (la intervención de los participantes).
- *Proceso conceptualizador de la práctica* que permita ordenar todos los elementos que intervienen en ella; que permita encontrar una coherencia entre lo que se pretende hacer y lo que se esta haciendo.
- *Proceso participativo* de "...creación de conocimientos teórico – prácticos, desde y para la acción de transformación, entendida como la construcción de la capacidad protagónica del pueblo".

Esta clasificación manejada por Óscar Jara es presentada por Luz Dary Ruiz (2001) en su artículo *La sistematización de práctica*, definiendo la sistematización

como: recuperación de la experiencia en la práctica, producción de conocimiento, forma de empoderar los sujetos sociales de la práctica e investigación social.

Alfredo Ghiso (1998) no se aleja mucho de la idea de Jara. Para él, la sistematización parte de responder a los desafíos contextuales y a los interrogantes que presentaban las diversas propuestas de educación popular y de trabajo social alternativo, como un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos. Así mismo, *“la sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva, que todos podíamos hacer y que al recuperar organizadamente la práctica permitía volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia.”* (Ghiso, 1998)

Aparte de presentar la definición, Ghiso (1998) presenta algunos acuerdos básicos para las diferentes propuestas de sistematización, estos son:

- La sistematización como proceso investigativo debe partir de la práctica asumida por los investigadores en un campo determinado; este “hacer” puede ser recuperado, contextualizado, textualizado, analizado y reinformado que surge del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.
- Cada uno de los participantes tienen un rol importante dentro del proceso de sistematización ya que cada uno ha adquirido a lo largo de su experiencia un conocimiento, del cual ha formado una percepción y un saber producto de su hacer que son el punto de partida de este proceso.
- El proceso de sistematización es un proceso comunicativo entre los participantes en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. “Durante la práctica existen múltiples lecturas que tienen que

hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común” (Ghiso, 1998:6).

- La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social tiene una intencionalidad, la cual busca emancipar y transformar los contextos estudiados.
- “En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para los que participan en el proceso” (Ghiso, 1998:6).

María Mercedes Bernechea y María de la Luz Morgan (1996) dan una concepción de la sistematización como *"proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social"*. (Bernechea y Morgan ,1996:84)

Un concepto popular maneja Félix Cadena (1996), para quien el propósito final de la sistematización en educación será siempre el bienestar y el mejoramiento de los sectores populares. Así define la sistematización:

*"Un proceso intencionado de creación participativa de conocimientos teóricos y prácticos, desde y acerca de las prácticas de transformación emancipadora, con el propósito de que ésta pueda de mejor manera lograr sus finalidades de contribuir al desarrollo creciente de la fuerza y de las capacidades de los sectores populares para que, conformándose como sujetos colectivos, puedan ser verdaderos protagonistas en la identificación y resolución de sus necesidades y anhelos, tanto cotidianos como históricos, superando las relaciones y mecanismos de subordinación que se oponen a esta transformación"*. (Cadena, 1996)

Para Lola Cendales (1996) la sistematización es asumida no solo como producción de conocimientos, interpretación crítica y recuperación, comprensión y comunicación sino como un proceso de interacción que se da en las experiencias de carácter participativo; involucrando a las personas que directa (personas que vivencian las experiencias) o indirectamente (quienes dirigen la investigación) hacen parte de la investigación.

Citando a Oscar Jara (1996), se puede concluir que la sistematización es la interpretación crítica de varias experiencias que al ser ordenadas y reconstruidas, se descubre y explicita la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron en el proceso, su relación y el porqué de la misma; como paso siguiente, a partir del previo análisis, se crearán unos nuevos conocimientos a partir de la interpretación teórica de nuestra práctica.

En conclusión, el proceso de sistematización no sólo permite crear nuevos conocimientos, sino que permite a partir de las interpretaciones que los participantes de la práctica tienen de los acontecimientos, dar cuenta del proceso, compartir estos resultados y confrontarlos (Martinic y Walker, citado por Jara, 1996).

#### **1.4. FUNCIONES Y PRINCIPIOS**

Las funciones de la sistematización son variadas. Félix Cadena nos dice que a pesar de ello, éstas se modificarán de acuerdo al momento de la práctica en la cual se sistematiza. Sin embargo, el proceso tiene una finalidad general: ayudar a consolidar las prácticas. Aun así, veamos las funciones particulares:

- a. Ser base para un mejor conocimiento de la metodología.
- b. Establecer consensos entre los miembros de un equipo de maestros.

- c. Proporcionar instrumentos para la autoevaluación y el autodiagnóstico.
- d. Servir de instrumento para intercambiar experiencias.
- e. Favorecer la creación de herramientas metodológicas para la comprensión de la realidad social.
- f. Ser base para la creación de teoría sobre la práctica realizada.

Cadena nos muestra, además, los principios básicos que deben ser tenidos en cuenta durante las prácticas de sistematización, y que han sido identificados como válidos durante experiencias anteriores:

- a) Significación: En la educación todo debe responder a una necesidad y a unos intereses en el sector popular.
- b) Articulación: Se trata de observar la realidad de manera global, y no fragmentada.
- c) Globalidad: Leer la realidad como una totalidad.
- d) Historicidad: Se trata de tomar el contexto y su historia. Es decir, observar el presente teniendo en cuenta el antecedente, y lo que se pretende a futuro.
- e) Relatividad: A pesar de la globalidad, cada situación o circunstancia particular se puede relativizar.
- f) Pluralismo: Tomar en cuenta las diferentes concepciones y visiones que se tienen de la misma realidad.
- g) Socialización: Todo conocimiento obtenido debe ser socializado, de la misma manera que el proceso de sistematización se tiene que basar en un conocimiento ya producido.

## **1.5. ENFOQUES**

Todos aquellos que han hecho o realizado un proceso de sistematización de prácticas de nivel socio-cultural o educativo populares, de alguna manera se han



preguntado por su naturaleza, finalidad y metodología. Es en ese momento que se han encontrado con múltiples enfoques y marcos referenciales. A partir de esto es importante citar a Ghiso (1998) y su perspectiva de los enfoques de la sistematización:

***Enfoque histórico - dialéctico:*** *“En el que las experiencias hacen parte de una práctica social e histórica general e igualmente dinámica, compleja y contradictoria que puede leerse y comprenderse, de manera dialéctica en tanto son ricas y contradictorias”* (Ghiso, 1998: 7). Toda práctica social es cambiante y compleja debido a que esta sujeta a diferentes modos de interpretación dependiendo del momento histórico en el que se desarrolla.

***Enfoque dialógico e interactivo:***

*“En el que las experiencias son entendidas como espacios de interacción, comunicación y de relación; pudiendo ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos. Desde este enfoque se construyen conocimientos a partir de referentes externos e internos que permiten tematizar problemas que se dan en las prácticas sociales”.* (Ibid: 8)

El investigador como sujeto observador – participativo tiene la oportunidad de involucrarse con el espacio y los sujetos estudiados, permitiéndole analizar diferentes experiencias para poder así detectar las problemáticas.

***Enfoque hermenéutico:*** *“La sistematización es una labor interpretativa de los sujetos, develando intencionalidades, sentidos y dinámicas para reconstruir las relaciones entre sujetos sociales de la práctica para dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia.”* (Ibid: 8). Dentro del proceso de sistematización, es importante descifrar a los actores involucrados en la experiencia para reconocer

sus propósitos y modos de actuar, y así poder entender la influencia cultural en la experiencia.

***Enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana:***

*“Estos enfoques asumen la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en el cuerpo teórico aprendido o aplicado. La sistematización está vinculada aquí a la resolución de problemas, permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que le presenta el contexto”. (Ibid: 8, 9)*

La sistematización permite dirigir una mirada no solo al ámbito teórico, sino de igual forma indagar y reflexionar sobre la parte humana de los sujetos partícipes de la investigación.

***Enfoque deconstructivo:*** *“En el que la sistematización se entiende como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional y los imaginarios y en los campos institucionalizados donde se ejerce poder. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que dejan la acción y los orígenes de la misma” (Ibid: 9).* La sistematización no solo permite investigar a los sujetos de un contexto sino que también permite indagar en el ámbito institucional y administrativo para poder así ampliar los conocimientos.

Cada uno de los autores que presentamos anteriormente maneja un enfoque distinto del proceso de sistematización y por lo tanto una metodología, pero de una u otra forma lo que cambia no es tanto el proceso sino los resultados o el propósito que se espera obtener de la misma.

## 1.6. METODOLOGÍA DE UN PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Mario Peresson nos presenta la metodología de un proceso de sistematización basado en los pasos fundamentales utilizados en el “Proyecto y Experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa”. Rescatamos esta visión, porque consideramos que es completa y encierra los pasos necesarios para realizar una sistematización a partir de nuestra experiencia en el proceso.

*"El eje central de la sistematización es el presente: la mirada retrospectiva y el esfuerzo de sistematización se hacen desde nuestro HOY: a partir de los problemas, los interrogantes, los desafíos y cuestionamientos, las necesidades y contradicciones que se tienen en el momento actual y con una visión prospectiva. Ellos constituyen el punto de partida de la sistematización y son prioritariamente los aspectos que deben ser clarificados por ella"*  
(Peresson, 1996:63)

### 1.6.1. Pasos Metodológicos según Mario Peresson

#### a) Requisitos para la Sistematización

Un trabajo de sistematización se basa en tres requisitos:

1. *La justificación y la motivación para llevar a cabo la sistematización:* Identificar el porqué o las razones del trabajo. Se debe tener una motivación de la necesidad e importancia de llevarlo a cabo y de las ventajas y frutos que se pueden adquirir. Dentro de este paso es importante conocer a fondo toda la parte teórica que envuelve el proceso de sistematización desde su significado hasta su metodología.
2. *Punto de partida de la sistematización:* Para llevar a cabo una

sistematización es indispensable haber hecho una práctica personal o haber vivido una experiencia durante un tiempo significativo, en la cual los investigadores están unidos por un mismo pensar y un mismo actuar; además de contar con la ayuda de un apoyo externo que acompañe y asesore el trabajo con el fin de recibir una opinión crítica. Luego, se recurre a la memoria acumulativa tanto personal como grupal, ya que permite traer al presente todos los momentos significativos de la experiencia (diagnósticos, actividades, programaciones, reuniones, etc.) siendo contados de una manera clara y precisa.

3. *Las preguntas iniciales:* Este momento es esencial e importante a la hora de sistematizar, ya que a partir de este parte todo el proceso. En este requisito, se deben definir unos objetivos que están implícitos en las motivaciones y que ahora serán más explícitos; los objetivos señalan el sentido y el resultado final que se pretende lograr partiendo de las necesidades y preocupaciones sentidas. De igual forma se debe delimitar el objeto de la investigación ya que permite ver con claridad lo que se quiere sistematizar y ubicar en un espacio y tiempo más definido que lugar y que periodo se quiere comprender. Finalmente, se deben escoger los aspectos centrales de la experiencia que se busca sistematizar estableciendo así el eje de la sistematización y los puntos clave del proceso.

#### b) Situación desde donde se hace

Se debe tener en cuenta que la sistematización no es sólo una herramienta metodológica de una investigación que únicamente sirve para recordar el pasado, definiéndola en palabras de Peresson *"el eje central es el presente con una mirada retrospectiva y una visión prospectiva... a partir de los problemas, los*

*interrogantes, los desafíos y cuestionamientos, las necesidades y contradicciones que se tienen en el momento actual y con una visión prospectiva”* (Peresson, 1996: 63). En este punto los objetivos que se planteen, las preguntas y desafíos que se detecten al inicio serán los que le den el sentido e intencionalidad a este.

#### c) Contextualización de la experiencia

Toda práctica se sitúa dentro de un contexto histórico y geográfico, aspectos que ejercen una influencia determinante tanto en el planteamiento, en el desarrollo de los resultados, como en la misma comunidad de estudio. Por ejemplo, en el caso de la cultura, esta puede influenciar la manera global de interpretar y comprender la realidad por parte de los participantes de la población a analizar. En este paso se tiene en cuenta como el contexto ejerce una influencia e impacto en la experiencia. Dentro de la contextualización es importante explicitar el contexto institucional desde el cual se desarrolla el proyecto para luego delimitarlo en el contexto en el que se hará énfasis.

#### d) Fundamentos teóricos y metodológicos de la experiencia

Los fundamentos teóricos son la base sobre los cuales se da sentido a los objetivos trazados al inicio de la sistematización y los fundamentos metodológicos son los que nos permiten conocer cuales son los pasos para desarrollar nuestro proceso de sistematización teniendo en cuenta las experiencias a analizar.

Dentro del marco teórico conceptual es importante presentar:

- El diagnóstico. Es el análisis crítico, estructural e histórico de la realidad social en que esta inmerso el investigador entendiendo cómo es y por qué es así y no cómo debería ser.
- El marco operativo (fundamentos y estrategia metodológica). Dentro de

este apartado se presenta el planteamiento pedagógico que describe el tipo de educación que se piensa que es el adecuado para la sociedad descrita en el marco doctrina, sus principales enfoques de la acción, de la organización y la metodología. En conclusión, el marco operativo se sitúa a nivel de los medios de cómo se piensa actuar frente a los problemas detectados, los procesos que se han desarrollado para hacer cumplimiento de la intencionalidad y los objetivos del proyecto.

La estrategia metodológica se basa en las siguientes categorías en torno a la práctica vivida:

- Definición del ámbito o sector de la realidad.
- Presentar la problemática o necesidad eje.
- Intencionalidad de la experiencia: objetivos y metas.
- Planes o procesos metodológicos.
- Técnicas y recursos que se han usado en la realización del proyecto.

#### e) La práctica y sus componentes

Desde este punto se busca reconstruir la historia de la vivencia (procesos, acontecimientos, etc.) A partir de los registros de información se hace un análisis, síntesis e interpretación del periodo en que se estuvo realizando la práctica, teniendo en cuenta aspectos como: la génesis de la experiencia, la caracterización del período durante el cual se ha desarrollado la experiencia (caracterización del lugar), la caracterización y naturaleza del proyecto, el eje central del proyecto, las personas que han participado y sus características peculiares y por último, las contradicciones que se han encontrado en el proyecto.

Es importante considerar el porqué de lo que pasó en el proceso, analizando qué cambios se observan en los objetivos planteados con anterioridad, qué innovaciones metodológicas han surgido, cuáles fueron las principales contradicciones que se enfrentaron, cuáles son los aportes y rasgos más significativos del proyecto y cuáles son los interrogantes y cuestionamientos que nos podemos hacer en este momento con relación al trabajo realizado.

#### f) Evaluación de la experiencia: logros e impacto

En esta etapa se analiza si los objetivos planteados al inicio de la sistematización se alcanzaron; así mismo, se analiza cuál fue el impacto que produjo en la población. Las principales categorías de este componente que se deben considerar a partir de nuestro proceso de sistematización son: lo logros esperados que se consiguieron, los resultados que se esperaban, pero que no se alcanzaron y su justificación, los logros que se han obtenido y que no estaban previstos en la intención inicial y la evaluación de los planteamientos pedagógicos y metodológicos que se han implementado.

#### g) Punto de llegada de la sistematización

Este punto no indica que la sistematización ha llegado a su fin, sino que es desde este punto donde se retoma el aprendizaje se que pudo obtener, al igual que el intercambio de los frutos de la sistematización. Esta fase se compone de tres componentes: la formulación de las conclusiones y planteamiento de nuevas perspectivas que se abren al trabajo, enseñanza – aprendizaje dejado por la sistematización y la comunicación e intercambio de los frutos de la sistematización.

### 1.6.2. Pasos Metodológicos según Lola Cendales

Igualmente, Lola Cendales (1996) propone los siguientes parámetros para realizar una sistematización:

#### a) Taller inicial

Cuando un grupo de investigadores decide hacer una sistematización debe realizar un taller de convocatoria en donde se tienen en cuenta las miradas políticas, culturales y sociales de cada investigador, estos a su vez se comprometerán con el proyecto asumido. Los contenidos que se trabajarán a medida que avance el proyecto son:

- La situación que vive la experiencia.
- Reflexión teórico - metodológica que vive la sistematización.
- Los primeros relatos de la experiencia.

#### b) Los problemas del presente — ejes de la sistematización, en este punto los pasos a seguir son:

- Preguntarse ¿Qué se va a sistematizar?
- Reconocimiento de problemáticas y planteamiento de interrogantes alrededor de ellas.
- Identificación y selección de las representaciones que permitirán clasificar, distinguir, ordenar, jerarquizar la diversidad de situaciones, problemas y eventos que forman parte de la vida diaria.



- Jerarquización de temas que se van a sistematizar.
- c) Los relatos y la construcción de la historia, para poder llevar esto a cabo, se necesita de un ambiente natural y cotidiano de los participantes que les permita tener la confianza y la sinceridad suficiente para compartir su experiencia.
  - d) Del relato al esquema, realizar un esquema que organice las problemáticas encontradas por el investigador; esto le va a permitir visualizar y objetivar la experiencia
  - e) El contexto, la experiencia a sistematizar es la respuesta a una necesidad de un contexto determinado.
  - f) La información, en este punto se tienen en cuenta las fuentes de información oral y escrita.
  - g) Análisis, reconceptualización de las experiencias que permitirá tener una mirada diferente sobre los problemas detectados.
  - h) Reconstrucción—Síntesis, evidenciar los vacíos e inconsistencias que se dieron durante el proceso para retomarlos desde la teoría para asumirlos en los planes de formación y de trabajo de la experiencia.
  - i) Difusión del trabajo realizado, dar a conocer la experiencia determinando el grupo a quien se va a exponer.

## 1.7. ALCANCES

Es importante aclarar que todo proceso de sistematización tiene un objetivo; a partir de este se orienta el proceso y se le da un sentido. Igualmente tiene dos componentes básicos que delimitan toda la experiencia: el proceso y los productos, los cuales están directamente relacionados, pero se deben diferenciar para que cumplan la utilidad que esperamos. La sistematización, nos permite:

### a. Comprender y mejorar nuestra propia práctica:

Partiendo del análisis de las experiencias es posible determinar cuáles han sido los elementos más determinantes y por qué y cuáles han sido los momentos significativos que han cambiado el rumbo de la práctica. Desde este enfoque, la sistematización permite entender las relaciones y contradicciones de los elementos que van surgiendo en el transcurso de la práctica; ubicando coherencias e incoherencias que nos permitirán analizar los factores o categorías que predominan. Analizar las experiencias ayuda a reconstruir el pasado y comprender mejor nuestro desempeño en el presente, ubicando los elementos, las características y desafíos que enfrentamos en el momento en el que estamos.

### b. Extraer sus enseñanzas y compartirlas: (proceso)

Asumiendo que cada experiencia de la práctica es única e irrepetible, y que está cargada de una gran cantidad de significados e intenciones es posible extraer enseñanzas para poder después compartirlas críticamente con otras personas. Desde estas conclusiones es posible profundizar en la teoría y plantearse preguntas con un grado de complejidad mayor; no es simplemente comparar las experiencias, es tener una visión crítica y enriquecerse tanto con las similitudes y diferencias existentes entre ellas. Para desarrollar el siguiente paso y hacer comunicables nuestros resultados es importante crear un producto que permita

desarrollar un proceso de retroalimentación viva entre las experiencias; como última parte o “tercera objetivación” (como lo nombra Oscar Jara) debemos relacionar las nuevas reflexiones con nuestra práctica confrontando tanto los aspectos comunes como los diferentes. En conclusión, gracias a todo este proceso, nuestra percepción hacia la práctica no será vista de la misma manera ya que esta puede ser enriquecida desde otras perspectivas.

c. Sirve de base para la teorización y la generalización:

Oscar Jara en el *Taller de Sistematización CEAAL –Perú* (1991) define la función de la sistematización a partir de la contribución que puede brindar a la recreación y a la construcción de teoría, dinamizando dialécticamente la relación entre el conocimiento teórico ya existente, como expresión del saber acumulado, y los nuevos conocimientos que surgen de nuevas situaciones y procesos.

*“(...) la sistematización, como actividad de producción de conocimientos desde la práctica, aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad”* (Taller de Sistematización CEAAL, 1991).

## 2. PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Aún es normal pensar que la práctica en el aula sólo es útil para la transmisión de nuevos conocimientos alrededor de una disciplina, o que únicamente es una herramienta que permite acercarse a la escuela para adaptarse a ella. Estas ideas no son del todo equívocas; sin embargo, es imprescindible que los maestros reflexionen sobre su práctica para llegar a entender por qué es tan importante en su vida cotidiana y profesional. Es por esto que pensamos que las prácticas docentes deben ser la transformación de la escuela, del aula, del contexto social, cultural, del pensamiento crítico y argumentativo propio y de sus estudiantes.

*“La transformación de las prácticas pedagógicas, como cometido básico de los procesos de actualización y mejoramiento docente depende, de manera sustancial, de la capacidad y compromiso de los mismos profesores para asumir el trabajo del aula desde una perspectiva problematizadora que supere el instrumento de la enseñanza y la transmisión acrítica de contenidos”*  
(Baquero y Ruiz, 2005: 75)

Esta transformación de las prácticas pedagógicas radica en el reconocimiento de la escuela y de sus necesidades, ya que esta existe para permitirle al docente acercarse a los procesos de cognición y a la realidad social y cultural del estudiante. Una de las fallas que tiene el maestro es concebir su práctica pedagógica desde el empirismo, dejando de lado la importancia de asumir elementos teóricos y un enfoque que direcciona la práctica en el aula. Por consiguiente, muchos maestros siguen manejando sus clases bajo los enfoques tradicionales, ignorando que la escuela con el paso del tiempo ha evolucionado y ha reconocido que no es un espacio homogéneo.

María del Carmen Ávila se pronunció sobre cuáles deben ser las finalidades de la práctica docente:

*“(...) transformar prácticas docentes “tradicionales” por prácticas docentes “alternativas”, y formar un docente investigador que reflexione, sobre su propia práctica, el estudio científico de la educación desde distintos paradigmas teóricos.” (Ávila, 1998)*

Para entender la finalidad de la práctica es necesario saber lo que significa ejercer la docencia Mariluz Restrepo y Rafael Campo, en la cual dice:

*“La docencia se comprende como el ejercicio que continua y habitualmente hace el docente y que se reconoce como el arte de enseñar conforme a las “reglas de la enseñanza” que no son otra cosa que ese saber-hacer específico que tiene como objetivo hacer propicio el aprendizaje por parte de los alumnos. Son las practicas de quien se dedica a la enseñanza y hace de ella su forma de vida cotidiana” (Restrepo y Campo, 2002: 65).*

Por otro lado, una de las tareas principales de las escuelas formadoras de docentes es propiciar en los estudiantes de Licenciatura su interés por la investigación en educación. Esta se ha convertido en una herramienta indispensable en el quehacer pedagógico, ya que le permite al docente comprender las diferentes problemáticas que se presentan en aula, en la escuela y en los diferentes entornos en el que él se ve envuelto. Cuando un docente-investigador se forma bajo los parámetros de una visión y una postura dialéctica, sabe que el comprender estas problemáticas no es suficiente si no se justifican desde teorías que respondan con soluciones apropiadas. Este tipo de investigaciones ayudarían a darle el carácter científico que hasta ahora se le ha negado.

Según Marta Liliana Iovanovich en su artículo *La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos, " los actuales cambios en el contexto social generan en los sistemas educativos la revisión de los discursos pedagógicos según categorías de análisis que dan cuenta de su existencia"*(Iovanovich, 2003). La educación con el tiempo se ha ido transformando por las demandas de cada época y por esta misma razón se presentó la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en un elemento que integra el desempeño del docente y su experiencia en el aula junto con la investigación, que son los requerimientos que hoy por hoy la globalización reclama del maestro y su función en la formación de los estudiantes.

## 2.1. CONCEPTO

Existen diferentes conceptos en torno a la práctica pedagógica, según el enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Algunos conceptos de práctica pedagógica desde el punto de vista de diferentes autores son los siguientes:

*"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"*(Fierro,1999:21).

*"Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación"* (Gimeno, 1997: en Diker, 1997:120).

*“Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve”* (Huberman, 1998:25 citado por Elsa Moreno).

*“La docencia como práctica es acción que se REPITE constantemente y que a fuerza de repetirse se hace propia. En el proceso de repetición se interiorizan sus reglas, sus leyes hasta convertirse en creencia”.* (Restrepo y Campo, 2002: 64).

La práctica pedagógica la podemos explicar como el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que esta práctica pedagógica pretende satisfacer. La práctica pedagógica, vinculada siempre y necesariamente a una teoría pedagógica, comprende todas aquellas situaciones en las que se implican personas que desean aprender. Estas situaciones no son accidentales o casuales. Están planificadas y representan lo que se denominan *“ambientes de aprendizaje”* (Wilson, 1996 citado por Carlos Marcelo).

*“La actividad cotidiana realizada por los docentes, orientada por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigida a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y la convivencia social”* (Andrade, Contreras y Díaz, 1998 citado por Víctor Díaz Quero)

La práctica docente no es cualquier ejercicio, a medida que se va realizando se vuelve una actividad en la vida cotidiana del docente, se va interiorizando en los

hábitos y las maneras de hacer las cosas en la vida. Así afirman Mariluz Restrepo y Rafael Campo:

*“Realizar acciones docentes se nos va volviendo costumbre. Se va perfilando como el modo habitual de nuestro actuar que sin percatarnos realizamos cotidianamente y que difícilmente podemos separar de otras acciones, al punto que se va delineando un modo de saber particular, va configurando nuestra manera de ser”* (Restrepo y Campo, 2002:65).

Por otra parte, la práctica pedagógica, como proceso de investigación, es una actividad que no sólo favorece al docente, sino al estudiante también. Más aun, tiene que ser concebida como el desarrollo de una tarea que les permita a ambos *“descubrir posibilidades nuevas, nuevas formas de estructurar los saberes, de reconceptualizarlos y ponerlos en circulación en el aula”* (Baquero, 2002:---).

Esto quiere decir que el ejercicio de hacer prácticas docentes nos brinda la posibilidad, como profesores o estudiantes, de dos cosas importantes: la primera, es la oportunidad de revelar a menudo numerosos aspectos inmersos en la tarea de enseñar. Para nuestra satisfacción, la educación es tan variable que aquello que ayer fue válido, hoy podría ser un despropósito, y viceversa. Los problemas educativos nunca serán los mismos, los contextos siempre variarán. Todo esto nos brinda el espacio para encontrar una cantidad ilimitada de situaciones que servirán de objeto de estudio. La segunda ventaja, subordinada de la primera, es que gracias a esa variabilidad de la educación, y los diferentes problemas que podemos encontrar, el número de posibilidades para analizarlos, estructurarlos, y proporcionarles algún tipo de solución se multiplica aun más. El constante cambio de los procesos educativos abre el espacio a la discusión, la rectificación, la investigación, la incertidumbre, etc. Todo lo anterior enriquece notablemente el proceso de investigación a través de las prácticas pedagógicas.



## 2.2. CONCEPCIONES

El concepto de práctica pedagógica puede ser concebido desde diferentes perspectivas, según los actores que se involucren en ella y el contexto en el cual se ejerce. Sin embargo, existen unas matrices de las cuales se desprenden las diversas concepciones que se manejan con respecto al tema; Elsa Amanda Moreno (2002) coordinadora del grupo de práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional, nos presenta en su escrito "*Concepciones de Práctica Pedagógica*" la manera en que, desde los nuevos planes de estudio originados a través del decreto 272 de 1998, se percibe la práctica como un proceso centrado en la investigación educativa, desde un espacio donde se reconoce al docente con capacidad de interrogarse a sí mismo, de cuestionarse con otros para encontrar nuevos interrogantes. La situación de enseñanza en su multidimensionalidad se convierte en el objeto de conocimiento. El docente, entonces, mantiene un diálogo interactivo con lo que pasa en el aula, con los saberes y las acciones, siendo el verdadero protagonista y constructor del cambio. Esto define al docente investigador que, desde la reflexión meta cognitiva, coordina teoría con praxis, evidencias y supuestos.

En dicho artículo, Moreno (2002) presenta diferentes concepciones sobre la práctica pedagógica:

- **Concepción tradicionalista:** Las prácticas son esenciales para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información-observación-imitación de profesores experimentados. Se observa una clara separación entre la teoría y la práctica.

- **Concepción personalista:** Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas.
- **Concepción orientada a la indagación:** La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad.

Restrepo – Campo (2002), plantean dos visiones de “Práctica”, partiendo de su raíz epistemológica “*praktikós*” que en latín toma dos formas: *praxis* y *practice*. La primera hace referencia a “uso, costumbre”, y la segunda al “acto y modo de hacer”.

Tres características se mencionan dentro de la práctica como costumbre: la primera hace referencia a la práctica como un ejercicio continuo y repetido, que se ajusta a unas reglas; la segunda plantea que ésta se somete a estructuras que son creadas por ella misma, dando continuidad y regularidad a las acciones humanas; por último, las prácticas como el hacer cotidiano, que requiere de reflexión para el hallazgo de un sentido que posibilite su transformación.

Otra concepción es presentada por Mariluz Restrepo y Rafael Campo: “la práctica docente entendida como los modos de la acción cotidiana del maestro, que responden a una lógica táctica, mediante las cuales se constituye el maestro en relación con sus alumnos, construyendo cultura. Esta necesita de una continua reflexión, pues la educación es un proceso cambiante que implica decisiones que

afectan a distintos actores educativos; dos modos de reflexión se plantean aquí como el *trabajo autobiográfico* y el *discernimiento*". (Restrepo y Campo, 2002)

### 2.3. LA PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

Para las universidades, las prácticas pedagógicas, que a la larga son una tarea de investigación, deben entenderse, ante todo, como un proceso intelectual llevado a cabo principalmente por los futuros docentes, y como una de las principales herramientas para su formación pedagógica. Esta tarea, sin embargo, tiene por obligación ajustarse a los saberes disciplinares y pedagógicos. Queremos decir que la investigación, llevada a cabo a través de las prácticas docentes, necesita y debe articularse con el conocimiento de la disciplina en la que estas se llevan a cabo, pero también con las nociones pedagógicas. Hacer prácticas docentes no puede ser una actividad que esté aislada de las demás, en cuanto necesita de la teoría de la disciplina, para validar sus observaciones, análisis y resultados. Asimismo, necesita de los conocimientos de pedagogía, pues sería imposible desarrollarla sin tener conceptos claros de una adecuada didáctica. Con lo anterior pretendemos afirmar que aunque las prácticas pedagógicas sean un proceso de suma importancia para la investigación, en realidad son sólo uno de los componentes vitales para la formación de un futuro docente, y por tanto, tienen que articular su ejercicio con los demás mecanismos. Al respecto, Pedro Baquero (2002) señala:

*"Concebir un programa como proyecto de investigación es una relación problemática que involucra el dominio disciplinar, el componente pedagógico y el componente investigativo en función de un objetivo específico: la formación de un licenciado en educación que sea capaz de articular campos de conocimientos y campos de problemas relacionados con la educación de las nuevas generaciones en contextos y microentornos específicos"* (Baquero, 2002: 45).

Baquero (2002) afirma que el ambiente de investigación, en el cual se desarrollan las prácticas docentes, permite al estudiante:

- a. *Entender su importancia en su formación como maestro.* Pues a medida que este lleve a cabo sus prácticas, entenderá que es tan importante conocer la disciplina en que se desenvuelve como desarrollar su propio estilo pedagógico.
- b. *Relacionar la investigación con el currículo.* Así comprenderá que la creación de un currículo siempre debe tener en cuenta los resultados que arroje un proceso de investigación en el aula, y viceversa.
- c. *Cuestionar la pertinencia de los contenidos, objetivos y metodologías.* De este modo, el estudiante no sólo podrá, sino que deberá preguntarse si la forma en que se propone la clase, los propósitos destinados, y los contenidos responden a las necesidades de sus alumnos. Asimismo, deberá organizar sus resultados, proponer nuevas alternativas, y finalmente, resolverlo.
- d. *Entender su quehacer como un ejercicio de reflexión permanente.* Esto es, que el estudiante debe comprender que es fundamental observar su ejercicio docente como una función en constante cambio, y por tanto, que requiere ser pensada y repensada muchas veces.

#### **2.4. PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA**

Esta perspectiva será presentada a partir del artículo *La investigación en el Aula en la universidad* de Pedro Baquero Másmela.

La práctica pedagógica investigativa tiene como objeto principal de estudio en el aula, en la cual se podrán analizar todos los factores que pueden afectar tanto el buen desempeño de los docentes como de los alumnos en las diferentes áreas.

Es importante que el proceso de investigación en el aula sea realizado no por un investigador externo a la práctica, sino que sea el mismo docente quien la realice, para que de esta manera, pueda evaluar su propio proceso y gracias a una base teórica, reformular sus estrategias mejorando su acción práctica. Considerando a Stenhouse *“la mejora de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor y no en la adopción por su parte de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia”* (Stenhouse, 1987:55) Cuando es el docente quien determina los problemas directamente, los resultados serán más precisos y claros, ya que él es un participante que está inmerso en el aula, aunque para que esto sea posible, el educador debe adaptar o *internalizar* el método de investigación.

Definiendo la Investigación en el aula es posible señalar a Baquero (2006): *“La investigación en el aula es sustancialmente un ejercicio de reflexión por parte del docente sobre la naturaleza de su quehacer. Una reflexión desde el sentido común que orienta la práctica en cada situación concreta del aula”* (Baquero, 2006: 56). Desde este punto de vista aparece otro factor importante a considerar en la investigación en el aula, el contexto; cada situación educativa dentro del aula es única, los alumnos, las reacciones, los resultados, los temas, las metodologías, etc.; por ello ninguna experiencia puede ser comparada o analizada de igual forma a otra, cada una es independiente y única.

En el proceso investigativo, el profesor debe inicialmente construir conocimiento a partir de este y seguidamente demostrar el uso o aplicabilidad de los nuevos conceptos. A partir de la práctica pedagógica y en el transcurso de la misma se pueden generar estos conocimientos gracias a la investigación en el aula; esta es posible llevarla a cabo gracias a la práctica pedagógica ya que su finalidad es resignificar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La práctica pedagógica envuelve diferentes factores, a partir de los cuales se determina el análisis y los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje: el docente, los alumnos, las actividades, las evaluaciones, las estrategias metodológicas del profesor y todo el currículo a desarrollar por él.

Tanto la práctica pedagógica como la investigación en el aula buscan reflexionar sobre la acción educativa y transformarla, por tanto se encuentran relacionadas. Este concepto es presentado por Baquero (2006): “*La investigación en el aula es investigación formativa y, por lo mismo, práctica pedagógica*” (Baquero, 2006: 60). Al respecto María Teresa Buitrago (1999) nos aclara que al asumir la investigación como la naturaleza de la práctica pedagógica, se convierte en un proceso esencial para la formación del docente profesional, ya que este proceso investigativo autónomo permite que él analice su propia acción formadora.

Para estudiar la práctica pedagógica, es necesario realizar una investigación en el aula que le permite al docente y al estudiante, al evaluar su propio desempeño, entender sus funciones y valorar sus actos dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. Los participantes de este modelo investigativo podrán descubrir cuáles son sus problemas, reconocer su estrategia de enseñanza y aprendizaje en relación a su efectividad (entre otras cosas) sin dejar a un lado la cultura académica, escolar y comunitaria en la que se desenvuelven.

El mismo autor nos aclara que la investigación en el aula no es solo investigación didáctica, ya que para esta primera, es importante analizar la puesta en práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas, pues este proceso es el que dota de sentido la acción educativa. La práctica pedagógica investigativa nos permite ir más allá del simple análisis de las didácticas empleadas en la clase; además, permite observar, analizar y comparar el desempeño docente en el aula de clase como ser humano y al mismo tiempo, como clave importante en el

alcance de los logros en el proceso educativo; es una estrategia de trabajo autónomo para mejorar la formación integral. Al respecto Baquero afirma:

*“La investigación en el Aula, como práctica pedagógica, hace reales las pretensiones del saber pedagógico, como saber que discierne sobre la naturaleza de lo enseñable, de las disciplinas, sus estatutos epistemológicos, las condiciones de educabilidad de los sujetos y los medios y recursos pertinentes para lograr la acción formadora, como acción intencional”*

(Baquero, 2006: 53)

Asimismo, la investigación en el aula a nivel universitario permite analizar la práctica pedagógica desde el punto en el que el investigador, con ayuda del docente cuestiona su práctica y le permite reconstruir teóricamente el accionar del docente frente a los diversos acontecimientos que envuelven su profesión.

Para finalizar define Baquero (2006):

*“la investigación en el aula universitaria hace del profesor un profesional “amplio” en el sentido que Stenhouse (1987) le otorga al término. Esto es, un profesional con capacidad para considerar su labor dentro del contexto más amplio de la disciplina, en la comunidad y en la sociedad y desde cuya comprensión se preocupa de manera permanente por la articulación entre teoría y práctica y por el cuestionamiento permanente de sus propias acciones, de los discursos y prácticas que prescribe el currículo.”* (Baquero, 2006: 91)

### 3. INFORMES DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

#### 3.1. CONTEXTO

Antes que nada, queremos contextualizar al lector con respecto al lugar en donde realizamos nuestra práctica pedagógica.

##### - Descripción

El CEDIT (Centro Educativo Distrital Instituto Técnico) Jaime Pardo Leal es una institución pública que recibe gente de todos los estratos, especialmente 1 y 2. No profesa ninguna religión ya que hoy en día existen tantas, que se habla de Dios y Jesucristo en forma global. En un principio estaba ubicada en el barrio Policarpa Salavarrieta, (barrio que lleva a cuestras una historia social) en el centro de Bogotá, exactamente en la calle 3º sur # 10 – 25.

Las antiguas edificaciones de la institución eran bastante particulares ya que dentro de la misma había un conjunto de casas que rodeaba lo que en otra época era una calle y ahora era la cancha de fútbol donde los estudiantes practicaban sus deportes y salían al recreo.

Los salones de los niños de tercero estaban ubicados en el cuarto piso de un edificio de 5 pisos. Este se dividía en dos bloques, A y B. 3A estaba ubicado en el bloque A mientras que 3C estaba en el bloque B.

La comunidad del Barrio Policarpa tenía dos proyectos; el primero recibía el nombre de “Emergencia Socioeducativa en la Localidad Antonio Nariño” y con su aprobación se mejoraría la infraestructura, dotación y adecuación de las instituciones de la localidad. El segundo se llamaba “Plan Formar Ciudad” y su objetivo principal era comprar parte de la manzana de la que hace parte el CEDIT



Jaime Pardo para ampliarlo desde la carrera 10° hasta la carrera 11° y desde la calle 3° hasta la calle 4° .

Las aulas del colegio no eran viejas, sus paredes eran en ladrillo retocadas con laca, por lo cual se veían brillantes. El salón de 3A era grande pero por la cantidad de niños se veía pequeño. Se dividía en 4 filas de pupitres dobles que efectivamente eran ocupados por dos estudiantes. Había un mesón largo con un lavabo en la mitad, además este, hacia las veces de armario en donde la profesora guardaba diferentes materiales para la clase, era bastante alumbrado ya que había un ventanal largo y ancho desde donde se podía ver la carrera 10ª. Las características del salón de 3C no diferían mucho, lo único era que el ventanal dejaba ver la calle 4ª.

Por razones de seguridad, el distrito decidió trasladar a la institución a otra edificación en el barrio Restrepo, mientras era restaurado el edificio del barrio Policarpa. El colegio ahora eran dos edificios que se encontraban en una calle, cada uno en una acera, en diagonal. En el primer edificio se encontraban la rectoría, el salón de profesores y la fotocopidora. El resto de pisos era ocupado por distintos grados; el otro edificio estaba distribuido de la misma forma pero sin la parte administrativa. Las aulas eran más espaciales posibilitando a los practicantes desplazarse mejor entre los pupitres de puestos dobles y las grandes ventanas permitían la entrada de la luz del día. El área de recreación para los niños era el parque principal del barrio a donde también salían a descanso otras instituciones. Cuando llegaba esta hora, cada curso salía por turnos para que no se presentara desorden. Esta situación se prolongaría hasta que el distrito diera por terminada la reestructuración de colegio.

### 3.2. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN TORNO AL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

*“El hombre es la medida de todas las cosas. “*  
*PROTÁGORAS.*

*Myriam Marcela Jaimes Guevara*  
*Diana Jazmín Univio Céspedes*

### 3.2.1. Introducción

Este informe presentará la sistematización de los problemas de lectura que pudimos percibir durante la práctica pedagógica en el grado cuarto de primaria del Colegio CEDIT Jaime Pardo Leal.

Está se realizó como un requisito para la cátedra de Investigación en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, cuyo propósito era analizar un ambiente educativo y al estar inmerso en él poder identificar las problemáticas que afectaban dicho ambiente, las cuales se analizaran a partir de diferentes perspectivas teóricas para llegar al eje central que es la comprensión lectora.

Este informe se presentará a medida que vamos relatando nuestra vivencia como practicantes en Lengua Castellana, teorizando y fundamentando lo que hallamos como problemáticas; estas serán planteadas más no solucionadas, se busca mostrar lo que vivimos y pudimos hacer durante la práctica. Las problemáticas se presentarán a partir del desarrollo de la práctica pedagógica; en relación al proceso lector se tendrá en cuenta el análisis del currículo (los logros desarrollados durante el tiempo de práctica), y el desarrollo de las clases de lengua castellana dentro de La Institución teniendo en cuenta los participantes.

Esta sistematización fue una herramienta para poder evaluar nuestro proceso como practicantes y para aprender de nosotras mismas tanto en lo personal como profesionalmente, así en un futuro poder ejercer nuestra profesión con agrado y experiencia de la mejor manera posible. De igual manera, nos permitió analizar el ambiente educativo que prevalece en nuestra ciudad, los obstáculos que pudimos encontrar en lo que vimos e hicimos durante este proceso de formación docente.

### 3.2.2. Justificación

Durante el desarrollo de nuestra práctica pedagógica, nos dimos cuenta que los estudiantes del grado 4° del CEDIT Jaime Pardo Leal no tenían el nivel de lectura que se esperaba para el grado en que se encontraban, si comparamos su desempeño académico con relación a los estándares curriculares Nacionales del Ministerio de Educación (2003) o simplemente si tenemos en cuenta los logros determinados por la institución para el área de lengua castellana en cada uno de los grados, entre otras razones que serán planteadas en el transcurso de este informe. Por ejemplo, si tomamos el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, desde el proceso de comprensión, se espera que el niño del grado cuarto, comprenda textos informativos e instructivos, en los que relaciona las ideas que éstos presentan. Con relación a los niños del colegio de este nivel, al finalizar nuestra práctica percibimos que para ellos era difícil realizar un resumen, o más aún identificar la idea principal o las secundarias dentro del texto, por lo tanto, el eje no se está desarrollando debidamente.

Un ideal en que todos los maestros acordamos es el tratar al máximo que nuestros estudiantes alcancen los logros estipulados para su nivel académico. Aunque esta idea sea el objetivo principal contemplado por el Ministerio de Educación para todos los docentes del Distrito, cabe anotar que existen un sin número de dificultades que no permiten que esto se lleve a cabo. Esta es una concepción muy general, pero estamos presentando nuestro punto de vista a partir de la experiencia como practicantes, ya que observamos qué factores como el contexto, las relaciones familiares, la falta de recursos o simplemente la falta de tiempo, entre otros, no nos permitieron lograr nuestros objetivos. Presentaremos algunos de los problemas más frecuentes en torno a la comprensión lectora y las posibles causas que pudimos percibir durante nuestra práctica pedagógica.

### **3.2.3. Problema**

Partiendo de nuestra experiencia frente a la práctica pedagógica, nos encontramos con una realidad educativa en donde los niños con quienes trabajamos no poseían un nivel adecuado de lectura para su grado, teniendo en cuenta documentos como los lineamientos curriculares y estándares de educación delimitados para su nivel, viéndose esto reflejado en su desempeño académico; por ello, daremos a conocer las diferentes problemáticas encontradas tanto a nivel general de la investigación, como durante el proceso de comprensión lectora en los estudiantes del grado 4° de básica primaria en el Colegio CEDIT Jaime Pardo Leal. Estas serán presentadas a partir del desarrollo de la práctica pedagógica, en relación al proceso lector se tendrá en cuenta el análisis del currículo (los logros desarrollados durante el tiempo de práctica), y el desarrollo de las clases de lengua castellana dentro de la Institución.

### 3.2.4. Objetivos

#### Objetivo General

Sistematizar el proceso de práctica pedagógica en relación a los problemas de comprensión lectora.

#### Objetivos Específicos

- Presentar la recopilación de las problemáticas vivenciadas durante la práctica pedagógica en relación con el proceso de comprensión lectora.
- Identificar las causas por las cuales los niños no presentan un buen desarrollo de la competencia lectora.
- Analizar si las el proceso desarrollado por las docentes practicantes de español fueron las adecuadas para enseñar ciertos temas enfocados a la asignatura de lengua castellana.
- Contrastar las experiencias vividas durante la práctica pedagógica con relación a la teoría enfocada en la comprensión de lectura.

### **3.2.5. Situación Diagnóstica**

#### **Población**

La población de estudio se encuentra localizada en el barrio Policarpa Salavarrieta, en el Colegio CEDIT Jaime Pardo Leal, con niños de 8 a 10 años de edad del grado cuarto de primaria. En total había 89 estudiantes; 40 estudiantes en el grado 4.C y 49 estudiantes en el grado 4.B, donde la mayoría eran estudiantes del sexo masculino, quienes oscilaban entre el estrato social 1 y 2.

### **3.2.6. Informe**

#### **3.2.6.1. Recapitulación Inicial del Proceso**

En este texto presentaremos las narraciones y reflexiones que surgieron del registro de nuestra práctica pedagógica a partir del proceso de sistematización. Desde este punto, presentaremos la recopilación de nuestra experiencia pedagógica, la cual tiene como temática principal El Proceso De Comprensión Lectora En Lengua Castellana, en la que especificaremos las problemáticas encontradas en diferentes aulas de clase del colegio CEDIT Jaime Pardo Leal, con un grupo de niños que oscilan entre los 8 y 10 años de edad. Estas problemáticas serán presentadas y agrupadas en relación al progreso de la práctica pedagógica teniendo en cuenta el desempeño de sus participantes, de los docentes titulares y de los estudiantes; el análisis del currículo y su fundamentación en el proceso lector; y por último, el desarrollo de las clases de lengua castellana en relación al proceso de comprensión lectora y del desempeño del investigador como docente – practicante.

Para analizar estas problemáticas, tendremos en cuenta aspectos como el desarrollo cognitivo del alumno, los estándares curriculares, el concepto de lectura, y los factores que influyen en el proceso de comprensión lectora desde el punto de vista de diferentes autores.

Todo el proceso de registro se realizó durante el desarrollo de nuestra práctica pedagógica en una Institución educativa oficial asignada por la Universidad de la Salle, la cual tenía como objetivo principal la investigación en el aula, teniendo presente el análisis del desempeño del docente titular del área de Lengua Castellana, del practicante y por supuesto la actuación y resultado de los estudiantes.

La investigación manejada es definida como un tipo de investigación cualitativa etnográfica ya que responde a principios como (Martínez, 1997: 50):

*“En esta línea de trabajo, es fácil comprender que el etnógrafo a menudo tiene que tomar decisiones en cuanto a dónde ir, qué datos recoger, con quién hablar, etc.... aquí la información que se acumula y las estructuras emergentes se usan para orientar la recolección de nueva información; es decir, que las conjeturas iniciales se van convirtiendo en hipótesis firmes”.*

En relación a Martínez, en nuestro proceso de práctica pedagógica no fue fácil iniciar ya que se nos asignó una Institución de práctica en la cual actuaríamos como observadores de las clases de Lengua Castellana, pero el ambiente a observar y analizar no tuvo un proceso continuo por el cambio de las aulas de clase. Durante el registro de las observaciones debíamos analizar los acontecimientos que se evidenciaban regularmente en el aula para así poder identificar el camino o el tema en el que se iba a encaminar la sistematización, pero debido a los cambios de aula este concepto vario muchas veces.



Cabe destacar la importancia de la reflexión frente a nuestro ejercicio docente en lengua Castellana. Como docentes practicantes, tuvimos en cuenta nuestro proceso, logros, obstáculos (tanto propios como de la Institución educativa o de la Universidad) y las problemáticas que surgieron durante el camino. Este proceso de reflexión de las experiencias se realizó a partir de la reconstrucción de los acontecimientos por medio de “notas de campo” o “documentos personales” (término empleado por Peter Woods), los cuales fueron categorizados, analizados e interpretados para plantear el problema en el cual se basaría nuestra investigación. *“Plantear un problema de investigación equivale a delimitar dentro de un contexto teórico, disciplinar, tecnológico o profesional un objeto de indagación, un interrogante o un conjunto de interrogantes cuyo abordaje generara nuevos conocimientos o validara los existentes en nuevos contextos”* (TORRES Carillo y JIMÉNEZ Becerra, 2004: 17).

La importancia de esta investigación se debe a que los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana se involucren en su futuro contexto laboral para entender algunas de sus funciones y deberes como maestros. Al respecto los Estándares Curriculares (2003) definen: “el docente debe ser un constructor de significados en cada una de sus clases y compartir la alegría de aprender, la sorpresa del descubrimiento y la maravilla de las innovaciones personales en lo aprendido”.

Según lo determinado por los docentes asesores, iniciaríamos como observadores dentro del aula de clase de Lengua Castellana en diferentes grados, si los docentes titulares así lo permitían. Este tipo de observación participante en el proceso de investigación etnográfica es planteada por Peter Woods (1986) como un elemento esencial ya que a partir de esta se conoce la visión que tiene la población de estudio frente al entorno. Es importante desempeñar este tipo de observación ya que permite al investigador estar inmerso en las experiencias de la Institución, participando sobre el medio y viceversa, pero con un cierto

distanciamiento para que no se altere la normalidad y la realidad de la situación que se estudia.

### 3.2.6.2. Problemáticas en Torno al Currículo y su Fundamentación en el Proceso Lector

Para presentar las problemáticas que giran en torno al currículo, realizaremos un pequeño recuento del proceso en que se nos fueron asignados los logros a desarrollar en el período por parte de la docente titular del área de Lengua Castellana de la Institución educativa, para así poder delimitar los temas a desarrollar y la importancia del proceso lector dentro del mismo. Este análisis se realizará en gran parte gracias a los aportes de la docente investigadora Delia Lerner y sus reflexiones sobre la perspectiva curricular frente a la lectura.

Al observar o ser participe de una clase de Lengua Castellana para realizar un posterior análisis de la misma, es importante considerar como los Estándares Curriculares Nacionales definen la función de la escuela y de los participantes que ejercen una función dentro de la misma:

*“La función por excelencia de la escuela es, entonces, facilitar la comprensión de los mundos que se generan en diferentes contextos de interlocución, ya sea en lo referido a los propios de la cotidianidad o a lo que se denomina el orden universal. Por lo tanto, se requiere que las prácticas escolares se constituyan en instancia de reconocimiento de los saberes que portan los distintos actores educativos: estudiantes, maestros, padres de familia y los mediadores de la cultura que operan en la sociedad”. (Estándares Curriculares Nacionales, 2003:46)*

Frente a esto lo que se pudo ver en el primer semestre en el CEDIT Jaime Pardo Leal era que los docentes (no queremos decir todos, sino con quienes tuvimos

contacto) principalmente cumplían la función de mediadores para alcanzar los logros establecidos en el bimestre, pero en ciertas ocasiones no se priorizaban las necesidades de los estudiantes o de los mismos docentes. Al respecto Delia Lerner afirma:

*“Los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella, la inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza, · la necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación. La manera en que se distribuyen los roles entre el maestro y los alumnos determina cuáles son los conocimientos y estrategias que los niños tienen o tienen oportunidad de ejercer y, por lo tanto, cuáles podrán aprender”* (Lerner, 2001:1).

Para el segundo semestre de práctica pedagógica, se nos fue asignado el grado cuarto de primaria en el CEDIT Jaime Pardo Leal; la cátedra de Lengua Castellana se encontraba a cargo de la docente Myriam Báez quien nos aceptó como practicantes de su clase bajo algunos parámetros, como lo fueron la participación como practicantes docentes tan solo dos horas a la semana utilizando como recurso principal el manejo de guías aprobadas previamente por ella. *“La docente Myriam me dijo que a ella le gustaba el trabajo por medio de guías, ya que estas permitían observar el desempeño de los niños en los diferentes temas y el cumplimiento de la labor de los docentes practicantes”*<sup>1</sup>

Cuando le preguntamos a la docente el tipo de didáctica que empleaba ella en la clase, contestó: *“Yo siempre he empleado las guías porque los niños trabajan en grupo y solos. Consultan y desarrollan ellos mismos los puntos de las guías”*

---

<sup>1</sup> Tomado de la narrativa de Diana Univio

Marcela Jaimes se encontraba a cargo del grado 4°C y Diana Univio del curso 4°B. La idea principal de la práctica era realizar en grupo las unidades didácticas para cada una de las clases, según el modelo brindado por el asesor Julián Martínez, las cuales irían acompañadas de una guía que desarrollaría el tema visto. Las unidades didácticas serían revisadas periódicamente por los asesores de la Universidad para llevar un seguimiento de nuestro trabajo y de las temáticas manejadas.

El modelo de unidad didáctica empleado es el que se observa en la siguiente tabla: (ver tabla 1)

UNIDAD DIDÁCTICA	
Tiempo de duración	
AREA	MATERIA
FECHA	NIVEL
NÚCLEO TEMÁTICO	
CONTENIDO O TEMÁTICA A TRATAR	
ELEMENTO TEÓRICO	
OBJETIVO (Logro)	
INDICADOR DE LOGRO	
EJE CURRICULAR	
COMPETENCIAS	
1. INTERPRETATIVA	
2. ARGUMENTATIVA	
3. TEXTUAL	
MARCO TEÓRICO (El tema a desarrollar)	
METODOLOGÍA	
RECURSOS	
TAREA Y COMPROMISO	

(Tabla 1)

Resulta valioso citar a Carlos Lomas:

*“... enseñar exige, entre otras tareas, seleccionar los objetivos y los contenidos lingüísticos y literarios, diseñar y organizar las actividades de*

*aprendizaje, optar por una u otra metodología de enseñanza, elegir y utilizar unos materiales didácticos y adoptar algunos criterios e instrumentos de evaluación con el fin de ir obteniendo información fiable sobre como se van consiguiendo (o no) los objetivos inicialmente previstos. Las decisiones que el profesorado adopte en torno a estos asuntos esenciales constituyen el eje en torno al cual se construye la programación de la práctica de la educación lingüística y literaria". (Lomas, 1999: 75)*

Carlos Lomas nos muestra la importancia de la organización previa de los temas a desarrollar en el aula de clase para crear un proceso de enseñanza consecutivo, de ahí la responsabilidad del docente en la creación de las unidades didácticas.

Al respecto Lomas complementa: "... la secuencia de unidades didácticas deben concretar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en la programación didáctica y que van a desarrollarse en cada curso. Estas unidades didácticas deben incluir una serie de apartados en los que se aluda a los elementos que intervienen en una secuencia de aprendizaje" (Lomas, 1999:77).

Dentro de la unidad didáctica empleada encontramos elementos presentados por Lomas tales como: la temática de la unidad, los objetivos didácticos, los contenidos, la metodología, los recursos didácticos y las actividades de evaluación, que nos permitieron organizar nuestras primeras experiencias como docentes.

Antes de presentar los logros que se nos entregaron para el desarrollo de las clases, es importante tener en cuenta a Delia Lerner:

*"la selección de contenidos tiene fuertes implicaciones ideológicas, no sólo porque elegir determinados saberes es decidir qué es lo que será enseñado, sino también – y sobre todo- porque al hacerlo estamos decidiendo*

*simultáneamente qué es lo que no será enseñado... ¿Qué es lo que se muestra y qué es lo que se oculta al enseñar lengua?”. (Lerner, 1997:17)*

Para realizar las unidades didácticas la titular nos entregó como logros para el periodo:

1. Define y expone sus ideas utilizando: resúmenes, síntesis, cuadro sinóptico.
2. Construye chistes, anécdotas y cuentos basados en experiencias cotidianas.
3. Identifica la estructura de la carta y organiza su contenido para comunicar diferentes ideas.
4. Produce carteleras y afiches para hacer utilizados en sus exposiciones.
5. Lee comprensivamente, párrafos e identifica sus ideas principales.

Si analizamos los logros nos damos cuenta que las temáticas de lengua castellana para el primer periodo giran en torno a los temas de carácter gramatical que se deben enseñar, como en el caso de los logros 2, 3 y 4; por otra parte, los logros concernientes al proceso lector son casi nulos. En el caso del logro 5, este se reduce al proceso de lectura “comprensiva” de párrafos, ya que el logro 1 fue manejado más a nivel teórico que argumentativo, como se mostrara en el análisis de las problemáticas del desarrollo de las clases de lengua castellana.

Al respecto de la categorización de las temáticas de los logros, Lerner argumenta:

*“Son los aspectos normativos y descriptivos – la ortografía y el análisis sintáctico-los que ocupan el primer plano de la escena escolar. Las prácticas sociales de lectura y la escritura están en general ausentes no sólo de la escuela, sino también de la mayoría de los documentos curriculares (no de todos, felizmente) y de gran parte de los libros de texto” (Lerner, 1997; 17).*

Frente a lo presentado por la investigadora y analizando los logros del periodo, pudimos percibir que el proceso de lectura no es una base fundamental para el área de lengua castellana, ocupan un lugar más importante temas como la construcción de cartas y la producción de carteleras.

*“Recurrir a las ciencias del lenguaje cuando se están definiendo los contenidos escolares es imprescindible, pero también es imprescindible recordar que la educación no puede ser concebida como una “aplicación” de la lingüística, que la decisión acerca de los contenidos por enseñar depende estrecha y necesariamente de los objetivos educativos” (Lerner, 1997;19).*

De igual forma, sobre el planteamiento de logros en la escuela, Delia Lerner comenta:

*“En la escuela, no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, vinculados a los conocimientos que los alumnos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos más inmediatos -como escribir para comunicarse con alguien distante o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva- suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito” (Lerner, 2001;1)*

Es evidente que al analizar estos logros no se encuentra como prioridad formar lectores competentes, sino lectores que aprendan a decodificar y a entender las funciones de las palabras dentro del texto, su gramática. Lerner argumenta:

*“Si nuestro objetivo es formar lectores y “escritores” competentes, capaces de analizar críticamente los mensajes con los que interactúan y de producir textos eficaces para cumplir con diversas finalidades; si nuestro propósito es promover la participación de todos nuestros alumnos en la cultura escrita, y*

*brindar así la posibilidad de ingresar en el mundo letrado también a aquellos que no han tenido el privilegio de nacer en su seno, entonces, como se trata de formar usuarios de la lengua escrita y no lingüistas, la definición de los contenidos por enseñar no puede tomar como referencia exclusiva los saberes producidos por las investigaciones lingüísticas, sino que debe tomar como referencia fundamental el conjunto de prácticas de lectura y escritura que se actualizan en diferentes situaciones sociales” (Lerner, 1997:19)*

Por otra parte, siguiendo el análisis curricular de Delia Lerner en cuanto a la formación del lector en el ambiente escolar. Pretendemos analizar otro aspecto fundamental como lo es la formulación de los logros no sólo frente a las temáticas a desarrollar, sino al que hacer del lector. Esto significa tener presente el proceso que se va a llevar a cabo y los aspectos que forman parte de la vida cotidiana del lector. En otras palabras, no es simplemente formular los contenidos, sino lo que puede realizarse con los textos como comentar, discutir lo que se ha leído, recomendar, etc; así mismo, es importante garantizar el contacto de los lectores con los diversos tipos de textos con los que se deben enfrentar en la vida diaria (cuentos, cartas, noticias, folletos, informes, artículos, poemas, novelas, entre otros).

La propuesta de la investigadora Delia Lerner para la formulación de los objetivos curriculares se basa en:

*“para aumentar las probabilidades de que los contenidos comunicados a los alumnos conserven el sentido que es necesario atribuirles, fue imprescindible:*  
*1) explicitar las condiciones didácticas generales que la escuela debe crear para que los alumnos puedan actuar – desde el primer día de clase – como lectores y escritores; 2) describir situaciones didácticas prototípicas para mostrar de que manera puede encarnarse en la escuela la práctica de la lectura y la escritura; 3) formular los contenidos en el marco de las situaciones*



*didácticas planteadas, con el objetivo de hacer observable el funcionamiento de los contenidos en acción”.*(Lerner, 1997: 24)

Para desarrollar un poco más la idea de la investigadora Lerner (1997: 26), mostraremos dos ejemplos de objetivos curriculares, propuesto por ella como *propósitos* expresados en términos de *condiciones* que la Institución educativa tiene la responsabilidad de crear para poder hacer posibles las metas o aprendizajes deseados.

*“- Formen parte de una comunidad letrada en la cual se recurra cotidianamente a los textos para conocer nuevos aspectos de la realidad, para entretenerse, para compartir noticias sorprendentes o indignantes, para vivir juntos la intriga generada por un cuento de suspenso o la emoción suscitada por un poema, para encontrar datos o instrucciones que permitan resolver problemas prácticos...”*

*- Conozcan y compartan los propósitos de los proyectos de lectura en los que están involucrados, de tal modo que leer cobre sentido para ellos y que puedan ajustar progresivamente la modalidad de lectura al propósito que persiguen y al texto que leen”* (Lerner, 1997: 26).

Logro académico formulado por la docente Myriam Báez, docente del área de Lengua Castellana del grado cuarto de primaria:

- Lee comprensivamente, párrafos e identifica sus ideas principales.

Si comparamos este propósito con un logro académico es notable la diferencia en redacción y de función tanto de la escuela como del estudiante en el proceso lector. En los dos primeros no se define lo que debe lograr el estudiante para una posterior evaluación sino que se enfocan más en las funciones de la escuela para con los niños; en el logro presentado por el colegio Jaime Pardo se presenta como base lo que debe aprender el niño para su posterior evaluación. Si

comparamos en el primero se motiva mas al estudiante para que forme parte del proceso lector al sentirse más como un agente activo.

Para analizar la finalidad de los logros en el proceso educativo de los niños del grado cuarto de primaria, es importante comprender si los logros planteados para el área de Lengua castellana responden a los parámetros establecidos según los estándares curriculares nacionales del Ministerio de Educación en relación al desarrollo de la comprensión lectora, definiendo los estándares como: *“un estándar en educación específica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo que bien debe hacerse”* (Ministerio de Educación, 2003).

Según esto, para el grado cuarto, en cuanto al eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, se pretende que el estudiante comprenda textos informativos e instructivos, en donde relaciona las ideas que estos presentan. Este estándar nos da la idea que el niño en este grado ya posee la capacidad de leer e interpretar un texto de tal forma que es capaz de relacionar las ideas presentadas en el mismo. Esto nos permite deducir que los logros si responden a las políticas planteadas por los estándares ya que cuando se pretende que un niño realice un resumen o simplemente identifique una idea principal dentro del texto debe haber realizado previamente un proceso de lectura y por ende el análisis y la interpretación.

En conclusión, nos dimos cuenta que existe una gran diferencia entre lo que encontramos en los libros y la realidad en la que estuvimos inmersas, por ejemplo, se define la función de la escuela como un mediador para que sus estudiantes puedan comprender el contexto en que se encuentran, pero en la realidad la escuela es una institución que tiene como prioridad formar a los niños en relación

al aprendizaje de nuevos conocimientos que muchas veces se encuentran alejados del diario vivir del estudiante. Al respecto Delia Lerner, nos propone que el proceso de lectura se puede mejorar si en el planteamiento curricular de los logros se unen los propósitos de los docentes con las necesidades lectoras que se pueden generar fuera de la Institución educativa, los cuales crean más motivación y utilidad para los estudiantes. Una manera de acercar a los niños hacia la utilidad de la lectura es presentarles los logros no tan solo como ideales de evaluación sino como herramientas en donde se consideraran sus gustos y necesidades dentro de un proceso del que ellos pueden hacer parte, ya que no se puede olvidar que el proceso de lectura se genera a partir de la motivación que desarrolle el docente en cada uno de sus estudiantes.

#### 3.2.6.3. Problemáticas a partir del desarrollo de las clases de lengua castellana en relación al proceso de comprensión lectora y del desempeño del investigador como docente – practicante.

El análisis de las problemáticas encontradas durante el desarrollo de nuestra práctica pedagógica giró en torno a la comprensión lectora debido a la constante aparición de interrogantes y errores cuando se llevaban a cabo actividades de lectura que iban desde simples enunciados para la realización de una guía o el análisis completo de un artículo. Para el desarrollo de esta temática presentaremos los casos que consideramos más relevantes y fundamentales en el estudio de las falencias, tanto de las practicantes como de estudiantes en el proceso lector. Estos serán fundamentados gracias a los aportes de algunos autores que respaldan dichas problemáticas y nuestro desempeño como docentes practicantes.

Para dar inicio al análisis de las clases de Lengua Castellana del grado cuarto de primaria del CEDIT Jaime Pardo Leal, realizaremos un pequeño recuento de nuestro primer encuentro con la docente titular del área, el cual delimitó nuestro proceso dentro del aula.

Las temáticas las desarrollaríamos en un trabajo alterno con la docente titular Myriam Báez quien nos informó que iniciaríamos con la explicación del tema de los métodos para sintetizar información, como lo son el resumen, el cuadro sinóptico y el mapa conceptual. Nosotras inferimos que los niños tenían un buen desempeño lector ya que los temas que se iban a manejar requerían que el estudiante tuviera el nivel apropiado para leer y comprender el texto. Además, según la docente Myriam *“ellos están preparados por su edad, listos para recibir cualquier información sobre los logros”*<sup>2</sup>.

A partir de lo dicho por la profesora Myriam sobre la preparación que tenían los niños y teniendo en cuenta que se encontraban dentro de un rango de edad entre los 8 y 10 años, nos parece pertinente presentar la etapa del desarrollo propuesta por Piaget para justificar si los temas que se iban a tratar eran acordes a su edad y a su desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo de los niños se encontraría en la etapa de operaciones concretas (7 – 11 años), en la cual el niño comprende el concepto de clasificación, ya que relaciona lógicamente entre clase y subclase entre el todo y sus partes. De igual forma los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales; aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad. (Santamaría)

A partir del contraste con las etapas del desarrollo es posible identificar que los niños de cuarto grado se encuentran en la etapa indicada para los procesos o los temas que se deben desarrollar en este nivel; pero podemos concluir que hoy en

---

<sup>2</sup> Tomado de la entrevista a la docente Myriam Báez.

día el problema es que estas habilidades aunque por la edad ya se encuentren presentes, no son desarrolladas adecuadamente en el aula de clase.

Antes de iniciar con el desarrollo del tema del resumen, realizamos la evaluación diagnóstica (Ver anexo 1) y nos encontramos con la principal dificultad de nuestra experiencia: los niños no leían adecuadamente. Esto se ve reflejado en los siguientes fragmentos de las narrativas:

*“Inicié leyendo uno a uno los puntos de la prueba y al terminar, les dije que ya podían contestarlos y que por favor lo hicieran en silencio ya que la prueba era individual. A medida que ellos trabajaban, algunos preguntaban que era lo que tenían que hacer en los ejercicios, otros estaban más preocupados por saber si podían colorear los dibujos de la guía... mientras los niños leían en voz alta, algunos se estaban burlando y muy pocos prestaban atención. En ese momento me di cuenta que un grupo de niños tenía dificultades con la lectura en voz alta en cuanto a la pronunciación, la entonación, el tono de voz y la posición del cuerpo en el momento de leer... La siguiente clase los niños se ubicaron en sus puestos y terminaron la actividad de lectura; noté que cuando los niños leían no realizaban pausas en los signos de puntuación y a consecuencia de esto, en ciertas ocasiones, cuando les pregunta información sobre el texto leído les costaba trabajo contestar e identificar la idea principal del mismo”<sup>3</sup>.*

*“Fue con las guías y con los ejercicios en clase, donde pude percibir la falta de comprensión lectora en los estudiantes, ya que los enunciados de las guías explicaban claramente paso a paso lo que tocaba realizar. Llegaba a clase, lo primero que hacía era leer con ellos en voz alta los enunciados de los ejercicios, punto por punto pero aún así al finalizar la lectura no sabían que tocaba hacer. Porque yo les preguntaba si tenían dudas acerca de los enunciados y alguno levantaba la mano y me decía “Profe, ¿Qué es lo que toca hacer?”. Por ende no entendían lo que acabábamos de leer, ya sea por*

---

<sup>3</sup> Tomado de la narrativa de Diana Univio.

*falta de concentración (porque los enunciados fueron escritos lo mas sencillo para que lo entendiera hasta un niño de primero de primaria), indisciplina y no prestaba atención o porque verdaderamente no le quedo claro el enunciado. Este fue el problema mas común que encontré en este grado, la falta de comprensión lectora, ya que tuve que manejar temas como el reconocimiento de la idea principal, el cual me ayudó a dar cuenta, que los niños saben decodificar el sentido más no la comprensión y el significado del texto<sup>4</sup>”.*

Durante nuestras clases los momentos de lectura se basaban en circunstancias en las cuales el niño se veía obligado a leer un enunciado o un párrafo para desarrollar una actividad, a causa de la falta de tiempo y para poder cumplir con las temáticas que se nos habían asignado mediante el trabajo de guías. Peor aún era cuando el niño ni siquiera entendía los enunciados establecidos claramente en las guías. Al comentarle a la docente titular esta problemática, ella agregó que los niños estaban leyendo periódicamente unos cuentos, pero en el tiempo en que nosotras estuvimos desarrollando la práctica pedagógica esto nunca se hizo visible.

Frente a esta problemática nos damos cuenta que la mayoría de las veces el niño solo lee cuando el docente le dice que lo haga, la mayoría de las veces ellos entienden este proceso como algo rutinario dentro del entorno escolar. Al respecto Delia Lerner afirma: *“una dificultad esencial es la posición de dependencia que ocupa en la institución escolar el alumno... En la enseñanza usual, la iniciativa le corresponde al maestro y el alumno está a la expectativa: sólo actúa si se le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo”* (Lerner, 2001:6)

Al parecer, para el niño leer era simplemente una tarea académica que le permitía dar solución a una pregunta planteada en un ejercicio más no como un proceso que le va a permitir desempeñarse de mejor manera en cualquier área, no solo en

---

<sup>4</sup> Tomado de la narrativa de Marcela Jaimes.

la de lengua castellana sino en todas sus asignaturas académicas. Frente a esto los lineamientos curriculares en Lengua Castellana consideran el acto de “leer” desde una orientación de corte significativo y semiótico como: *“Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado”* (Lineamientos curriculares, 1998: 46).

*“En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última estancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto”* (Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, 1998: 49)

En conclusión, los lineamientos curriculares definen el acto de leer como un proceso complejo, por lo que la pedagogía del proceso lector no se puede reducir únicamente a prácticas mecánicas o a técnicas instrumentales, las cuales no necesitan de un proceso profundo de análisis, tan solo buscan una única respuesta temática.

Para complementar el concepto planteado por los lineamientos curriculares sobre el acto de leer presentaremos algunas definiciones según diferentes autores, que nos ayudaran a ampliar nuestro criterio. Pero antes de iniciar con la presentación de estas concepciones haremos énfasis en el conocimiento tácito que posee el niño sobre su lengua antes de iniciar el proceso lector en la escuela primaria. Inicialmente citaremos a Graciela Alisedo quien denomina este concepto como *competencia* y posterior a ella presentaremos a Gladys Stella López y su planteamiento del tema como *esquemas cognitivos*.

Graciela Alisedo está en desacuerdo con la idea de considerar al niño una *tabula rasa* al ingresar a la escuela primaria (el concepto de *tabula rasa* considera que el niño tiene un dominio parcial de la oralidad pero no puede reflexionar sobre su propia lengua); ella tiene presente la competencia del niño antes de iniciar un proceso de alfabetización lectora en la escuela primaria, debido a que él ya posee una gramática de la lengua que usa a partir de las oraciones que escucha de las personas que se encuentran a su alrededor.

*“Ese conocimiento tácito que tienen los niños en virtud del cual pueden hablar y a su vez entender cuando se les habla en la variedad lingüística a la que pertenece su lengua materna recibe el nombre de competencia. Eso significa que no saben explicitar los principios (lingüísticos), pero los usan. Por tanto, todo niño es un usuario competente de la lengua” (Alisedo, 1999: 164)*

Para complementar la posición frente a la negativa concepción del niño como *tabula rasa*, ALISEDO ubica esta teoría dentro de los modelos didácticos empleados en la enseñanza tradicional (recordemos que la base de este tipo de enseñanza es mostrar al niño un objeto – la lengua- mediante métodos de estímulo y respuesta medidos por procesos de evaluación basados en la cantidad de conceptos adquiridos). Frente a esto ella comenta: *“insistimos en considerar que el niño ingresa en la escuela con una competencia comunicativa y lingüística. La escuela tiene que partir de allí, capitalizando y fortificando la estrategia de adquisición del niños que le ha permitido construir su lengua oral de interacción social” (Alisedo, 1999:168).*

Complementando la propuesta de Alisedo frente a la competencia lingüística y comunicativa del niño, Gladys Stella López (2001) nos presenta estos conceptos denominados como “esquemas cognitivos”, los cuales son la base para el desarrollo inicial del proceso de comprensión lectora en la escuela primaria.



*“De acuerdo con lo planteado por Rumelhart los esquemas vienen a ser las teorías informales privadas que cada uno de nosotros va formando de la naturaleza de los objetos, eventos o situaciones que enfrenta. Ante cada situación o texto particular, utilizamos los esquemas pertinentes que nos permiten formar una especie de “modelo” interno de la situación en ese momento (Rumelhart: 1984). Podríamos hablar, entonces, de un proceso en espiral en el uso que hacemos de nuestros esquemas a partir de la teoría privada de la realidad es como llegamos a interpretar una situación o un texto en particular y, a la vez, esa interpretación la integramos nuevamente como parte de nuestros esquemas que se van, entonces, completando y refinando sucesivamente” (López, 2001:14).*

Gladys López divide los esquemas en dos tipos, los esquemas conceptuales y los formales. 1. CONCEPTUALES (Esquemas de contenido): estos esquemas se clasifican en esquemas de tipo general y de tipo específico. Los esquemas de tipo general se basan en el conocimiento del mundo, de lo social, de lo histórico, de lo cultural, de los otros y de nosotros mismos como resultado de nuestra experiencia diaria y de nuestro contacto con los demás y por otra parte a través de la escuela, igualmente se encuentra el conocimiento que tenemos de nuestra lengua materna y las motivaciones personales; los esquemas de tipo específico se basan en lo que sabemos sobre un área del conocimiento (esto es de gran ayuda dependiendo del tópico del libro que estamos leyendo). 2. FORMALES (Esquemas formales o estructurales): son los conocimientos que tenemos sobre la estructura del texto, los cuales se van profundizando en el transcurso de las clases.

Es conveniente en este punto considerar la importancia de la buena preparación de los docentes para iniciar con sus estudiantes un proceso de alfabetización tanto de la escritura como de la lectura, ya que si no es así podrá crear en los niños una brecha gigante entre lo que aprende en la escuela y la realidad de su entorno.

*“Por lo tanto, cada vez que el maestro desconoce la competencia lingüística de los alumnos desvirtúa la dirección que debe seguir, el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues se produce en el niño un fenómeno de disociación de objetos. Por un lado, la lengua que le sirve para interactuar y comunicarse, y por otro lado, la lengua categorizada, subdividida, que le ofrece la escuela como sistema organizado. El niño difícilmente logra reconocer en estos aprendizajes a su propia lengua” (Alisedo, 1999: 171).*

En este punto, nos preguntamos como investigadoras si nosotras tuvimos en cuenta la competencia del niño con el que íbamos a trabajar y tristemente esto no fue para nosotras una prioridad. Podemos concluir este aspecto afirmando que es de suma importancia que el docente tenga presente que el niño no se puede considerar como una *tabula rasa* que debe ser educado para posteriormente poder utilizar su lengua, el niño posee unos esquemas generales del mundo que le permitirán desenvolverse y crear a partir de ellos esquemas específicos y formales de las distintas áreas del conocimiento. Nosotras basamos nuestro trabajo en los resultados de la evaluación diagnóstica e iniciamos nuestro proceso de desarrollo de la comprensión lectora a partir del análisis de las ideas principales y secundarias del párrafo manejando lecturas relacionadas con otras materias, pero no tuvimos del todo presente enfatizarles los conocimientos que ya tenían de su alrededor para que ellos entendieran la relación y la utilidad de estas temáticas para su vida diaria. Estas problemáticas las ampliaremos más adelante.

Retomando la idea de este apartado y después de analizar la importancia de la competencia del niño en el proceso lector, presentaremos algunas definiciones según diferentes autores, que nos ayudaran a ampliar el concepto de “leer” plateado por los lineamientos curriculares para así poder ampliar nuestro criterio.

Iniciaremos con Graciela Alisedo quien presenta la importancia de no considerar la lectura como una actividad pasiva en relación a la escritura: *“La lectura lejos de ser una actividad “pasiva” en relación con la escritura, es una compleja producción de*

*sentido a partir del conocimiento de distintas marcas en el texto. Leer no es descifrar letras sino reconstruir esquemas estructurales, resolver problemas semánticos, vincular texto y contexto y trabajar activamente con la memoria.” (Alisedo, 1999: 198).*

Esta investigadora complementa su propuesta frente al concepto de lectura argumentando la importancia de la intervención del docente de lengua cuando se presentan problemas con la construcción de textos, esto no solo se limita al discurso escrito sino también al oral. El mejoramiento de estas dificultades permitirá un mejor desempeño en la comprensión lectora y de igual forma en el proceso de comprensión lectora. El docente debe brindar oportunidades y diseñar situaciones donde los niños desarrollen proyectos comunicativos que les permitirán desenvolverse en un ambiente donde utilicen adecuadamente su lengua comprendiendo su función.

Igualmente para Josette Jolibert, leer se define como:

*“Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito. “Directamente” quiere decir, sin pasar por intermedio: - ni la decodificación (ni letra a letra, ni sílaba a sílaba, ni palabra a palabra), - ni de la oralización (ni siquiera de grupo de respiración por grupo de respiración)... Leer es interrogar el *lenguaje escrito* como tal, a partir de una expectativa real (necesidad – placer) en una verdadera situación de vida... *Leer*, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc., en el momento en que tenemos verdadera necesidad, en una situación de vida precisa, “de veras” como dicen los niños. Es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector y no aprendiendo-a-leer primero...” (Jolibert, 2002; 26-27)*

Así mismo, Guillermo Bustamante define el concepto de lectura teniendo en cuenta la relación existente entre el maestro y el alumno durante el proceso. Si el desarrollo del alumno esta completamente en manos de la educación, de su

maestro, leer se define como: *“Leer es un hábito resultante de la acción instructiva de los maestros; de ahí el estereotipo “hay que crearles hábitos de lectura”. Para poner al alumno en relación con la lectura se despliegan acciones que tienen efectos sobre él, independientemente de que se dé cuenta o lo desee”*. Por otra parte en relación al modelo en el cual la enseñanza – aprendizaje es una transacción, *“La lectura es una acción participativa, que transforma a los sujetos en la medida en que permite explicitar las condiciones que rodean la producción e interpretación de enunciados”* (Bustamante, 1997: 19–25).

Si consideramos que en el mundo encontramos múltiples signos que generan nuevos conocimientos al ser leídos, Francisco Cajiao nos brinda una definición desde una perspectiva diferente:

*“La lectura, en su sentido más restringido, denota la habilidad de desciframiento de los signos fonéticos, pero, naturalmente, se entiende siempre que la lectura trasciende esta operación y debe remontarse a una operación mental que permita pasar de los signos fonéticos a los significados que ellos denotan, y más allá todavía, a las connotaciones que tiene el discurso escrito con relación al contexto en el cual se produjo y al impacto que es capaz de producir en contextos espacio temporales completamente diversos. Bajo esta óptica, la lectura es la herramienta fundamental del ser humano para poder moverse en el universo simbólico de su cultura propia y de la cultura universal y cubre en una forma compleja la capacidad de desciframiento del conjunto semiótico a través del cual esa cultura transporta sus significados, los códigos de comportamiento, los mecanismos de relación humana y organización social, los valores éticos y religiosos y las prácticas cotidianas que rigen la satisfacción de las necesidades básicas”*. (Cajiao, 2005:53)

Por ultimo citaremos a Alfonso Cárdenas, quien basado en la pedagogía de la literatura define:

*“En cuanto a la lectura, debe ser pensada como un proceso constructivo, cognitivo, metacognitivo e interactivo, de manera que la construcción implique disponer de marcos de conocimiento y dispositivos semióticos y discursivos que permitan al lector aportar bases de conocimiento cierto, creíble y compartido sobre los cuales se configure la nueva información textual”*  
(Cárdenas 2004; 257)

A partir de las definiciones planteadas podemos concluir que leer es un concepto que la mayoría de las veces es concebido con un único enfoque; como nos sucedió durante la práctica pedagógica desafortunadamente. Consideramos que leer era una acción que se limitaba a los espacios, en los cuales los estudiantes tenían contacto con un texto ya fuera para el desarrollo de una guía o para realizar una actividad de lectura en voz alta. Ahora pensamos que enseñar a leer tiene presente no solo al estudiante y al texto sino que alrededor del lector predominan factores como la motivación por la lectura, el tipo de libro, el ambiente escolar, el contexto social, el ejemplo del maestro y el beneficio que este le pueda aportar a su vida diaria, entre otros.

Para seguir con el análisis de los factores que son importantes dentro del proceso de comprensión lectora es fundamental explicar las problemáticas que nos llevaron a considerar el eje conceptual de nuestro trabajo, para esto continuaremos presentando los casos más relevantes.

Como nos habíamos dado cuenta del problema de lectura de los niños por los resultados hallados en la prueba diagnóstica, decidimos que no era posible iniciar con un tema como lo era el resumen, el cuadro sinóptico o el mapa conceptual, por ende iniciamos con el análisis de las ideas principales y secundarias dentro del párrafo. Frente a este tema, las guías se manejaron con lecturas muy sencillas que le permitían al estudiante deducir las ideas más importantes del texto y responder algunas preguntas en relación al mismo. Pero, las preguntas que

nosotros considerábamos como obvias, tal vez no lo eran para los niños ya que continuamente nos preguntaban sobre el ejercicio o nos decían que no entendían preguntando nuevamente las indicaciones.

Los resultados frente al manejo de estas guías no fueron muy alentadores ya que cuando la mayoría de los estudiantes lograron identificar las ideas principales y secundarias se presentó falta de cohesión y coherencia en la argumentación de aspectos de los textos y producción de los mismos (Ver Anexo 2). En este punto es conveniente citar a Melgar, quien define el concepto de coherencia y cohesión: *“la coherencia tiene que ver con aquellas características del texto que lo hacen actuar como una unidad de sentido, mientras que la cohesión se refiere a la existencia de conexión explícita entre las diferentes partes. La coherencia remite a un significado global del texto, en tanto que la cohesión parece obedecer a relaciones morfológicas y sintácticas entre los componentes”* (Melgar, 1988).

Graciela Alisedo argumenta que estas dificultades en el proceso de comprensión lectora y de producción se deben a causa de problemas en las relaciones sintácticas y agrega que la escuela no ha encontrado las posibles soluciones para esta problemática. Ante esto presenta dos causas generales frente a la problemática de comprensión lectora:

*“a. Los niños asimilan totalmente el texto a sus esquemas predictivos previos a la lectura... encuentran en el texto lo que ellos quieren, no lo que constituye una de las interpretaciones posibles.*

*b. Los niños elaboran una interpretación basada en una de las primeras oraciones del texto, y luego interpretan el resto según esta información inicial. Es decir, se quedan con la información de las primeras oraciones y, como sabemos, el concepto fundamental de un párrafo puede estar en el medio o al final”* (Alisedo, 1999: 194).

Estas problemáticas nos ayudan a considerar o tener presentes otras causas que crean problemas en el desarrollo del proceso de comprensión lectora además de las que pudimos evidenciar en nuestra práctica pedagógica. Frente a estas confusiones de los niños para identificar la idea principal de un párrafo o de un texto queremos concluir con Alisedo (1999) quien sustenta que el concepto de “idea central” es relativo a cierto tipo de textos y los docentes deben tener presente que estas actividades se deben trabajar con textos claramente argumentativos o informativos, en donde efectivamente el estudiante pueda encontrar un concepto central. A continuación presentaremos dos de los textos que trabajamos para desarrollar el tema de ideas principales y secundarias, los cuales si tenemos en cuenta a Alisedo fueron bien trabajados al ser textos argumentativos e informativos y no poseían un vocabulario desconocido por ellos. (Ver Anexo 3)

A partir de las dos problemáticas presentadas por Alisedo nos cuestionamos sobre cuales podrían ser los contenidos que debe conocer el niño y cual es el proceso que desarrolla para lograr un buen proceso de comprensión lectora. Para presentar la primera idea seguiremos manejando las propuestas de Alisedo y para la siguiente tendremos en cuenta a Stella López y María Eugenia Dubois.

Para que los niños puedan construir significado a partir de una lectura es importante que el maestro desarrolle en ellos diferentes contenidos de alfabetización que le permitan gradualmente alcanzar un proceso de desempeño en la escritura para poder así mejorar su competencia frente a la comprensión lectora. Frente a esta temática ALISEDO (1999: 120) se cuestiona sobre cuales son los contenidos lingüísticos de los que se debe apropiarse el que pretenda aprender a leer y escribir y cuales el que enseña. Ella los categoriza en contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos, los cuales le permitirán al estudiante respectivamente: conocer los conocimientos específicos de la cultura en relación a su código de lengua escrita; llevar a cabo diferentes procedimientos que le

permitirán relacionar la lengua escrita con el contenido y por último estos conceptos adquiridos serán valorados como parte de su patrimonio personal, como un instrumento comunicativo que le permitirá interactuar con los demás.

Continuando con la teoría de Alisedo cuando el niño ha pasado por el proceso de alfabetización inicial, es necesario que el docente cree en el aula espacios de discusión donde los saberes formales se transforman en instrumentos para observar y mejorar las prácticas. Para esto la autora propone que los docentes tengan como objetivos:

*“- Diseñar proyectos comunicativos que aportan significatividad y relevancia social a los aprendizajes.*

*- Proponer espacios de experimentación para que los alumnos aprendan procedimientos.*

*- Identificar con claridad en las producciones de los alumnos problemas básicos de gramática y pragmática, que son la base conceptual de los aprendizajes en lengua” (Alisedo, 1999:148)*

Para desarrollar en el niño actividades de comprensión de lectura y que a partir de ellas pueda construir significado, tanto el docente como el niño deben manejar ciertos contenidos de alfabetización. A partir de esta teoría presentada por Alisedo podemos concluir que como docentes – practicantes de Lengua Castellana tuvimos en cuenta los contenidos conceptuales y procedimentales en su mayoría y dejamos de lado los procedimientos valorativos. Consideramos que el proceso de alfabetización debe ser constante y no sólo se debe dejar para la etapa inicial de la vida, se deben crear constantemente espacios donde el estudiante pueda expresar o argumentar sus puntos de vista o conclusiones frente a un texto o actividad. Estas actividades también hacen parte fundamental para que el niño pueda desarrollar un mejor proceso de comprensión lectora, no sólo es “leer” sino que desarrollen un pensamiento crítico frente a la lectura.



Frente al proceso que se lleva a cabo para que el niño realice la lectura de un texto, María Eugenia Dubois explica teniendo en cuenta a Frank Smith el proceso interactivo que se presenta en la lectura, partiendo del primer contacto con el escrito hasta la construcción del nuevo significado.

*“La lectura se inicia con una entrada gráfica: los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste las procese. Esto quiere decir que la vista capta la información gráfica pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector, gracias a esos conocimientos el cerebro puede tomar decisiones respecto de la información visual y construir un significado para el texto en cuestión. Si el lector no puede relacionar el contenido del texto con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado” (Dubois, 1995:2)*

Por otra parte, continuando con el proceso de comprensión lectora, Stella López argumenta (Basada en la teoría de los esquemas de Adams y Collins; 1979; Bransford; 1985; Rumelhart: 1980, 1997) que cuando el lector se enfrenta al texto y teniendo en cuenta sus esquemas cognitivos previos, se desarrollan dos procesos frente a la comprensión del mismo:

*“En el momento en que el lector se enfrenta al texto, la confrontación de los contenidos con sus esquemas previos le permite crearse ciertas expectativas sobre lo que el texto trata, en un procesamiento ascendente, es decir, desde el texto hacia el lector. A medida que avanza la lectura, si la información del texto encaja con sus esquemas, el lector va confirmando esas expectativas iniciales y entonces puede codificar la información nueva que le ofrece el texto para ir la integrando a los esquemas existentes, en un proceso descendente, es decir desde el lector hacia el texto. Si sus expectativas no se cumplen, si la información no encaja en sus esquemas, puede ser que no haya codificación y en consecuencia, no se podría dar la comprensión del texto” (López, 2001: 15, 16)*

Frente a la propuesta de López (2001) evidenciamos que es fundamental que el docente tenga en cuenta los conocimientos previos del estudiante para poder así escoger una lectura, de lo contrario está mala decisión puede llevar a que el proceso de comprensión del texto no se lleve a cabo ya que la nueva información transmitida por el texto no es clara y por lo tanto no es apropiada e interiorizada por el niño. En este punto podemos decir que en nuestra práctica tal vez si escogimos textos argumentativos o informativos que le permitirían al niño analizar o extraer las ideas principales o secundarias del mismo pero tal vez al no tener conocimiento del vocabulario o interés por el tema que se planteaba no lo entendían y por ende no se realizaba un buen proceso de comprensión de la lectura.

Recapitulando y ampliando, la comprensión lectora es un proceso que contiene varios factores tanto externos como internos que influyen a la hora de realizar una lectura. Los factores externos son el texto y el autor; en el texto puede influir el léxico (vocabulario) que se maneje, las expresiones lingüísticas (expresiones del contexto), entre otras. Para poder comprender un texto mas fácilmente es importante tener en cuenta el conocimiento del contexto del autor, ya que ubicando a los niños cronológicamente e históricamente puede ser más sencilla la comprensión. Los factores internos son los del lector ya que él es el participe más importante en el proceso de comprensión junto con su conocimiento previo. Según Felipe Alliende y Mabel Condemarín comentan:

*“En las etapas iniciales de la lectura, la comprensión se dificulta por contenidos abstractos, complejos, no correspondientes a la edad mental y cronológica del lector. Cuando los contenidos se presentan en forma desordenada, inconexa o incompleta, el lector debe realizar una labor muy activa de reconstrucción y ordenamiento del material. Esta actividad aportadora del lector al texto es característica de los lectores avanzados y funciona en todo tipo de escritos. En las etapas iniciales existe también un*

*activo aporte del lector, pero es conveniente que sea facilitado y no obstaculizado por el texto”*(Allende y Condemarín, 1994; 177).

Para esto en las guías didácticas presentadas, se llevaron a cabo textos que estaban acordes a la edad mental y cronológica de los estudiantes. Se manejaron textos narrativos como el cuento, la fábula y anécdotas que estaban afines con su edad. Pero aun así fue complejo para ellos encontrar ideas principales o una idea general del texto para realizar el resumen.

Después de analizar el proceso de alfabetización de los niños para poder iniciar su proceso como lectores y el proceso como tal que se lleva a cabo en el lector, recapitularemos a nuestro proceso de práctica pedagógica. Como se había mencionado desarrollamos el tema de análisis de ideas principales y secundarias para que los niños pudieran seguidamente realizar un resumen, manejado como un instrumento que permite sintetizar información.

*“Después de haber trabajado el análisis de ideas principales dentro de un párrafo, realicé un dictado sobre que es el resumen y el proceso que se debe seguir para realizarlo adecuadamente. Se desarrolló la guía titulada “los agujeros de la capa de ozono”, la cual tenía algunas preguntas de comprensión lectora y producción escrita. Durante el transcurso de las siguientes dos clases (8 -15 septiembre) se continuó con el manejo de guías referentes a la comprensión lectora, el análisis de las ideas principales y secundarias dentro del párrafo, ya que era notorio que a los niños les costaba trabajo identificar las ideas principales dentro del párrafo y por ende construir un resumen. Los resúmenes finales constaban de la copia de algunas de las ideas del texto base o de la copia del texto suprimiendo alguna información que consideraban no muy importante”<sup>5</sup>.*

---

<sup>5</sup> Tomado de la narrativa de Diana Univio

Frente al tema del resumen, Guillermo Bustamante define este término a partir de diferentes dominios teóricos, haciendo énfasis de igual forma en los prerrequisitos de cada enfoque:

- Marco Teórico del programa de Español y Literatura de la educación colombiana:

*“se define el resumen como “... una síntesis de alguna actividad, de un texto de lectura, de tema estudiados o de clases recibidas” (MEN, 1987:89) y se plantea que su práctica busca desarrollar en los niños la capacidad de concentración y de asimilación, de aprender a ser concisos y a condensar información, por lo cual recomiendan su ejercicio permanente, ya sea individual o colectivo”. (Bustamante, 1997: capítulo 3)*

Se establecen como prerrequisitos para la construcción de un resumen, teniendo en cuenta el grado escolar :

*“para primer grado de primaria, se sugiere a los maestros, proporcionar a los niños preguntas, “oraciones sugestivas” e ilustraciones para ayudarles a hacer resúmenes, ya que se considera que es un texto “difícil” para estas edades. Por esta misma razón, se afirma que debe introducirse desde el segundo grado, pero en forma oral, y sólo a partir de quinto grado, de forma escrita. Igualmente, como prerrequisitos para hacer un resumen, se recomienda conocer primero la estructura de un texto, de un párrafo y de una oración”. (Ministerio de Educación Nacional citado por Bustamante, 1997:57)*

- La Lingüística textual como eje teórico estudia entre otras cosas las características de un texto como un todo, las reglas que determinan su construcción, las partes que lo componen y sus propiedades y las relaciones entre las partes; para el estudio de la definición y el procedimiento de la realización de un resumen Bustamante (1997) argumenta:

*“Van Dijk define el resumen como un tipo de discurso que proporciona (una variante personal de) una macroestructura (general) del discurso que resume... Sin embargo, el resumen (t2), si bien implica transformaciones (brevedad, condensación, eliminación), a pesar de todas las variables involucradas, tiene que guardar con el texto base (t1) una relación que preserve el contenido genuino base”. (Bustamante, 1997:47)*

Considerando lo propuesto por Guillermo Bustamante nos damos cuenta que el manejo del tema del resumen por nuestra parte se realizó de una manera adecuada aunque faltó profundización en la estructura de la oración. Como se explicó con anterioridad nosotras decidimos iniciar con la explicación de la organización del párrafo, de las ideas principales y secundarias y la función y entonación de algunos de los signos de puntuación para mejorar la lectura en voz alta. Por otro lado después de leer el marco teórico del programa de Español y Literatura de la educación colombiana presentado por Bustamante (1997) en relación al manejo del resumen, nos cuestiona que se nos haya estipulado enseñar a los niños los métodos escritos para sintetizar información como son el resumen, el mapa conceptual y el cuadro sinóptico si según este documento solo se debe manejar de forma oral y a partir de quinto de forma escrita.

Para continuar con nuestro análisis sobre las problemáticas frente al proceso de comprensión lectora, tendremos en cuenta que dentro de este procedimiento tan esencial para el ser humano se juegan intereses, intencionalidades, en las que están presentes la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. A partir de esto, presentaremos como siguiente problemática la influencia que ejerce la clasificación de los estratos sociales en los gustos y en la funcionalidad que le da el niño a la lectura. Para ampliar esta idea analizaremos la lectura desde el punto de vista del contexto social de los estudiantes, el cual influencia los gustos frente a la lectura y la función de la misma en la realidad de cada uno de ellos. Para sustentar esta idea citaremos a Francisco Cajiao:

*“¿esto que aprendo ahora para qué me sirve?... esta pregunta se la formulan muchos niños, jóvenes, madres y padres de familia de comunidades pobres llegando a la triste conclusión de que con poco basta, de manera que rápidamente abandonan la escuela porque lo que ella ofrece no parece útil (pertinente) en relación con las exigencias cotidianas de la vida y con lo que ella parece mostrar hacia el futuro”*

*“una educación estratificada en relación con el nivel socioeconómico de la gente, también suele estar estratificada en el nivel de calidad que se ofrece y que se obtiene, porque las necesidades de lectura y escritura varían de un segmento social a otro y tienden a equilibrarse en ciertos puntos cuando la población es homogénea. Esto se explica, además porque cuando los niños son agrupados por estratos, el nivel educativo de las familias también es homogéneo al igual que el contacto con los productos culturales (libros, revistas, cine, televisión, espectáculos, etc.). Puede decirse, para ser consistente con la imagen, que cada entorno escolar, de acuerdo con su población y los medios de que dispone, genera una exigencia de lectura y escritura diferente” (Cajiao, 2005,52).*

La propuesta de Cajiao nos ubica dentro de una problemática muy importante de nuestra realidad, la clasificación de la sociedad en estratos sociales y por ende de la educación. En ciertas ocasiones nosotros como docentes no tenemos presente manejar lecturas que sean del agrado de nuestros estudiantes o que encuentren en ella una visión futura de la vida. Tristemente la mayoría de los niños no tienen la posibilidad de vivir en un entorno rodeado de libros y para poder entenderlos y disfrutarlos es necesario crear una conciencia de lo importante y útil del proceso, pero no solo por parte del estudiante sino también por parte del docente, de cuanto le interese que sus alumnos cambien de perspectiva y progresen cada día más. *“ Se requieren buenas razones para aprender a leer y escribir ( y también para enseñar), y en el universo de muchos países del mundo esas razones no se*

*ven claras: al fin y al cabo parece que le va igual en la vida al que estudió mucho que al que no lo hizo". (Cajiao, 2005: 51)*

*"Como resultado de la prueba diagnóstica se evidencio que los niños no tenían una buena comprensión lectora y que por lo tanto el proceso para aprender o para manejar en cierta parte el tema del resumen no iba a ser fácil. Ante este problema la docente Myriam comentó que ella realizaba talleres de lectura a los niños pero que la causa principal de esta deficiencia era la falta de motivación por parte de los estudiantes para estudiar y prestar atención"*<sup>6</sup>

*"Dentro de mi labor como docente practicante he podido evidenciar que algunos de los niños presentan dificultades en la asimilación o asociación de nuevos conceptos.- ¿Usted cree que esta visión es acertada? - Si, a ellos se les dificulta comprender conceptos. Es una lucha que nosotros siempre hemos tenido. - ¿Cuáles podrían ser las causas de este suceso?- Para mi tengo que las causas son la falta de atención, la falta de interés, ellos solo vienen a tomar refrigerio ¡Creo yo! Y a charlar, a hacer amistad. Pero no se, los niños de estas épocas no les interesa nada, mientras nosotras nos entregamos a ellos, a ellos no les interesa nada. – niño interrumpe- si ve el que vino a preguntar si ya nos íbamos..."*<sup>7</sup>

De igual forma en nuestra práctica evidenciamos una última problemática tanto de los estudiantes y más que todo nuestra. Nosotras considerábamos que cuando los niños leían en voz alta y no realizaban pausas en los signos de puntuación, no les era fácil comprender el texto, ya que no llevaban un ritmo de lectura y no entendían el sentido de la misma; pensábamos que al ellos realizar simplemente una mirada superficial al texto no entenderían su contenido. Es este sentido Alisedo (1999) nos aclara: *"En la escuela, la lectura en voz alta pare tener una meta precisa y excluyente: el descifrado del texto. Para lograr el descifrado se pone en marcha un entrenamiento basado en el reconocimiento más o menos rápido de las*

---

<sup>6</sup> Tomado de la narrativa de Diana Univio.

<sup>7</sup> Tomado de la entrevista a la profesora Myriam Báez.

*correspondencias ortográficas*". En este punto reflexionamos acerca de nuestro que hacer ya que realizábamos las correcciones a los niños cuando leían en voz alta y así muchas veces no caímos en cuenta que estábamos interrumpiendo su proceso y el ritmo de la lectura.

*"Mientras los niños leían, algunos se burlaban de ellos y muy pocos prestaban atención. En ese momento me di cuenta que un grupo de niños tenía dificultades con la lectura en cuanto a la pronunciación, la entonación, el tono de voz y la posición del cuerpo en el momento de leer... La siguiente clase los niños se ubicaron en sus puestos y terminaron la actividad de lectura. Noté que cuando los niños leían no realizaban pausas en los signos de puntuación y a consecuencia de esto, en ciertas ocasiones, cuando les pregunta información sobre el texto leído les costaba trabajo contestar e identificar la idea principal del mismo<sup>8</sup>".*

Frente a esto, nos preguntamos acerca de la relación que existe entre una buena ejecución de la lectura en voz alta y que el niño que esta desarrollando el proceso entienda lo que esta leyendo así lo este haciendo bien o mal.

*"¿Qué es un buen lector en voz alta en los ámbitos donde esta práctica se pone en juego? Pensemos en la escuela. Habitualmente, es aquel que proyecta su competencia prosódica a un nuevo texto. Es decir, aquel hablante que aplica los rasgos prosódicos que emplea en su desempeño oral cotidiano sobre un texto que no es una producción personal. ¿Qué podemos inferir acerca de la comprensión lectora de este lector? Ya vimos que, en principio, nada. El buen lector ortodoxo es capaz de producir una lectura en voz alta impecable aun de un texto que no entiende" (Alisedo, 1999:138).*

Alisedo propone para dar solución a esta concepción errónea del proceso de lectura en voz alta:

---

<sup>8</sup> Tomado de la narrativa de Diana Univio.



*“En primer término habría que partir de la lectura silenciosa y comprensiva, y luego un segundo paso consistiría en lograr una oralización que no fuera mecánica ni automática. Este proceso no es fácil: la cultura, la extracción social, el entorno, las características de personalidad, la pertenencia a una minoría lingüística, etcétera, pueden entorpecerlo. La apropiación del estándar oral podría volverse inalcanzable”* (Alisedo, 1999:138).

Esta propuesta es complementada por Alisedo con el objetivo de hacer de la lectura en voz alta un medio o una herramienta para comunicarse efectivamente con alguien. *“La ventaja de este procedimiento reside en que permite superar las restricciones del propio lenguaje o, en muchos casos, escudarse en la autoridad, el prestigio o la belleza, la fundamentación, los argumentos de las palabras de otro, aun para convertirlo en contramensaje. Esto es apropiarse del texto de otro”* (Alisedo, 1999:140).

En conclusión se pretende que la lectura en voz alta no se limite a ser un procedimiento tedioso de reconocimiento y buena pronunciación de palabras, sino que se maneje como un proyecto educativo en donde al niño se le brinda la oportunidad de desenvolverse para poder darle vida al texto de otro autor mediante sus palabras.

### 3.2.7. Conclusiones

Para finalizar podemos concluir que la práctica pedagógica fue una experiencia enriquecedora para nuestro futuro desempeño docente ya que nos permitió acercarnos más a nuestra realidad profesional, aunque tuvimos nuestras deficiencias y nuestras fortalezas. A pesar de tantas dificultades, podemos decir que la práctica pedagógica fue satisfactoria porque nuestro ideal como futuras docentes es ofrecer una educación que promueva no solo saberes sino que incite a la reflexión, para que cada día sea mejor una convivencia y aceptar la realidad con sus altos y bajos, como un proceso que toca saber llevar para ser cada día mejor.

Aunque nuestro proceso durante la práctica pedagógica fue más allá de la enseñanza del resumen consideramos que las temáticas o problemáticas aquí presentadas fueron las más relevantes e importantes para nuestro proceso de sistematización en torno al proceso de comprensión lectora.

Nuestra práctica se vio envuelta por un sin número de experiencias, algunas gratificantes y otras tal vez no tanto, pero con todas pudimos aprender y en este momento pudimos reflexionar acerca de nuestro que hacer como docentes practicantes. Cometimos errores, tal vez a causa de la falta de una mejor preparación por parte de la universidad, pero de todas formas la experiencia con los niños del colegio CEDIT Jaime Pardo Leal fue muy gratificante ya que ellos nos enseñaron muchas cosas que nos serán de gran ayuda para nuestra profesión.

Por medio de este análisis pudimos reflexionar y teorizar nuestra práctica a partir de los aportes de diferentes autores que analizaban el proceso de la lectura no solo como un procedimiento en el que está envuelto un lector y un libro lleno de información, sino como una actividad que reúne factores tanto internos como

externos al lector, sus gustos, sus necesidades, su proyección al futuro, sus preocupaciones, entre otros.

Gracias a la experiencia vivida durante año y medio, se pudieron retomar elementos y herramientas que nos sirvieron para hacer este trabajo de grado. Hacer una sistematización de nuestra práctica pedagógica fue la mejor vía para poder recoger toda la información ya que es un proceso que nos permite hacer memoria de lo vivido e igualmente nos permite hacer un análisis de la experiencia en una realidad social determinada como lo fue en la Institución Educativa. Cada experiencia en la práctica es única y esta cargada de significados, por ello fue tan enriquecedora para nosotras y nuestro futuro como docentes.

Siendo así, en este informe presentamos la sistematización de los problemas que pudimos percibir en el proceso de lectura en el grado cuarto de primaria. Donde se pudo analizar el ambiente educativo ya que estuvimos inmersos en él. Pudimos hallar que el problema de comprensión lectora depende de varios factores en el aula; tanto internos como externos. Influye el contexto en el que el niño se desenvuelve, depende del maestro y su enseñanza, de la motivación del estudiante, entre otras.

Tendremos en cuenta a autores que marcaran nuestra profesión y nos ayudaran a mejorar nuestro desempeño como docentes de Lengua Castellana. Tendremos presente a Cajiao y sus aportes acerca de la influencia del contexto en el estudiante ya que este determina sus gustos, sus necesidades, su proyección futura, direcciona la visión del niño en torno a la educación y más aún nos muestra que como docentes debemos unir la vida del estudiante con el ambiente educativo. De igual forma Alisedo nos brindó una visión más específica de la importancia de tener presente la didáctica que envuelve a la lengua, nos permitió a partir de sus aportes darnos cuenta que enseñar a leer no se puede encasillar simplemente como una temática sino que es un proceso complejo que relaciona

varias disciplinas; a partir de sus teorías descubrimos que durante el desarrollo de nuestra práctica pedagógica no teníamos un claro conocimiento de lo que se trataba la lectura en voz alta, de la importancia de la transposición didáctica o simplemente de lo que envolvía el concepto de lectura.

Las fortalezas como practicantes fueron muchas porque la experiencia ayuda a crecer con tropiezos o con cualquier otro obstáculo, pero hay que seguir adelante y gracias a la práctica pudimos crecer como profesionales y como personas, durante este proceso aprendimos bastante, pudimos acceder a la realidad de una manera más palpable.

## BIBLIOGRAFÍA

- **ALLIENDE**, Felipe. **CONDEMARIN**, Mabel. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. 1994.
- **BUSTAMANTE**, Guillermo y **JURADO**, Fabio. *Entre la Lectura y la Escritura*. Cooperativa Editorial Magisterio. 1997.
- **CAJIAO**, Francisco. *Instrumento para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2005.
- **CÁRDENAS PÁEZ**, Alfonso. *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Volumen IV. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2004.
- **DUBOIS**, María Eugenia. *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique, 1995.
- **JIMÉNEZ BECERRA**, Absalón y **TORRES CARRILLO**. Compiladores. *La práctica Investigativa en ciencias sociales*. Universidad pedagógica Nacional. 2004.
- **JOLIBERT**, Josette. *Formar niños lectores de textos. Herramientas para aprender a interrogar un texto*. Ediciones Dolmen. Santiago de Chile. 2002.
- **LERNER**, Delia. *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Universidad Externado de Colombia. 1997.

----- *Leer y escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. 2001.

----- *La Autonomía del lector*. Revista Lectura y Vida No 3. 23 de Septiembre de 2002.

- **LOMAS**, Carlos. *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Volumen I. 1999. Paidós. Barcelona.
- **LÓPEZ JIMÉNEZ**, Gladys Stella. *La Lectura: estrategias de comprensión de textos expositivos*. Universidad del Valle. Cali. 2001.
- **SANTAMARÍA**, Sandra. *Teorías de Piaget*. Universidad José María Vargas – Facultad de Educación.
- **MARTÍNEZ**, Miguel. *La investigación Cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico*. Circular de lectura alternativa. Bogotá. Capítulo IV. 1997.
- **WOODS**, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Ministerio de educación y ciencia. Barcelona. 1986.

### ***Referencias Digitales***

- **Ministerio de Educación** (<http://www.mineducación.gov.co/>).
- **LERNER**, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. 2001. Publicado en:  
<http://lectura.dgme.sep.gob.mx/leer/reflex/delia03.html>

## ANEXOS

## ANEXO 1

CEDIT JAIME PARDO LEAL  
EVALUACIÓN DIAGNOSTICA GRADO 4°  
DOCENTE MYRIAM BÁEZ

50  
L=45

FECHA: 10 de agosto 2008

NOMBRE COMPLETO: Julio Cesar Rodriguez Gonzalez

1. Lee el siguiente texto y encierra en un círculo la respuesta correcta.

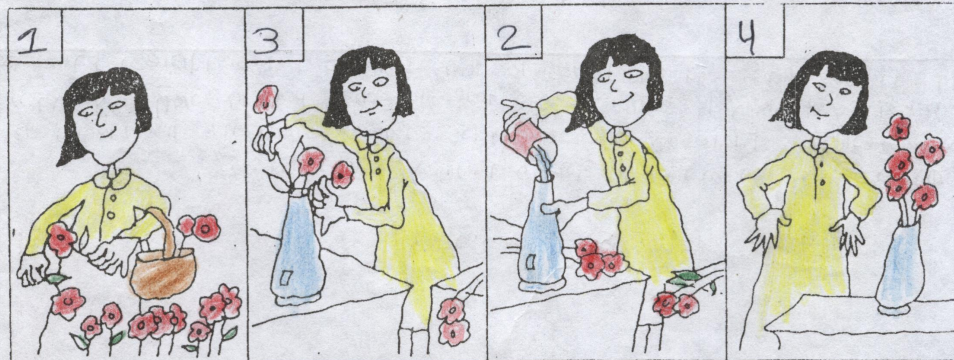
Muchas veces las plantas y los animales se ayudan mutuamente. Por ejemplo, cierta clase de hormigas construyen sus hormigueros cerca a algunas plantas, pero no se las comen. Por el contrario, las hormigas han encontrado una forma de agradecer a las plantas el abrigo que les brindan, ahuyentando los insectos que intentan comérselas. Después de todo, si las plantas son destruidas, las hormigas se quedarían sin refugio.



¿Qué título le pondrías al texto anterior?

- a. Las plantas raras.
- ☒ b. La ayuda mutua.
- c. Las hormigas y sus enemigos.

2. A continuación veras una secuencia de dibujos. Tienes que enumerarla en el orden correcto y luego con tus palabras inventar una historia de lo que ves en los dibujos.





## ANEXO 2

3. Lee el siguiente cuento y crea el final que mas te guste.

### LOS ZAPATOS MÁGICOS

Un duende regaló a un niño unos zapatos para hacerse invisible. Se los puso y salió a pasear por la ciudad.

- ¡Esto es fantástico! – dijo el niño.
- Puedo entrar gratis al cine, al zoológico...
- ¡Hasta puedo comerme un helado de los grandes sin pagar!

Así pasó todo el día, pero en la tarde...



yego a la casa y se los quito despues acorto y dijo meboy al cine se coloco la a sapatos se fue. Llego conpro muy gratis des puer fue al rologio y se comi o un gran elado despues llego a la casa y se quito los sapatos y se acorto adon mis des puer fue al porque y le iban apagar y se medio

FIN

3. Lee el siguiente cuento y crea el final que mas te guste.

### LOS ZAPATOS MÁGICOS

Un duende regaló a un niño unos zapatos para hacerse invisible. Se los puso y salió a pasear por la ciudad.

- ¡Esto es fantástico! - dijo el niño.
- Puedo entrar gratis al cine, al zoológico...
- ¡Hasta puedo comerme un helado de los grandes sin pagar!

Así pasó todo el día, pero en la tarde...



Sus Zapatos dejaron de funcionar  
y el niño no se avisó nada, cuando  
y se entro a una tienda y se iba a  
robarse algo y el señor le dijo:  
niño esto, porque intento robar  
y en ese momento, se dio cuenta  
que los zapatos, dejaron de funcionar.  
y le toca llamar a la casa para  
pagar lo que se había comido.

Fin

había

había una vez una niña que todos los días salía a recoger flores, para ponerlas  
al jardín, y también le echaba agua todos los días por la mañana, y una vez  
recogió poquitas flores y para colocarlas en un florero para hacerle un detalle.  
y la mamá y la mamá se puso feliz y vivieron felices.

La niña y su jardín



## TALLER

1. ¿Cuál es el animal más grande? La Ballena Azul
2. ¿Con que se compara su tamaño? con 8 elefantes
3. ¿Dónde vive? En el Océano
4. ¿De que se alimenta? de peces muy pequeños

### 5. REFLEXIONA



¿Cómo podrías ayudar a que no exterminen las ballenas?  
que no pesquen Ballenas Azules  
con la autoridad pesquera

### 6. TRABAJA EN GRUPO



1. En la anterior lectura, ¿Cuántos puntos y aparte hay? hay cuatro Puntos Aparte
2. Cada punto y aparte da origen a divisiones o partes en el escrito.  
¿Cuántas divisiones hay? hay cuatro en escrito

3. Lee el siguiente cuento y crea el final que mas te guste.

### LOS ZAPATOS MÁGICOS

Un duende regaló a un niño unos zapatos para hacerse invisible. Se los puso y salió a pasear por la ciudad.

- ¡Esto es fantástico! – dijo el niño.
- Puedo entrar gratis al cine, al zoológico...
- ¡Hasta puedo comerme un helado de los grandes sin pagar!

Así pasó todo el día, pero en la tarde...



### La floristería

2

Había una vez una Señora que le gustaba Jardinería  
un día decidió vender unas Flores las colocó en un  
florero y las dejó en la venta

3 el Niño está en cine por la invisibilidad y lo  
descubrieron y lo echaron a la casa se fin...



## ANEXO 3

CEDIT JAIME PARDO LEAL  
PRACTICA DOCENTE  
TALLER No. 1  
MAESTRAS TITULAR: MYRIAM BAEZ  
MAESTRAS PRACTICANTES :DIANA UNIVIO Y MARCELA JAIMES  
UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
GRADO: 4º

### EL ANIMAL MÁS GRANDE

¿Cuál es el animal más grande? No son los enormes elefantes. Es la ballena azul, un animal que vive en el agua.



Una ballena azul es tan larga y ancha que ocho gigantesco elefantes podrían ponerse en hilera encima de ella.

Las ballenas son mamíferos, aunque parecen grandes peces. Pasan toda su vida en el agua, pero respiran aire, como nosotros. Si una ballena está demasiado tiempo bajo el agua, se ahoga.

La garganta de la mayoría de las ballenas es tan pequeña, que no puede pasar por ella nada más grueso que una naranja. Por eso, el animal más grande come las cosas más pequeñas del océano.

Los hombres han cazado ballenas durante muchos años, para sacar de ellas carne y aceite. Ahora no quedan muchas ballenas. Casi todos los grandes cachalotes han sido cazados. Es por esto que el animal más grande que existe puede desaparecer para siempre, muy pronto, por culpa de la avaricia de los humanos.

El mundo de los niños  
(Adaptación)



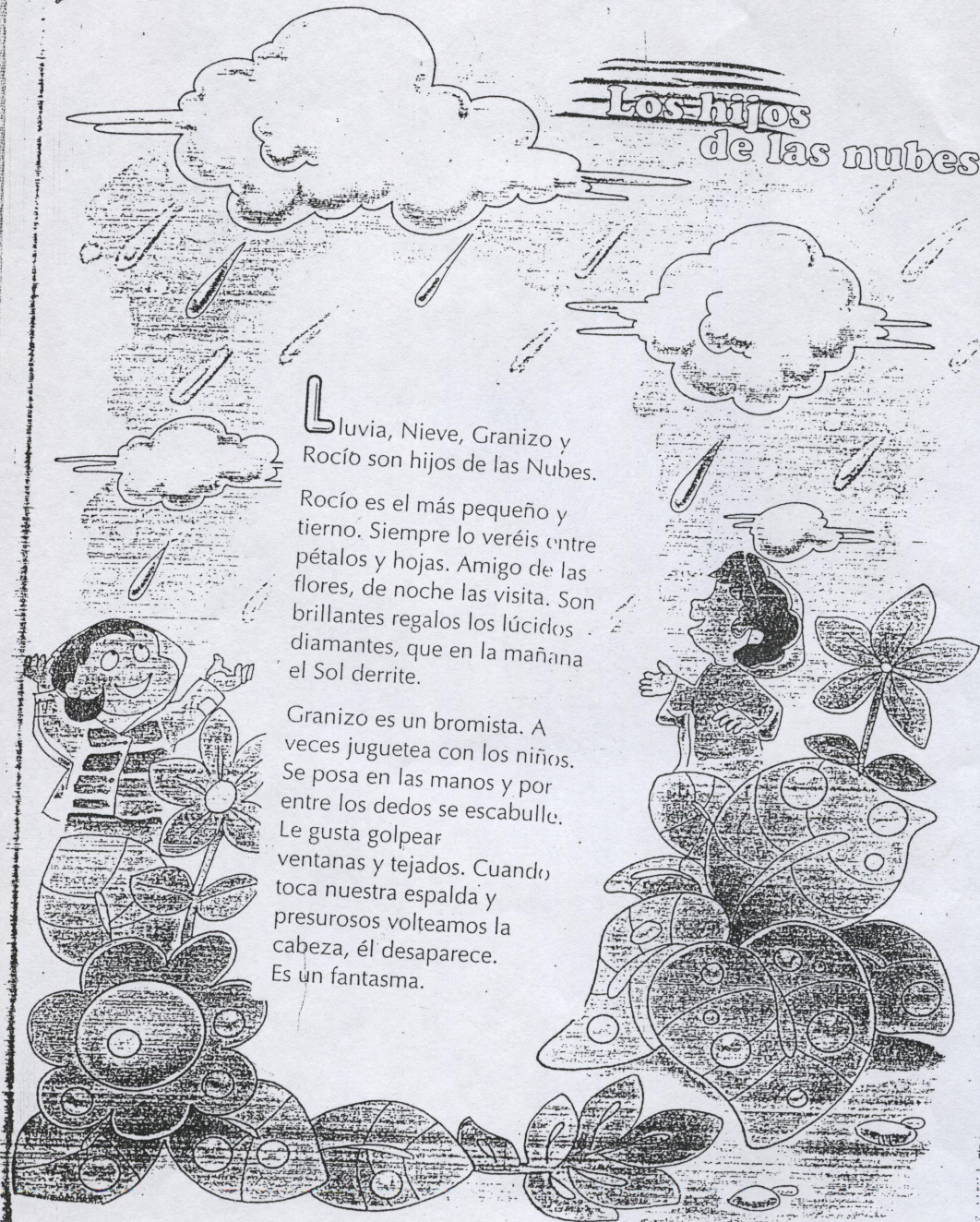
WISO - 4-B = 43 estudiantes

## Los hijos de las nubes

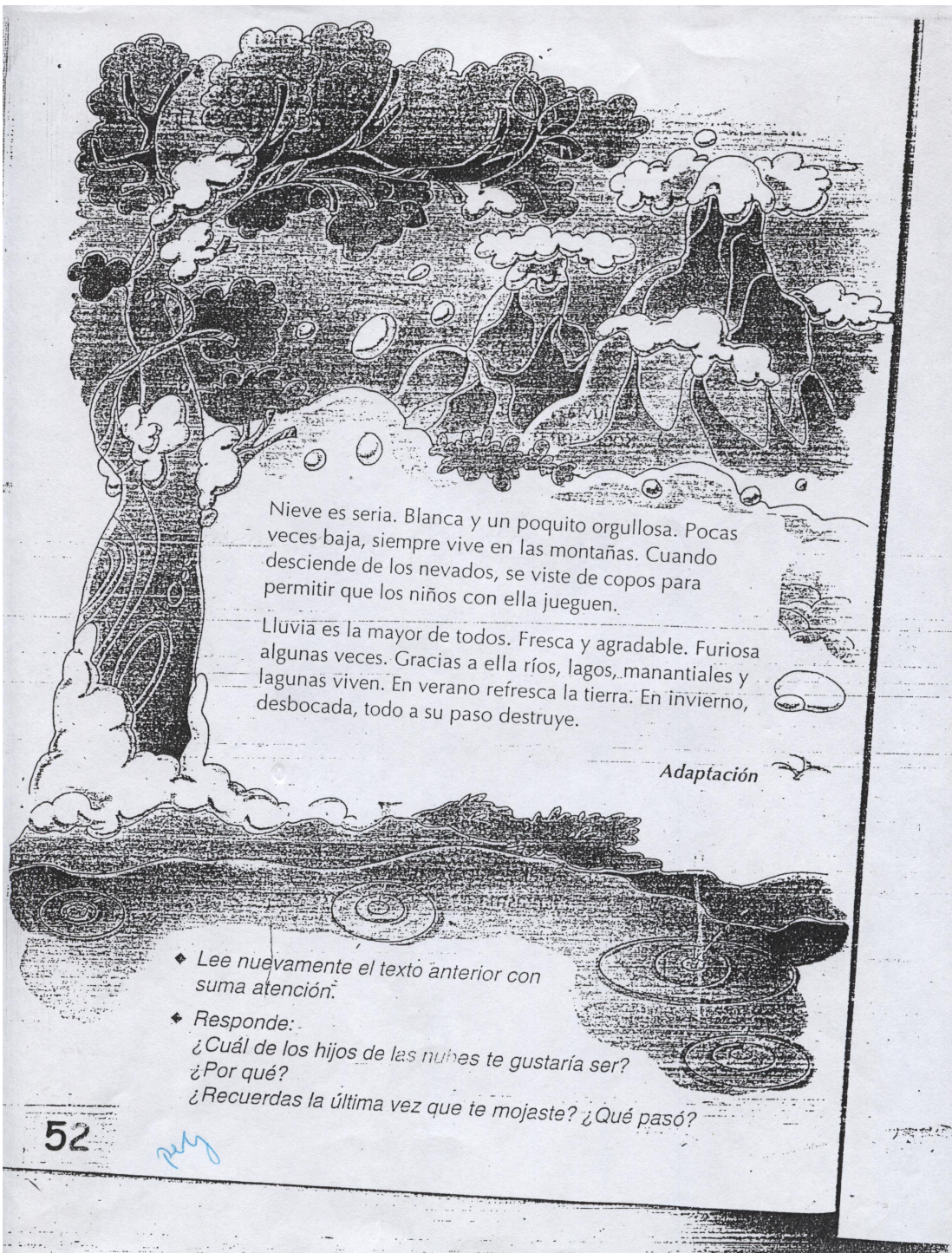
Luvia, Nieve, Granizo y Rocío son hijos de las Nubes.

Rocío es el más pequeño y tierno. Siempre lo veréis entre pétalos y hojas. Amigo de las flores, de noche las visita. Son brillantes regalos los lúcidos diamantes, que en la mañana el Sol derrite.

Granizo es un bromista. A veces juega con los niños. Se posa en las manos y por entre los dedos se escabulle. Le gusta golpear ventanas y tejados. Cuando toca nuestra espalda y presurosos volteamos la cabeza, él desaparece. Es un fantasma.







Nieve es seria. Blanca y un poquito orgullosa. Pocas veces baja, siempre vive en las montañas. Cuando desciende de los nevados, se viste de copos para permitir que los niños con ella jueguen.

Lluvia es la mayor de todos. Fresca y agradable. Furiosa algunas veces. Gracias a ella ríos, lagos, manantiales y lagunas viven. En verano refresca la tierra. En invierno, desbocada, todo a su paso destruye.

Adaptación

♦ Lee nuevamente el texto anterior con suma atención.

♦ Responde:

¿Cuál de los hijos de las nubes te gustaría ser?

¿Por qué?

¿Recuerdas la última vez que te mojaste? ¿Qué pasó?



CREDIT JAIME PARDO LEAL  
TALLER DE ESPAÑOL GRADO 4º  
MYRIAM BAEZ

GUIA DE LECTURA ELEMENTAL DE LECTURA BASICA

*PROPÓSITO: Desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes de cuarto grado a partir de la contextualización y la profundización semántica.*

Lee con atención el texto los hijos de las nubes.

1. Teniendo en cuenta el texto responde: ¿Quiénes son los hijos de las nubes?

---

---

---

2. Lee nuevamente el **segundo párrafo** del texto y elige entre a), b), c) y d) la respuesta que corresponda a la siguiente pregunta.  
¿A cuál hijo de las nubes se refiere el párrafo?

- a) A la lluvia
- b) Al granizo
- c) Al rocío
- d) A la nieve

3. Marca con una **X** la oración que exprese una idea completa:

- Le gusta golpear.
- Al granizo le gusta golpear ventanas y tejados
- El granizo es un bromista y a veces con los niños

4. Lee atentamente las siguientes oraciones:

- Es el mas pequeño y tierno
- Siempre lo ves entre petalos y hojas
- Amigo de las flores, de noche las visita
- Es como lúcidos diamantes que en la mañana el sol derrite

Teniendo en cuenta el texto inicial responde: ¿A quién se refieren las anteriores oraciones?

---



CURSOS = 4-B y 4-C  
miércoles 7 de septiembre

CEDIT JAIME PARDO LEAL  
TALLER DE ESPAÑOL GRADO CUARTO  
MYRIAM BAEZ

Instrucciones:

- Lea con atención el texto : "Los agujeros en la capa de ozono" y luego complete la guía sobre el mismo.

#### LOS AGUJEROS EN LA CAPA DE OZONO

Los científicos cada vez se muestran mas preocupados por la magnitud del problema que significan los agujeros en la capa de ozono en la estratosfera. Uno de los fenómenos mas complejos y amenazadores que presenta la Tierra hoy día es precisamente la destrucción de la capa de ozono que cubre la corteza terrestre.

La capa de ozono tiene la capacidad de absorber las radiaciones ultravioleta que llegan del Sol. De no existir esta protección, nuestro planeta no seria lo que es. Pero lo cierto es que cada vez se extienden mas los agujeros de la capa de ozono y se detectan sus efectos sobre la corteza terrestre.

En la Antártida, el agujero encontrado en la capa de ozono alarma los estudios ya que no solo esta zona es vital para el equilibrio del ecosistema del planeta, sino que constituye una fuente para los estudios del pasado y futuro de la Tierra. La naturaleza de la Antártida ha empezado a mostrar los efectos de este problema en el desarrollo de la vida mas simple, tanto en lo animal como en lo vegetal. Este continente esta recibiendo los rayos ultravioleta del Sol y los efectos que se muestran en los embriones de estrellas de mar que han desarrollado deformidades, mueren antes de nacer. Los erizos de mar, al igual que otras plantas han dejado de reproducirse y otras crean un sistema de autoprotección. Algunos científicos creen que se empiece a afectar niveles de vida como el de las aves y ballenas que se alimentan de estas especies afectadas.

Científicos dedicados a la estratosfera han identificado, desde hace muchos años, el efecto negativo que la capa de ozono sufre por sustancias químicas fabricadas por el hombre. por ahora se sabe que muchas personas sufren de enfermedades de la piel, con frecuencia cáncer. De no controlar este problema, ese bombardeo de rayos ultravioleta sobre la Tierra podría tener efectos tan negativos como los de una guerra mundial.

1. ¿Qué idea importante hay en el primer párrafo de la lectura?

---

---

---

2. ¿Qué idea importante hay en el segundo párrafo?

---

---

---

3. ¿cómo se manifiesta el problema en la Antártida?

---

---

---

---

4. Encierra en un círculo la respuesta correcta, Los agujeros de la capa de ozono se encuentran en:

Litósfera

atmósfera

estratósfera

5. La capa de ozono tiene la capacidad de:

- Detectar los efectos dañinos para el medio ambiente
- Absorber los rayos ultravioleta
- Dañar a los seres vivos existentes en la tierra

6. Escribe con tus palabras como se producen los daños en la capa de ozono.

---

---

7. Subraya los verbos que estén en infinitivo o conjugados con diferente color.

8. Buscar en el diccionario y copiar en el cuaderno: ozono, agujero, Litósfera, atmósfera, estratósfera y ultravioleta.



## EL PÁRRAFO

Hablar o escribir, se hace a través de una idea central, que se acompaña y completa con otras ideas.

1. **Cuenta** los bloques que componen el siguiente texto.

### LA VIVIENDA DE LOS PUEBLOS

Una de las primeras preocupaciones de los pueblos primitivos fue la de obtener un refugio. Al comienzo, vivieron en cavemas naturales, en las rocas de las montañas. Luego empezaron a construir refugios, utilizando las pieles y huesos de los animales que cazaban y algunos troncos de árboles.

Con el paso del tiempo, los pueblos dejaron de ir de un lugar a otro y se establecieron. Los primeros pueblos construyeron casas fijas con materiales tomados del medio ambiente.

Hoy en día, las formas de la vivienda son muy variadas. Hay edificios, castillos, casas grandes, casas pequeñas, cabañas, malocas, chozas y muchas más.



2. **Escribe** la idea principal de cada bloque.

Un texto escrito esta conformado por uno o más párrafos .  
Un párrafo esta constituido por una o varias series de oraciones que complementan una idea central.

Los párrafos son bloques de textos separados por un espacio mayor entre ellos.

### 3.3. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TORNO AL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

*“Descubrir la verdad a través de la práctica y, nuevamente a través de la práctica  
comprobarla y desarrollarla. Esta forma se repite en infinitos ciclos, y, con cada  
ciclo, el contenido de la práctica y del conocimiento se eleva a un nivel más alto.  
Esta es en su conjunto la teoría materialista dialéctica del conocimiento, y de la  
unidad entre el saber y el hacer”*  
*Mao Tse Tung*

*Manuel Alejandro Munévar Neira  
Maria Angélica Ramírez Camelo*

### 3.3.1. Introducción

En el programa de Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad De La Salle, las prácticas docentes son un requisito indispensable en el plan de estudios. Éstas conforman la pieza esencial de la clase de Investigación, que hace parte del currículo de séptimo a noveno semestre, concluyendo en el décimo con la asignatura Trabajo de grado.

En este trabajo, los practicantes de lengua castellana presentaremos la sistematización de nuestras experiencias en el aula partiendo de los problemas de la escritura que pudimos detectar en el tercer grado del CEDIT Jaime Pardo Leal durante nuestro proceso de prácticas.

A medida que vayamos poniendo en diálogo las teorías al respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura aplicadas al grado tercero de primaria, procuraremos compararlas con lo que en realidad pusimos en práctica en el aula de clases. Sin embargo, quisiéramos dejar en claro que no es nuestra intención proponer soluciones a las diferentes problemáticas que tuvimos en el camino; pero que no dejan de ser un elemento fundamental del presente informe.

Para este propósito, citaremos frecuentemente a varios autores que han dado valiosos aportes teóricos respecto a nuestro tema; y al mismo tiempo incluiremos apartes de nuestros textos narrativos, para dar cuenta de la experiencia, integrando así ambas partes.

Finalmente, ofreceremos a lector algunas conclusiones generales acerca del proceso que vivimos durante tres semestres, y los resultados que nos arrojó.

### 3.3.2. Justificación

Nuestro principal objetivo en este documento es hacer una mirada reflexiva a lo que fue nuestra práctica pedagógica; y es por eso, que no sólo echaremos un vistazo al desenvolvimiento de los estudiantes de tercero de primaria en el campo del aprendizaje, sino también a nuestro actuar como maestros en el aula de clase.

Los aspectos del español como lengua materna fueron nuestro foco de atención, ya que por disposición de la universidad, habría grupos de estudiantes que se concentrarían en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. No obstante, el fin de este proceso no era sólo enseñar, poco a poco se irían detectando problemáticas relacionadas con el contexto y el nivel cognitivo de los estudiantes, concentrándonos finalmente en la escritura como proceso de aprendizaje.

A partir de la Sistematización de Experiencias, herramienta de investigación que nos ayudó a la detección de problemáticas, este trabajo toma vida para presentar a ustedes un recorrido que nos llevo a reflexionar sobre el nivel de escritura en los niños de tercero de primaria, pues no era el esperado si lo poníamos a la luz de los estándares básicos para este grado. Pero esta discusión sólo pudo surgir con la ayuda de la sistematización de experiencias.

Es por esta razón que la sistematización se convirtió en otra forma de aprendizaje para nosotros, pues nos brindo la oportunidad de hacer que exista un dialogo entre la teoría y la práctica.

### 3.3.3. Problema

La experiencia de ser docentes practicantes en el CEDIT Jaime Pardo Leal para la asignatura de Lengua Castellana en el grado tercero nos permitió conocer varios aspectos de la educación en el colegio, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desempeño de los docentes de español, el comportamiento de los niños en el aula, etc. No obstante, este informe sistematiza nuestra experiencia como docentes de Lengua Castellana en la tarea de enseñar a escribir.

Los Estándares Curriculares en Lenguaje para tercer grado nos mostraron que en efecto, nuestros estudiantes estaban por debajo del nivel requerido, pero también, al respecto de este tema surgieron dudas y cuestionamientos. Numerosas dificultades y vacíos conceptuales sobre la enseñanza de la escritura se presentaron y además, dejaron ver la poca atención que se le ha dado a dicho proceso a lo largo de los años en la escuela.

Fueron precisamente tales dificultades el objeto de nuestro estudio en el presente trabajo. Presentaremos las problemáticas encontradas en el aula de clases acerca de cómo aprenden a escribir los niños, cómo lo enseñan los maestros y cómo lo hicimos los practicantes.

### **3.3.4. Objetivos**

#### **Objetivo General**

Describir el proceso de la práctica docente para realizar una reflexión entorno a ella por medio de la sistematización de experiencias alrededor del proceso de escritura.

#### **Objetivos Específicos**

- Recapitular las experiencias vividas en la práctica docente a partir del registro de las experiencias confrontadas a la luz de la teoría.
- Confrontar los estándares curriculares con los niveles de escritura de los niños de tercero de primaria.
- Analizar el proceso de enseñanza de la escritura durante la práctica docente en el CEDIT Jaime Pardo Leal, el grado tercero de primaria.
- Relacionar la experiencia vivida entorno a la enseñanza de la escritura con la teoría referida a este tema



### **3.3.5. Situación Diagnóstica**

#### **Población**

Los estudiantes del grado 3° A y 3° B del CEDIT Jaime Pardo Leal, fueron la población escogida para llevar a cabo la práctica docente en la enseñanza de la lengua materna. Los niños de estos grupos se encontraban entre los 7 y 9 años de edad. Había un total de 77 estudiantes, 36 en 3° A y 41 3° B, de los cuales, la mayoría pertenecían al sexo masculino. Los problemas que se destacaron entre este grupo de estudiantes fue la violencia intrafamiliar, la desnutrición y el aprendizaje.

### **3.3.6. Informe**

#### **3.3.6.1. Nuestros frágiles inicios en la escuela.**

Cuando llegó el momento de hacer parte de la escuela nunca nos imaginamos cuantas posibilidades teníamos para seguir aprendiendo; sin saberlo, este lugar nos obligaba a retomar todas aquellas cosas que habíamos aprendido, y las que no, en la universidad, sin embargo, muchos factores como la pereza propia de un estudiante, la falta de guía por parte de los maestros que nos acompañaban en el proceso de la práctica y en la investigación, nos llevó a caer en los errores de la educación y olvidamos todo aquello de no querer ser como aquellos profesores que alguna vez tuvimos en el colegio.

La idea de este primer momento en la escuela era realizar una serie de observaciones, que si bien no era el único trabajo que íbamos a realizar al interior del aula, ya que estaban programadas para dos semanas, sí eran la introducción

para conocer y adaptarnos al contexto en el que nos desenvolveríamos. Este proceso sería registrado en una Narrativa a partir del primer semestre del 2005 hasta finalizar el primer semestre del 2006.

Para la etnografía, aunque nuestra investigación no era del todo de tipo etnográfica, ya que no sólo describiríamos el proceso, sino que también participaríamos en él (Investigación Acción Participativa), las observaciones al interior de un contexto investigativo como este, son de vital importancia. Al respecto Araceli de Tezanos explica:

*“En el contexto de la tradición antropológica la etnografía es significada como teoría de la descripción. Esta acepción del concepto ubica a la observación y fundamentalmente, a los registros escritos de lo observado, como el instrumento básico para producir buenas descripciones, entendiendo por tales aquellas que dan cuenta, de la manera más fidedigna posible, de las representaciones que el otro o los otros construyen sobre el vínculo que las personas observadas establecen sobre ellas”.* (Tezanos, 1998: 86)

La investigación que estábamos realizando era de tipo cualitativo ya que se tuvieron en cuenta elementos como las observaciones y las narrativas, que permitieron la reconstrucción de la experiencia de nuestra práctica, en donde se integraba tanto la descripción (Etnografía) como la participación, (Investigación Acción Participativa). A pesar de manejar algunos elementos de este tipo de investigaciones, durante el tiempo de nuestra práctica, no estuvimos del todo inmersos en el contexto analizado.

Pero el tiempo otorgado para nosotros y las observaciones nunca llegó, el espacio para conocer el entorno en el que nos íbamos a desenvolver, se redujo a las clases en las que participaríamos ya no como observadores sino como maestros.

A medida que íbamos avanzando en nuestra práctica docente poco a poco, entre problemas y llamados de atención de los asesores de la práctica y la maestra titular, nos dimos cuenta que para enfrentarnos a nuestros estudiantes no sólo era necesario la simpatía con la que habitualmente nos acercamos a ellos, también era importante conocer del tema del cual se iba a hablar, la preparación de la clase con su respectiva unidad didáctica y otras actividades para no caer en la improvisación y para poder desenvolvernó con naturalidad en el aula, en todo caso a muchos nos costo trabajo adaptarnos a este procedimiento. Hay que anotar que aunque se preparara con minuciosidad cada detalle de la clase, la teoría para nosotros no estaba jugando un papel relevante, sabíamos por nuestros maestros asesores que en algún momento teníamos que acudir a ella, no obstante no estábamos usando los elementos teóricos adecuados para el mejoramiento de la enseñanza de los tópicos que estábamos desarrollando en el grado tercero de primaria.

Al respecto Ana Bickel (1998) señala la importancia de la relación teoría—práctica en su artículo *“Síntesis Interpretativa de las Sistematizaciones Regionales Alforja”* afirma que:

*“La teoría es el conocimiento profundo de la propia práctica y de la realidad inmediata y mediata en la que la práctica se desarrolla”*

Y explica además que:

*“La teoría es el reconocimiento de la multiplicidad de aspectos de la práctica y de una realidad dada. De la perspectiva diacrónica y sincrónica. De la relación entre causas y efectos, de las distintas dimensiones de la práctica. Es la capacidad de dar cuenta de la propia práctica distanciándose de ella para compararla con cómo ha sido antes, con otras prácticas, para dar cuenta de sus dimensiones, para proyectarla, para ubicarla en el tiempo, para establecer relaciones entre sus distintos aspectos.*

*Cuando se habla de partir de la práctica, se trata de seleccionar, teniendo como punto de referencia fundamental los objetivos o los resultados que se intenta alcanzar, el aspecto o dimensión de la práctica sobre el que interesa incidir” (Bickel, 1998)*

Por consejo de nuestros profesores de la universidad, revisando cuales estándares estaban propuestos para grado tercero en lenguaje. Notamos que estaban formulados desde grado primero hasta tercero, y por esta razón teníamos que diferenciar cuales eran pertinentes para el grado en el que estábamos haciendo nuestra práctica; estos se dividían en:

1. *Producción Textual*
2. *Interpretación Textual*
3. *Estética del Lenguaje*
4. *Otros Sistemas Simbólicos y Ética de la Comunicación*

Cuando nuestros maestros nos recomendaron estudiar los estándares, no fuimos mas allá del simple hecho de estudiarlos para saber que temas teníamos que enseñar en grado tercero sobre la lengua materna. Tampoco detectamos que su estudio nos lleva a analizar el proceso que lleva la educación en Colombia y la importancia de la enseñanza del lenguaje.

La Lengua Castellana es un área obligatoria y fundamental para la educación establecida en el artículo 23 de la Ley General de Educación; por lo cual se crearon los *Estándares Básicos de Calidad en Lenguaje* los cuales buscan según la ministra de educación Cecilia María Vélez White (2003), que:

*“(…) los niños y jóvenes de Colombia aprendan lo que tienen que aprender y sepan utilizar y aplicar esos conocimientos en su vida y en la construcción de país (...) son criterios claros y públicos para saber que hay que hacer. Son el punto de referencia de lo que el estudiante puede estar en capacidad de*

*saber y saber hacer, según el área y el nivel...*” (Estándares Curriculares Nacionales, 2003)

Partiendo de lo anterior, según lo que dice la ministra de educación los estándares están asumiendo que el niño que está en tercer grado debe saber las cosas propuestas para este nivel. Asumimos que los estándares es a dónde el niño debe llegar cumpliendo y/o logrando aprender más sobre algo, en este caso sobre el lenguaje, siendo esta una forma de delimitar el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los maestros. Hay que anotar que lo anterior sólo sucede si los profesores lo toman tal y como lo explica la propuesta, a esta afirmación Vélez señala que la revolución educativa sirve para:

*“(...) estimular la creatividad de los maestros y de las instituciones para que, de modo autónomo, definan sus planes de mejoramiento y la forma de alcanzar y superar los estándares”.* (Estándares Curriculares Nacionales, 2003)

Nuestra misión entonces, era encontrar los medios adecuados para cumplir con los requisitos propuestos por los estándares curriculares. Es decir, debíamos buscar la forma para lograr que, en efecto, los niños de tercer grado cumplieran con los objetivos.

Entorno a esta situación surgieron preguntas, que si bien no se presentaron en el momento de la práctica si se presentaron en el momento de la reflexión:

- ¿Los estudiantes de tercero del CEDIT Jaime Pardo Leal estarán preparados para responder a los requerimientos cognitivos de este nivel?

Aunque muchos de los niños no estaban en la edad que este grado solicitaba, en muchas de las actividades que se realizan la mayoría de ellos trataban de

responder a estas exigencias. No obstante, el error no estaba en ellos sino en las normas establecidas por la ley en cuanto a la promoción automática. Esta circunstancia se entendió cuando la profesora Myriam explicó que todos los niños del colegio estaban atrasados un año y que estaban viendo los temas de cursos anteriores, por lo tanto los niños que estaban en segundo veían temas de primero, los que estaban en tercero veían los temas de segundo y así hasta llegar a 5º. El afán porque los niños pasaran a grados siguientes esta perjudicando su aprendizaje.

- ¿Por la preocupación de llevar el niño hasta el lugar esperado por los estándares, se dejó de lado el desarrollo cognitivo del niño?

En cuanto el proceso de aprendizaje de la escritura, que es nuestro objeto de discusión, tanto el maestro titular como el practicante, concentró la enseñanza de esta en cosas básicas como el dictado, la copia de textos de un libro al cuaderno, la realización de oraciones descontextualizadas, pensando de alguna manera que insistir sobre este tipo de ejercicios les permitiría afianzar su conocimiento y así poder determinar quién sabía y quién no, para poder aprobar su paso al año siguiente. Así el aprendizaje de la escritura se redujo a la praxis, excluyendo así, las necesidades de los estudiantes en cuanto a su desarrollo cognitivo en torno al proceso escritor.

Continuando con nuestra preocupación sobre el trabajo conjunto con la escuela, suponíamos que esta tarea debía estar empalmada con los requerimientos establecidos por la institución. Pese a nuestro propósito, nos enteramos luego de que el colegio no tenía un currículo definido.

Por lo tanto, los maestros no tenían desarrollados los contenidos de cada unidad que iban a trabajar durante el año. Aquello nos obligó a permanecer a la disposición de la profesora Myriam Báez para trabajar únicamente los temas que

ella proponía cada semana. En cuanto a esto, se detecta que la falta de currículo puede afectar el desarrollo de las clases. Tal como afirma Magendzo citado por López Jiménez (1996), *“el currículo es el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida”*. Frase contundente que es complementada por López afirmándonos que, así las cosas, no puede ser el currículo concebido simplemente como una acción instrumental, como la lista de asignaturas sin relación alguna entre sí, como el resultado de un proceso rutinario. Si en el currículo se establece la cultura que vamos a transmitir, su importancia debe ser mucho mayor que la que se le da en el CEDIT Jaime Pardo Leal.

López Jiménez también menciona una característica predominante en la educación colombiana respecto a la problemática curricular: la carencia de un proyecto educativo. Para este autor, los procesos y acciones curriculares que se desarrollan en Colombia están desligados de un marco institucional que exprese el tipo de hombre que se quiere formar, la sociedad que se desea lograr, las metas por alcanzar, etc.

Kirk Gordon (1986) agrega que:

*“Se afirmaba que el currículo no tenía relación con la realidad social que vivían los alumnos y que no les aportaba las habilidades y las aptitudes necesarias para la supervivencia en el mundo contemporáneo”*. (Gordon, 1986:38)

Gordon quiere decir que el currículo, además, ha llevado el estigma de ser un pobre aporte al crecimiento de los estudiantes frente a la vida real; más si se tiene en cuenta que, como dice López del contexto de nuestro país, generalmente no tiene metas ni objetivos claros.

Más aun, López (1996) agrega una verdad que cobija sobre todo la realidad del Jaime Pardo Leal:

*“No existe una continuidad de propósitos, se avanza por pálpitos, por impulsos desordenados que tienen una vida fugaz, condicionada a la duración de las administraciones políticas de turno. (...) Lo evidente es que obstaculiza el rumbo de la educación en general”* (López, 1996: 28).

En la mencionada institución donde hicimos nuestras prácticas, era precisamente este problema el que afectaba nuestro desempeño y el de los docentes en general. No había un rumbo claro al cual pretendiera llegar el colegio. Los temas que trabajábamos en clase eran, tal como afirma López, definidos por “pálpitos” de la maestra Myriam Báez, quien frecuentemente cambiaba el rumbo de la clase, nos hacía preparar un nuevo tema para el día siguiente, o cortaba de manera repentina el desarrollo de un tema, sin haberlo desarrollado en su totalidad.

Por consiguiente, éramos los practicantes quienes teníamos que realizar talleres basados en la información que nos daba la profesora titular sobre los temas que íbamos a manejar con los niños durante el transcurso de cada semestre de la práctica en el Jaime Pardo Leal:

*“Ese día no se les pudo entregar la guía porque no estaban listas todavía; pues en el Jaime Pardo Leal los niños no trabajan con texto guía, sino con guías diseñadas por los maestros”<sup>9</sup>*

Las guías eran las herramientas utilizadas en clase para acercar a los estudiantes a la teoría y a la práctica de los temas que les serían enseñados. Para realizar estos talleres recurríamos a textos de segundo y tercer grado, por razones que ya explicamos. Así mismo, acudíamos a la Internet y por medio de estas

---

<sup>9</sup> Tomado de la narrativa de Manuel Munevar.



herramientas preparábamos nuestra clase. En algunos de estos talleres manejamos temas sobre *El Resumen* (ver anexo 5, 6 y 7), *El Párrafo*, *La Carta*, y *algunos ejercicios escritos para poner en práctica La Descripción*.

*“La primera guía fue hecha por Marco Veloza; se llamaba “El Resumen”. Estaba compuesta de un escrito, la explicación de lo que era un resumen y 5 puntos para realizar la guía...”<sup>10</sup>*

Pero las clases no podían reducirse a los talleres, era necesario la preparación de la misma por medio de una unidad didáctica. Por lo cual tuvimos que aprender como se realizaba. Para esto el profesor encargado de dirigir la práctica en el colegio, nos ayudó a solucionar esta duda al proporcionarnos unas copias que hablaban sobre el tema. Las Unidades Didácticas (ver anexo 1) se constituían por:

1. *Título de la Unidad Didáctica*
2. *Temática a tratar*
3. *Elementos teóricos*
4. *Grado y/o curso*
5. *Objetivo o Propósito*
6. *Indicador de Logro*
7. *Competencias*
8. *Estrategias Didácticas*
  - *Momento 1*
  - *Momento 2*
  - *Momento 3*

---

<sup>10</sup> Tomado de la narrativa de María Angélica Ramírez

La realización de estas unidades no fue fácil ya que nos parecía difícil formular una competencia para cada unidad, los logros y los indicadores de logro; y llegamos a la conclusión que esto pasó por tres razones que se resumen en

1. No tener claridad conceptual acerca de: competencias, logro, indicador de logro y un estándar curricular.
2. No identificar las competencias específicas que se desarrollan en el aprendizaje de la lengua española encontradas en los lineamientos curriculares, estándares curriculares para cada grado (en este caso tercero de primaria) y la resolución 2343 de 1996 documento del Ministerio de Educación Nacional *en el cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal* y como resultado de esto,
3. No saber diseñar las competencias específicas del área, un logro, un indicador de logro y un estándar curricular.

Al no tener conciencia de lo que significaba saber sobre la revolución educativa que planteaba el MEN estábamos perjudicando el desarrollo cognitivo de los niños, no sólo por no interesarnos por esta información sino porque estábamos actuando bajo las mismas acciones que año tras año envolvían a la educación, como los cuadernos con las mismas anotaciones y definiciones de siempre, la misma oración que siempre sirve de ejemplo para todos los años y lo más importante y en lo cual nosotros estábamos cayendo, el uso de los textos guías y la Internet como único elemento teorizador.

Por otro lado, al basarnos tan sólo en los resultados de las evaluaciones diagnósticas que realizamos, no estábamos actuando bajo las necesidades de los

estudiantes sino bajo la idea de comprobar quien sabía y quien no, lo cual no es suficiente, si antes no existen otras preguntas para determinar porque los niños no han adquirido los conceptos enseñados y porque existían estas falencias en los niños sobre las temáticas que se estaban tratando al interior de la clase.

### 3.3.6.2. Cómo se escribe en la escuela

Teniendo en cuenta que la sistematización de nuestra experiencia está basada en los problemas de lecto-escritura, y principalmente en el problema de enseñar a escribir, consideramos que es necesario dar una breve revisión a la manera cómo se suele enseñar a escribir en las escuelas. Daniel Cassany (1999) nos ofrece entonces varias consideraciones al respecto, que valdrían la pena mencionar.

Para comenzar, cita Cassany un estudio realizado en escuelas norteamericanas y británicas sobre las actividades de escritura llevadas a cabo por los aprendices. El autor deja claro que a pesar de las grandes diferencias entre aquellos contextos educativos y el hispano, los resultados son interesantes. Entre ellos, Faulwiler, citado por Cassany (1999, pág. 79) revela que muchas de las prácticas denominadas de escritura son sólo actividades mecánicas como transcribir fragmentos o rellenar vacíos.

No obstante las diferencias, en este punto tenemos que anotar que en nuestro contexto educativo colombiano, y precisamente en el Jaime Pardo Leal pasa exactamente lo mismo. Lo que queremos decir es que durante el proceso de las prácticas, fue evidente que la maestra titular de tercer grado en lengua castellana no mostró el suficiente interés en fortalecer la escritura de los estudiantes. No sólo la escritura era reducida en las clases de las demás asignaturas a simples copias de fragmentos o dictados, sino que además en la clase de español, no parecía tener mayor importancia.

Este problema lo hemos mencionado constantemente en nuestras narrativas. La cuestión de limitar el ejercicio de escribir a simples transcripciones había dejado de ser un error de los maestros ajenos a la clase de lengua castellana, y ahora lo veíamos incluso en esta misma asignatura. En una de nuestras narrativas se observa:

*“Les leí un cuento extraído de un libro de español. (...) Luego de la lectura, se hicieron algunas preguntas que ellos mismos debieron contestar. La mayoría del tiempo de la clase lo empleamos en dicha actividad. Primero yo escribía en el tablero la pregunta que la profesora me mencionaba; luego los estudiantes la escribían en sus cuadernos y se disponían a responderla”.<sup>11</sup>*

A pesar de que en esta actividad, los estudiantes no sólo debían transcribir una pregunta sino además responderla, era de gran importancia para la maestra que los niños transcribieran correctamente las preguntas. De hecho, al revisar la actividad, varios de ellos ni siquiera lo habían hecho correctamente. Estos errores fueron centro de discusión muchas veces durante las clases. La profesora se indignaba cada vez que notaba que algún estudiante no transcribía las frases tal cual se escribía en el tablero.

De esta manera, el estudio de Faulwiler no estaba tan alejado de nuestra realidad colombiana. Es notable que aun ahora, con los supuestos avances de la educación, todavía podemos observar la gran importancia que los profesores le dan a la transcripción de textos o a la copia de dictados, muchas veces olvidando su contenido.

Faulwiler agrega, además, que los centros educativos en general:

- Limitan la práctica de la escritura a la asignatura de lenguas.

---

<sup>11</sup> Tomado de la narrativa de Manuel Munévar.

- No favorecen el uso de la oralidad para reflexionar sobre la escritura.
- Prefieren los sistemas de evaluación analíticos a los globales.

Aquí Cassany (1999) se manifiesta para recordarnos que en este caso hay una diferencia sustancial entre la educación norteamericana y británica, con la hispana. Cuando Faulwiler dice que allí prefieren los sistemas de evaluación analíticos, se refiere a pruebas de selección múltiple, verdadera o falso, etc. Para ello, es necesario que la escuela posea lectores ópticos. En nuestro ámbito, como sabemos, son muy poco comunes, lo que obliga a las escuelas y colegios a utilizar sistemas de evaluación globales: redacción de un tema, comentario de un texto, etc. Esta diferencia es evidente, y de alguna manera nos da cierta ventaja. De allí que la mayoría de pruebas en primaria y secundaria, en Latinoamérica, requieran que el estudiante escriba y redacte para dar prueba de sus conocimientos, en la mayoría de las asignaturas: ciencias naturales, sociales o lengua castellana.

Con respecto a la manera de enseñar a escribir en nuestro entorno, Cassany (1999) expone cinco problemas claves en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura:

*1. Se escribe mucho pero se enseña poco a escribir.*

Aquí nos habla de un problema bastante claro en casi cualquier centro educativo colombiano. En las escuelas se escribe en todas las asignaturas, se escriben muchas cosas, pero poco es lo que se enseña para escribir bien. Cassany nos dice que “la toma de apuntes constituye la actividad que ocupa más tiempo, que genera más cantidad de producto y que merece la valoración más importante del aprendiz, porque la relaciona con la posibilidad de obtener el *aprobado* de la materia”. Este fenómeno de copiar por copiar aparece frecuentemente en nuestras escuelas, donde para algunos maestros es más importante que el estudiante acumule palabras en sus cuadernos, antes que produzca escritos coherentes.

A pesar de la gran importancia que tiene para nosotros como maestros el tener un gran número de escritos para hacer un análisis constante de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el momento de escribir, tiene que ser acompañada esta tarea de enseñarles a escribir. Durante nuestras prácticas fue muy común ver que, en general, los niños en la clase de lengua castellana debían estar escribiendo y redactando constantemente, lo que sin embargo nunca significó un avance significativo en sus habilidades. En una de nuestras narrativas se lee:

*“Para empezar, les pidió a los estudiantes que hicieran un cuadro de dos columnas, en las que escribiera, por una parte, las vacaciones aburridas, y por otra las vacaciones divertidas. En cada uno tenían que escribir frases de cosas divertidas y aburridas que cada uno de ellos hubiese hecho en sus vacaciones. Después de esto, Miriam me pidió que les repartiera una guía para que ellos desarrollaran el primer punto. Este consistía en hacer una lectura de una pequeña historia, y a continuación responder unas preguntas de comprensión”.<sup>12</sup>*

*“Les pedí a todos que hicieran una oración con su propio nombre y con una palabra que les asigné. El propósito de este ejercicio era que practicasen el tema de la oración, que por momentos parecen olvidar todo el tiempo”.<sup>13</sup>*

Es notable que incluso nosotros como practicantes procuramos siempre que los estudiantes tuvieran algo que escribir, y que lo hicieran. Pero ni nosotros ni la maestra supimos articular esas actividades con la tarea de enseñar a escribir.

## *2. No se enseña a escribir lo que necesita escribir el alumnado.*

---

<sup>12</sup> Tomado de la narrativa de Manuel Munévar.

<sup>13</sup> *Ibíd.*

Es decir que al estudiante se le debe enseñar a escribir para lo que él realmente lo necesita, o sea, tomar apuntes, a redactar sus exámenes, resúmenes, comentarios, etc.

Este problema se relaciona con el numero 1. No sólo estamos olvidando enseñar a los estudiantes a escribir, sino que no les estamos enseñando a escribir las cosas que en realidad les sirven. Además de que en las asignaturas ajenas a la clase de lengua castellana se suele escribir sin la menor reflexión al respecto de su pertinencia, en la misma clase de español las actividades de escritura nunca tienen como finalidad que el estudiante aprenda a tomar apuntes para sus demás clases, cómo redactar un trabajo o una tarea, etc.

### *3. No se enseña a escribir para pensar y aprender.*

Es decir que la escritura es enseñada únicamente como un ejercicio de función registrativa (tomar apuntes), y por tanto, le hacen creer al estudiante que escribir es memorístico, mecánico, tedioso. El problema de este punto nos afectó de manera considerable en nuestras prácticas. Pedirles a los estudiantes que escribieran sobre cualquier cosa se convertía en un esfuerzo sobrehumano por parte de los practicantes, para convencerlos de hacerlo. Por lo general, los niños se mostraban apáticos al ejercicio de composición. Incluso les daba pereza pensar en ideas para lo que iban a escribir. Repetían lo que decía la profesora titular, o el compañero de clase. Era claro que desde hacía rato, estaban acostumbrados a reducir la escritura a tomar apuntes del tablero, o copiar fragmentos de los libros o las guías.

Aunque los practicantes fuimos, o somos, en términos generales, muy inexpertos, siempre hemos sabido que una de las maneras más efectivas de tener empatía con los estudiantes para que se interesen un poco más por la clase, es a través de sus propios intereses. Nuestra intención fue lograr que encontraran la lectura y la

escritura como algo entretenido, y procurábamos hacerlo por medio de cualquier actividad:

*“Para activar el conocimiento, les pedimos a los niños que hablaran espontáneamente acerca de lo que habían hecho durante las vacaciones de Semana Santa. La intención era que ellos mismos escribieran el mayor número de oraciones a partir de sus experiencias”.<sup>14</sup>*

Por medio de ese ejercicio, pensamos que hablar, o en este caso escribir acerca de las actividades que los niños habían tenido durante sus vacaciones nos iba a ofrecer un espacio de mucho trabajo y al mismo tiempo diversión para ellos. No obstante, los recuerdos de esa época del año para algunos de ellos no fue del todo agradable, pues dado el ambiente socio cultural de pobreza en el que ellos viven, es normal que en vacaciones, tengan que limitar sus actividades a hacer el oficio de la casa, o permanecer encerrados todo el día en sus hogares. La realidad jugando en contra del practicante.

#### *4. Se enseña a escribir en soledad.*

Aquí Cassany nos ataca de frente. Para él, la intención de querer enseñar a escribir en soledad y en silencio funciona al revés de cómo creen la mayoría de maestros. Al contrario, considera que escribir es un acto social, y que la forma de aprender a usar el lenguaje y la escritura es con la interacción con otras personas. Al respecto, tendremos que decir que ni la profesora titular de lengua castellana, ni nosotros los practicantes tuvimos en cuenta consideraciones de este tipo. Siempre pretendimos que los niños trabajaran individualmente y en silencio, porque sin duda, pensábamos que era la mejor manera de hacerlo. El hecho de que los niños conversaran entre ellos nos daba la impresión de que no estuvieran trabajando en lo que se les pedía.

---

<sup>14</sup> Tomado de la narrativa de Manuel Munévar



Otra vez la teoría viene a señalar las deficiencias, no sólo de los practicantes, sino de la educación colombiana en general, donde nunca se enseña a escribir en grupo. Los profesores de lengua castellana están acostumbrados a que las tareas de escritura y redacción siempre deben ser desarrolladas individualmente. Error que como dijimos, cometimos los practicantes, ya no sólo por falta de experiencia, sino además por costumbre del contexto educativo.

5. *Se transmiten valores y actitudes perniciosos.*

Cassany nos quiere decir que es un pecado de cualquier maestro pretender que la composición se enseñe únicamente en las asignaturas de letras (lengua, filosofía, sociales) y no en las científicas (matemáticas, ciencias), ya que la escritura es una actividad tan global que no puede ser restringida en ninguna asignatura, sino al contrario, debe ser ejercitada en todas ellas. También critica el hecho de que se le de mayor importancia a la corrección gramatical del texto que al resto de componentes lingüísticos, como el contenido.

En nuestra defensa, creemos necesario recordar que nuestro principal objetivo era lograr que los niños construyeran oraciones coherentes. Para lograrlo, era obvio que teníamos que recurrir a la gramática para poder hacernos entender. Nuestro propósito, antes de empezar a revisar contenidos, era ayudarlos a construir oraciones, y que entendieran el orden lógico de su estructura. No obstante, es verdad que en las demás asignaturas el ejercicio de escribir o leer es casi nulo. Se limita este proceso a tomar apuntes, que además son transcripciones del tablero.

Fabio Jurado (1994) también critica el modo tradicional como son iniciados los niños en el aprendizaje de la escritura:

*“De todos es conocido que, desde primer grado, son sometidos a programas repetidores y mecánicos con los que se considera, pueden aprender a leer y a escribir y cuyo instrumento validador es el manual: repiten listados de sílabas, realizan fatigosamente planas de frases estereotipadas, en las que el sentido poco importa, pues se considera que los niños sólo podrán acceder a los universos de significación cuando logren «hablar bien» y tener una «bonita letra»”(Jurado, 1994:59)*

De nuevo otro error de los practicantes por su falta de experiencia y conocimiento de las teorías. Como hemos dicho, durante nuestras prácticas siempre quisimos lograr una clase entretenida para los estudiantes, y así ganar su interés en la materia, en la lectura y la escritura. De cualquier modo, tales esfuerzos nunca iban a dar los resultados esperados si caíamos en lo que Jurado nos reprocha. A pesar de que nunca intentamos hacer que los niños repitieran mecánicamente las frases, o que transcribieran textos sin la menor reflexión u objetivo, es verdad que le dábamos una gran importancia a las correcciones gramaticales. Para nosotros, lo primero era la adecuada formación de oraciones o la coherencia de un texto, antes que el contenido, que pretendíamos analizar después.

#### 3.3.6.3. La práctica docente y la escritura en el aula de clase.

Aunque la sistematización no era nuestro objetivo desde el principio de la práctica docente, ya que no sabíamos de su existencia como herramienta para la investigación, es ella la que poco a poco nos ha llevado a descubrir que en la experiencia se encuentran elementos para la reflexión y el análisis.

Nosotros al devolvernó en el tiempo con el ejercicio de reconstruir nuestra experiencia a través de la narrativa y al apoyarnos en la teoría, que desde un principio no tomamos en cuenta, y que debió acompañar a la práctica, encontramos que la falta de ella para apoyar nuestro actuar en un aula de clase

puede llevarnos a cometer errores como los que efectivamente cometimos en el CEDIT Jaime Pardo Leal en el grado tercero de primaria.

Antes de dar inicio a las clases, cada uno de nosotros en su curso, realizó una evaluación diagnóstica (anexo 2) que buscaba determinar si los niños sabían del tema que en el área de español en ese momento se estaba dictando en el grado tercero de primaria, *la Oración y las Categorías Gramaticales* que fue la temática central a tratar con los niños durante casi todo semestre.

*“La idea de este primer encuentro era realizar una evaluación diagnóstica que consistía en subrayar en una lectura los sustantivos en color azul, las acciones en color rojo y las cualidades en color verde. Durante la actividad ninguno se quedó en su puesto ya que venían a mí preguntando que era un sustantivo que era una acción y que era una cualidad mientras que la profesora titular sólo les decía que ellos ya sabían todo eso”<sup>15</sup>*

*“...De todos modos, comencé la clase haciendo una actividad de la oración. Les pedí a todos que hicieran una oración con su propio nombre y con una palabra que les asigné. El propósito de este ejercicio era que practicasen este tema, que por momentos parecen olvidar todo el tiempo...”<sup>16</sup>*

Aunque la evaluación diagnóstica no fue pertinente para saber que grado de escritura poseían los niños, ya que la preocupación inicial de esta no era conocer como era el proceso de los estudiantes frente a este proceso, los próximos ejercicios dejaron entrever su carencia en este aspecto.

Viendo que la evaluación diagnóstica no dio resultado por razones como:

---

<sup>15</sup> Tomado de la narrativa de María Angélica Ramírez

<sup>16</sup> Tomado de la narrativa de Manuel Alejandro Munévar

- Falta de organización del practicante para realizar la actividad propuesta.
- Los niños no pudieron responder como se esperaba al ejercicio propuesto, ya que las dudas sobre las categorías gramaticales aun eran bastantes.

Por estas razones hubo displicencia por parte de los niños para realizar la actividad, por lo cual se busco otra actividad que permitiera dejar ver que otros aspectos de la lengua el estudiante poseía. El ejercicio consistía en recortar imágenes que permitirían a los niños crear historias. Muchos se entretuvieron recortando y pegando las imágenes y hasta llegaron, otros alcanzaron a escribir lo que para ellos significaban las imágenes.

*“habia una familia que era muy felis un dia Todos se fueron a buscar una nueva casa ellos encontraron una casa muy bonita la compraron un dia los invitaron a una Fiesta Todos fueron pero después se tuvo que ir MiguEl para la casa porque el tenia que trabajar Claudia Juan Andrea Camilo Santiago llegaron a las doce de la noche a dormir al otro dia se levantaron muy cansados y comieron y se acostaron a dormir al otro dia se levantaron a las nueve de la mañana Santiago se fue con And-rea al parque a jugar ellos muy felices en su linda casa la vendieron porque se ivan a ir a Santa Marta lo primero que hicieron fue a saludar a su familia que era la mamá de Todos ellos y vivieron Felices Para siempre fin”<sup>17</sup>*

El único propósito de este ejercicio era determinar quién sabía escribir y quién no. Luego caímos en la cuenta de que habíamos cometido un error, pues lo único que se logró fue generar un prejuicio frente a los niños y su “adquisición de la escritura”. De alguna manera, los estábamos discriminando según sus habilidades. Graciela Alisedo (1994) dice sobre eso:

---

<sup>17</sup> Tomado de Liber Karina , estudiante de 3º A.

*“Cuando los docentes dividen a los chicos en “los que saben hablar” y los “que hablan mal” demuestran desconocimiento de las teorías psicosociológicas de la adquisición del lenguaje”*(Alisedo, 1994: 17)

Aunque esta discriminación nunca se presentó en el aula de clase, por el sólo hecho de asumir que hay unos niños que saben más que otros sobre un tema, evidentemente estábamos reflejando nuestros vacíos conceptuales frente a las teorías de la adquisición del lenguaje. Aunque los niños se encontraran casi todos entre los 7 y 8 años de edad, no todos tenían el mismo desarrollo cognitivo. Sin embargo, al interior de esta problemática, estaba inmersa otra más cercana a nuestro interés, la concepción de que la escritura es un tema y no un proceso de desarrollo y de aprendizaje.

Sobre esto Amparo Escobar y compañía (1994) señala:

*“Se concibe la escritura como producto, no como proceso; es más: se desconoce este proceso tanto conceptualmente como en los quehaceres pedagógicos.*

*Ligado a lo anterior, se da poca o casi nula importancia a los borradores de los textos, ya que estos no se consideran como objetos provisionales: son productos que deben obtenerse en el primer intento y sobre ellos no se vuelve para mejorarlos y reescribirlos.*

*La escritura es asumida, tanto por el estudiante como por el docente, como una respuesta a una solicitud de este último, después de una explicación o ejemplo que él lee o hace copiar (generalmente descontextualizado y/o tomado del manual escolar), en el momento que él decide y por motivos que él sólo conoce (“lograr un objetivo”, “saber si aprendieron lo que enseñé”).*  
(Escobar, 1994:16)

Antes de continuar con los desaciertos de nosotros en el aula con respecto a la enseñanza de la escritura, queramos resaltar la importancia de conocer sobre las teorías de la adquisición de la lengua y el desarrollo cognitivo del niño.

En cuanto a nuestra investigación, sabíamos cuales eran las edades de los niños, su contexto social, sus necesidades básicas; pero nunca destacamos estos elementos en su proceso de aprendizaje. Por lo cual, vimos la necesidad de recurrir al estudio de las etapas del desarrollo del lenguaje en el niño. Margarita Vidal Lucena (1997) afirma que:

*“Enseñar en educación infantil el maestro debe conocer las etapas evolutivas por las que transcurre el desarrollo del lenguaje ya que son las que nos indican que debemos potenciar, en que debemos insistir y como debemos actuar en función del momento evolutivo en el que se hallan los sujetos, información que en su momento nosotros no tuvimos en cuenta y reitera que siendo profesores del área de lenguaje nuestra labor es enseñar transmitiendo los instrumentos lingüísticos que permitan al niño manejar y relacionarse con su entorno y transmitir los contenidos que posibilitan la materia para utilizar las técnicas o instrumentos aprendidos”.* (Vidal Lucena, 1997:1)

La población de nuestra investigación, como ya se sabe, eran niños que estaban entre los 7 y los 9 años, según la teoría constructivista de Piaget. En ésta edad, los niños se encuentran en la *Etapas de la Operaciones Concretas* en donde el niño ya tiene la posibilidad de realizar operaciones lógicas para la resolución de problemas. En cuanto a la escritura, el constructivismo no fija su mirada en este proceso, pero varios autores como Ferreiro, Teberosky entre otros han sustentado sus estudios de la escritura bajo esta perspectiva. Al respecto Rubén Arboleda Toro (1991: 33) advierte:

*“La psicolingüística, fundada en la psicología genética y la lingüística generativa, centra la atención en las relaciones entre el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo cognitivo del niño, en los procesos de*

*construcción de la lengua escrita, en la participación del niño en dichos procesos, en sus aportes tanto en el inicio del proceso como en su desenvolvimiento, en la forma como la lengua escrita estructura al niño y éste a la lengua escrita por medio de su conocimiento previo, de las hipótesis sobre ella que va formulando a lo largo del aprendizaje, etc.”. (Toro, 1991: 33)*

Por otro lado, teníamos acceso al contexto en el que se desenvolvían los niños diariamente pero no sabíamos que esto podría incidir en el aprendizaje de su lengua. La psicosociolingüística de Vigostky, Luria y Leontiev plantea que el niño necesita del interaccionismo social para desarrollar sus capacidades cognitivas, ya que estas relaciones posibilitan las transformaciones en el desarrollo humano.

De la misma forma, esta teoría esta propuesta a partir el desarrollo cognitivo del niño, si bien parte de algunos supuestos del constructivismo, esta se concentra en las relaciones sociales del individuo.

*“... este enfoque, aunque comparte con el constructivismo el énfasis otorgado a los procesos activos del sujeto en la construcción del conocimiento, al plantear el origen social de la cognición, la conciencia y la subjetividad (socio-génesis) se aparta de la perspectiva ontogénica del desarrollo individual, característica al menos de un tipo de constructivismo” (Jaimes, 1997: 144).*

Asimismo Jaimes (1997:146) sustenta que esta propuesta *“como teoría del desarrollo el aprendizaje, se corresponde con la corriente de la lingüística textual, la pragmática y el análisis del discurso que asumen la producción lingüística como forma de configuración de sentido y, en consecuencia, enfatizan la naturaleza social del lenguaje, de la lengua y de las actividades de leer y escribir”*

Desde este punto de vista, la escritura surge en la acción social poniéndose a disposición de la *Competencia Comunicativa*, entendida esta última como la

aplicación de las normas de una lengua en un contexto social, para ser aprendida, analizada y discutida, no sólo desde la oralidad, sino también desde los procesos de aprendizaje como lo son la escritura y la lectura. Para ser más expresos frente a la definición del concepto de competencia comunicativa, Hymes citado por Jaimes (1997: 148) nos dice:

*“La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la actividad de utilizarla (...) la adquisición de una competencia tal está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”* (Jaimes, 1997: 148).

De lo anterior, retomamos a Cassany y su aporte de sobre la condición de la escritura en la escuela y como el maestro enseña a el niño a escribir en soledad, en donde se concluyo que ni el maestro titular, ni nosotros como practicantes pusimos a la escritura como objeto de aprendizaje y lo redujimos a una temática en la que se realizaban ejercicios en los que no había interacción entre los niños el maestro y sus escritos y en cambio se prefería el silencio para mantener la buena disciplina.

Según Carlos Lomas (1999), en el proceso de aprender a escribir, los aspectos socioculturales juegan un papel muy importante, que además contribuye a su desarrollo. Esto significa una relación entre el contexto del aprendiz y su propio aprendizaje. En palabras de Lomas:

*“Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción”.* (Lomas, 1999: 358)



Lo anterior quiere decir que para poder aprender a escribir, es necesario hacerlo con situaciones reales para el estudiante. Así, no sólo se facilitará en parte el proceso, sino que además tendrá validez en la vida real. Se enseña a escribir, de hecho, para lo cotidiano. A pesar de que en algunas de las tareas propuestas en clase tratamos de que los niños usaran las situaciones de su vida cotidiana, como en el caso mencionado anteriormente de las actividades de vacaciones, en general este aspecto no fue tomado muy en cuenta. Esto, en parte también porque nuestra clase, como ya dijimos, tomaba por referencia los textos de lengua castellana para primaria, en los que casi siempre estos están totalmente alejados de la realidad de los estudiantes del Jaime Pardo Leal.

Posiblemente otro de nuestros desaciertos en nuestra tarea de enseñar a los niños a escribir fue precisamente pretender enseñarles a hacerlo. Según Bettelheim citado por Jurado (1994), los niños pueden aprender a leer y escribir por sí solos. Quisimos tal vez cumplir con el rol de corrector de oraciones, señalador de signos de puntuación y tildes, etc. Jurado, a partir de las *pedagogías invisibles* de Bernstein, propone estrategias en las que los niños sean mucho más libres en el momento de escribir. A continuación nos lo enseña, y de paso demuestra otro de nuestros errores personales:

*“(…) en un intento por innovar, los maestros, afortunadamente suspenden las planas, pero optan por el activismo: hacer cosas sin prospectividad alguna, hacer por hacer; acuden a la pedagogía activa como una alternativa, pero sin haberla interiorizado plenamente. Tal es lo que ocurre, por ejemplo, cuando, en aras de transformar su método, seleccionan un listado de palabras para que los niños las utilicen en la elaboración de un «cuento»; en este caso, sólo se ha cambiado una mecánica por otra, porque los niños se ven obligados a utilizar todas las palabras dadas, cayendo en escritos también mecánicos, carentes de función semiótica y en los que no ven la posibilidad de comunicar: es, una vez más, sólo cumplir con el deber de la tarea”.* (Jurado, 1994:62)

Proponer un listado de palabras para que los niños desarrollen un texto es, entonces, otro ejercicio mecánico y además delimitador. Lo que Jurado nos quiere decir es que para lograr una efectiva comunicación, el niño debe tener libertad para hacerlo, escoger las ideas y las palabras que él mismo requiera. En uno de los diagnósticos, y en dos de las guías elaboradas por nosotros, con los temas de la oración (anexo 3) y la coma (anexo 4), respectivamente, se puede leer:

1. *“Observa las siguientes imágenes y construye una historia. Para ayudarte, tienes un conjunto de palabras y personajes para que incluyas en tu cuento”*.<sup>18</sup>
2. *“Construye: Escribe una oración con cada grupo de palabras. Utiliza las comas necesarias”*.<sup>19</sup>
3. *“Escribe un cuento de 10 renglones utilizando las siguientes palabras: fruta, amigo, grande, ciudad, sabroso, buen, guitarra, bonito, padres, suena, frío y patos”*.<sup>20</sup>

Nuestra inocencia nos impidió observar que, en efecto, al darles una lista de palabras a los estudiantes para que produjeran escritos, estábamos reprimiendo sus intenciones de lo que verdaderamente querían comunicar. Es posible que por esa razón, algunos de los escritos no arrojaran resultados positivos, y en cambio sí muchos textos incoherentes o sin fluidez.

En la búsqueda de mejores formas de manejar la clase, se buscó centrar a los niños en otras actividades diferentes a las cotidianas, por ejemplo la narración de historias por parte del maestro practicante.

---

<sup>18</sup> Tomado de la guía “La oración”.

<sup>19</sup> Tomado de la guía “La coma”.

<sup>20</sup> Tomado de la evaluación diagnóstica para 3º B

Esta actividad fue de gran ayuda para manejar la disciplina del salón, además de llamar la atención de los niños llevándolos a participar activamente. Muchas de sus propuestas eran incorporadas al cuento, y la historia terminaba siendo una creación colectiva entre el maestro y los estudiantes, y les alegraba no sólo que les contaran historias (ya que no fue la única) sino también ser parte de ella. A pesar de esta reacción de los niños, a la profesora no le llamo mucho la atención este método por lo cual fue cancelado, ya que pensaba que esas actividad sólo eran realizadas para resarcir un error como el hecho de no preparar clase y llenar ese vacío. Sin saberlo (ni ella, ni nosotros), este tipo de actividades, si son bien propuestas a la hora de ser aplicadas, contribuyen a que el niño descubra la escritura como proceso de aprendizaje. Al contrario de los ejercicios en clase que se oponen a las pedagogías invisibles de Bernstein, las actividades relativas a la narración de cuentos pueden llegar a ser parte de esta propuesta, ya que integra a los niños y a su cotidianidad en el aula y permite además, cultivar la comunicación, haciendo reiterativa la importancia de este elemento en el proceso de aprendizaje de la escritura. Estas actividades son propuestas por Mockus y otros (1987):

*“En las pedagogías invisibles, en cambio, la escuela es mucho más permeable a las situaciones extra-escolares y a lo que desde esas situaciones tiene sentido. No hay una exclusión abrupta de las formas extra-escolares de habla y de juego. Muchas actividades comienzan apoyándose en esos elementos de sentido situacional extra- escolar. (...) (por ejemplo, hablar de lo que se ve y de lo que se siente , repetir una vez más el relato de un suceso, dibujarlo o hacer un dibujo y después narrar una historia a partir de él), se cultiva la comunicación más allá de lo que la situación lo exige”. (Mockus, 1987: 44)*

### 3.3.7. Conclusiones

Al llegar al final de este informe, encontramos que el análisis de los diferentes aspectos tratados aquí, contribuyeron a darle validez a la práctica docente desde la investigación en el aula.

A partir de la sistematización de experiencias, encontramos elementos que dificultaban no sólo la enseñanza de la escritura, también, dificultaron el trabajo en el aula, primero por la falta de un currículo que dirigiera el trabajo del maestro titular y por ende el trabajo del practicante, por tal razón el trabajo en conjunto no fue satisfactorio; lo que permitió hacer una reflexión pertinente alrededor de la relación entre maestro titular y maestro practicante.

El CEDIT Jaime Pardo Leal, es la representación de las escuelas oficiales del distrito; ella es el reflejo de la educación de los niños en Bogotá, ya que el control que ejercen los organismos gubernamentales sobre las escuelas parece nulo, por lo que se presentan irregularidades como no tener un PEI. La oportunidad de haber trabajado en la escuela privada, nos permitió establecer diferencias frente a la escuela oficial. Esta se encuentra en una desventaja en cuanto a la organización escolar, la preparación de los maestros, los objetivos formulados para la enseñanza y el aprendizaje, el presupuesto, entre otras cosas; pero esto no quiere decir que estas razones sean un impedimento para que la escuela oficial no pueda ser mejor.

Pero la sistematización no sólo permitió el análisis de las situaciones en la escuela, de igual forma nos condujo a la autoevaluación de nuestro paso por ella por medio de la reflexión y la confrontación de la experiencia con la teoría; y aunque no este del todo manifiesto en nuestro informe, también permitió la evaluación de nuestro paso por la universidad y de esta en nuestras vidas, las

fallas que se presentaron no sólo en el momento de enfrentarse a la práctica docente sino en el transcurso de la carrera.

En cuanto a la recuperación de la práctica en el aula respecto a la enseñanza de la escritura en 3º grado, descubrimos que precisamente por la falta de elementos teóricos, la escritura no es una temática más para enseñar en el aula; es un proceso que tiene que ver con el desarrollo cognitivo del niño, con sus relaciones sociales y afectivas, lo cual implica que él tenga la libertad de proponer textos que sean guiados por los maestros, más no cuestionados por el error, pero si corregidos de tal forma que poco a poco se pueda ir acercando al conocimiento de la lengua. Teniendo conciencia de lo anterior, el aprendizaje del niño alrededor de la escritura como proceso, ya no será la tarea tediosa e ineficiente que se reduce al mejoramiento de la letra teniendo como meta el escribir más rápido; por el contrario lo que se busca es que se sienta más seguro para que pueda responder a los requerimientos de la educación, como los son los Estándares Curriculares en el área de Lenguaje.

Esperamos que por medio de este informe, la escuela pueda dejar de ver a la escritura como un simple procedimiento que sólo tiene validez al interior del aula, que ni siquiera se le otorga la importancia que debería tener dentro del currículo.

## BIBLIOGRAFÍA

- **ALISEDO**, Graciela, **MELGAR**, Sara, **CHIOCCI**, Cristina. *Didáctica de las Ciencias del lenguaje. Aportes y Reflexiones*. Paidós. 1994
- **CASSANY**, Daniel. *Construir la escritura*. Paidós. Barcelona. 1999.
- **ESCOBAR**, Amparo, **DORADO**, Beatriz, **MORENO** Clara Inés, **RINCÓN**, Gloria, **CÓRDOBA**, Harry Antonio, **ORTIZ**, Luis Augusto. *Escuela, conocimiento y lenguaje escrito*. Los Procesos de la escritura. Hacia una Producción Interactiva de los Sentidos. Magisterio.1994
- **Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje**. Republica de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 2003
- **GORDON**, Kirk. *El currículum básico*. Paidós. 1989
- **JAIMES CARVAJAL**, Gladys. “*El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*”. Entre la Lectura y la Escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Magisterio.1994.
- **JURADO**, Fabio. *La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia*. Entre la Lectura y la Escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Magisterio.1994.
- **LÓPEZ**, Nelson Ernesto. *Retos para la construcción curricular. De la certeza del paradigma de la incertidumbre creativa*. Magisterio. 1996
- **MOCKUS**, Antanas, **HERNÁNDEZ**, Carlos Augusto, **GRANÉS**, José, **CASTRO**, María Clemencia. *¿Informática sin escritura? El problema para la*

*educación*. Los procesos de la Escritura. Hacia una producción interactiva de los sentidos. Magisterio.1987.

- Resolución 2343 De 1996
- DE TEZANOS, Araceli. *Una Etnografía de la Etnografía*. Antropos Ltda.1998

### ***Referencias Digitales***

- BICKEL, Ana. *Síntesis Interpretativa de las Sistematizaciones Regionales Alforja*.1998. Publicado en: <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>
- VIDAL LUCENA, Margarita. *Las Etapas Evolutivas Del Desarrollo del Lenguaje*. Diciembre 1997. Publicado en:  
[http://www.waece.org/biblio\\_demo/demo\\_dossiers.html](http://www.waece.org/biblio_demo/demo_dossiers.html)

## ANEXOS



## Unidad Didáctica

# 1

### TÍTULO:

- El resumen
- Introducción al Cuadro Sinóptico.

### TEMÁTICA A TRATAR

Producción de un resumen a partir de la clasificación de ideas principales y secundarias.

### ELEMENTOS TEÓRICOS

El resumen es la construcción de un nuevo texto a partir de otro, donde se expone, de forma abreviada, las ideas principales más importantes del escrito original.

Se considera útil el resumen para:

- a) obtener y organizar las ideas más importantes del texto que se había leído, ya sea para estudiar, para presentar una exposición entre otros.
- b) Facilita la comprensión y aprendizaje de nuevos conocimientos.



ESTILO

La redacción de todo resumen involucra:

1. Leer con atención un texto
2. Separar las ideas principales y secundarias
3. Subrayar las ideas principales
4. Redactar un resumen enlazando las ideas principales con los nexos correspondientes.

CURSO

Tercero A de primaria

OBJETIVO O PRODUCTO (LOGRO)

Producir un texto a partir de la abreviación de la información de otro texto por medio del resumen.

INDICADOR DE LOGRO

- Reconoce las ideas principales e ideas secundarias en un texto.
- Reconoce la utilidad del resumen para sintetizar la información de un texto en otro texto.
- Participa activamente en situaciones colectivas de comunicación.

ESTILO

### COMPETENCIAS

1. Interpretativa: Análisis del contenido de un texto.
2. Pragmática: talleres de producción y creación

### ESTRATEGIAS DIDACTICAS

#### MOMENTO 1

Enseñanza de la canción "Negrito" para hacer de la clase un espacio más agradable.

Lectura de los dientes como lectura reflexiva. Se realiza con ella un resumen.

#### MOMENTO 2.

Realización de taller sobre "El mundo maravilloso de los volcanes". Ejercicio de lectura con los niños.

Poner en práctica el resumen.

#### MOMENTO 3.

Revisión del ejercicio. Tarea.

## ANEXO 2

Karolax Casa Medina  
Cristian Gonzalo Segura Bdivar  
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

1. Descubre el mensaje que aparece en el texto siguiente separando las palabras.

*Un libro es un buen amigo que te invita a conocer nuevas cosas y te acompaña en momentos de alegría y tristeza.*

Un libro es un buen amigo que te invita a conocer  
nuevas cosas y te acompaña en momentos de alegría  
y tristeza.

2. Escribe tres palabras con cada una de las siguientes combinaciones.

tr

cl

cr

bl

trucha	clase	cretino	blanco
trueno	clasificación	creyente	blancos
tranpa	claro	creador	Blangita

3. Escribe un cuento de 10 renglones utilizando las siguientes palabras:

Fruta

ciudad

guitarra

suenar

amigo

sabroso

bonito

frío

grande

buen

padres

patos

Sergio Andres Ramirez

Jhon Diego Andres chica Melo

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

2. Descubre el mensaje que aparece en el texto siguiente separando las palabras.

Un libro es un buen amigo que te invita a conocer nuevas cosas  
y te acompaña en momentos de alegría y de tristeza.

3. Escribe tres palabras con cada una de las siguientes combinaciones.

tr

cl

cr

bl

br

tranquilo

claro

crear

blanco

transporte

clarinete

crecer

blanco

transito

clabo

crema

4. Escribe un cuento utilizando las siguientes palabras.

fruta

ciudad

suena

guitarra

amigo

sabroso

frito

bonito

grande

buen

padres

patos

LOGRO: Identificar la oración y las partes que la componen.

**Oración** es el conjunto de palabras ordenadas que expresan una idea completa.

### EJERCICIO 1

Observa la siguiente ilustración y escribe una oración



---

En toda oración se distinguen dos partes principales: el **sujeto** y el **predicado**.

El **sujeto** es la persona, animal o cosa de quien se dice algo. Para identificarlo, se pregunta quién realiza la acción expresada.

**Ejemplo:**

- *Los hermanos se despertaban todas las noches.*

Pregunta:

¿Quiénes se despertaban?

Respuesta:

*Los hermanos*



**Sujeto**

El **predicado** es lo que se dice del sujeto.

Para identificar el predicado, se pregunta qué hace el sujeto.

**Ejemplo:**

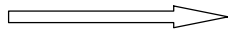
- Los pájaros cantaban al amanecer.

Pregunta:

¿Qué se dice de los pájaros?

Respuesta:

Cantaban al amanecer



**Predicado**

## EJERCICIO 2

Ordena las palabras y forma una oración. Después, señala el sujeto y el predicado.

Trabaja

Panadería

Luis

---

## EJERCICIO 3

Une cada sujeto con el predicado que le corresponde y escribe oraciones.

**Sujeto**

**Predicado**

Las plantas

es una diminuta portadora de vida.

El bosque

son plantas acuáticas.

La semilla

sirven de alimento al hombre y a los animales.

Las algas

tiene variedad de fauna y flora.



## ANEXO 4

C.E.D.I.T. JAIME PARDO LEAL  
GUÍA N.  
LENGUA CASTELLANA  
*Curso 3º B.*  
LA COMA

### Construye

#### 1. Lee en voz alta.

Doña  
Semanita

Doña Semanita  
tiene siete hijitos:  
la mitad son blancos,  
la mitad negritos.  
Son lunes, martes,  
miércoles, jueves,  
viernes, sábado y  
domingo al fin,  
que nunca trabaja  
y es un bailarín.



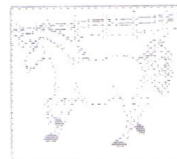
La **coma** (,) es un signo de puntuación que indica que debemos hacer una pausa corta. La **coma** se emplea para separar las palabras de una enumeración.

Ejemplos:

- Julián corrió, saltó, se subió a un árbol y nadó.
- Laura, Luis, Rocío y Benjamín son mis mejores amigos.
- Lo que más me gusta son las chocolatinas, los helados, las galletas y los chicles.

#### 3. Para que practiques:

Escribe los nombres de los siguientes animales. Utiliza la coma.








## ANEXO 5




### CEDIT JAIME PARDO LEAL GUIA DEL RESUMEN GRADO 3ºB



Nombres y Apellidos: *Angie Milena Archila Martinez*

7

1. Lee con atención el siguiente texto
2. No olvides determinar y escribir cuales son las ideas principales para poder realizar tu resumen.
3. Realiza un resumen con las ideas principales que extrajiste del texto.

El día de tu cumpleaños, el  está lleno de  que dan poca luz por que no son muchas. Imagínate una montaña cubierta de .

¡Vaya luz! Pues bien, el  es mucho más grande que todas las ,  
y es como si estuviese totalmente cubierto de ; iluminando muchísimo más que todas las otras luces que tú conoces.


En realidad, el  no está cubierto de . Es una inmensa bola, llena de polvo minúsculo que los sabios llaman "átomos" es una bola


tan grande que la  se perdería en su interior.


Pero está muy lejos y la ves del tamaño de una pelota. En medio de la bola

hace tanto calor que todo el  se vuelve tan ardiente y luminoso como el fuego.


Cuando hay un gran fuego en algún sitio, los bomberos lo apagan echándole


agua encima. Pero ni toda el agua del mar podría apagar el , porque esta demasiado caliente y es muy grande. Además, nadie puede apagarlo por que nadie puede llegar hasta él.

Por la noche, cuando el  se ha puesto, te vas a dormir, quizás

piensas que el  también se acuesta o se cae en un agujero. O que se pone tras las montañas. Pero esto no es verdad.

Sabes que la  es en realidad una enorme bola que gira sobre si

misma, por lo que el  no puede iluminar más que una parte de de esta bola.

Cuando tus  miran lo que está en el cielo se equivocan porque a menudo está demasiado lejos.

Aunque veas la  tan grande como el , no debes creer que son

iguales. El  es mucho más grande que la . No parece más

grande porque esta más lejos, si estuviese más alejado, lo verías tan



pequeño como una

### El Resúme del Sol

que el sol es mas grande que la Luna y nadie se  
Puede asercar ni ~~apagar~~ el sol porque es muy caliente  
y quema y la tierra jira al rededor de la Luna y  
el sol cuando te duermes ~~crees~~ que el sol se cace en  
un agujero o se esconden detras de las montañas  
Y esto es mentira

FIN

**el sol** que es el que ilumina mas que los velos y es mas grande que la tierra y da mucha calor.

**los** cuando los ojos miran a cielo equivalen muy lejos y podemos ver muchas cosas.

**luna** la luna es mas pequeña y el sol es mas grande que la luna y es sol es fuego y es muy caliente y la luna es mas fría y helada.

**la calor** es mas caliente que el fuego y si la persona se acerca a sol

**el sol**

se muere por la calor que tienen el sol.

## ANEXO 6

CURSO 8A  
CLASE LENGUAJE

Al nacer, los



no tienen



, y su alimentación es

totalmente líquida. Con los



de leche es capaz de comer

alimentos sólidos desmenuzados o picados en tamaño muy pequeño.

Tus



de leche, están hechos a la medida de tu mandíbula.

Cuando crezcas, tu mandíbula se ensanchará, y necesitará nuevos



a la medida. Además debajo de tus



de leche hay

otros más grandes y fuertes. Son



de persona mayor, que van

empujando suavemente a los



de leche que terminan por caerse,

pero este proceso no duele nada.

El adulto tiene

32

piezas dentales:

8

dientes (incisivos), que

cortan;

4

colmillos (caninos), que desgarran y

20

muelas

(8

premolares y

12

molares), que trituran la comida.

Después de comer, se quedan pegados a los



pequeños restos de

alimentos que los dañan lentamente (sobre todo el azúcar de los pasteles).


Pueden hacerte pequeñas heridas llamadas caries. Entonces hay que ir al

Para  
varia

odontólogo, porque las caries pueden ahuecar y estropear todo el diente y tendrán que sacártelo.

Pero esto se puede evitar cepillándose bien, y a menudo, los



En tu  hay microbios, pero ni los notas. Y estas cositas minúsculas y vivas transmiten enfermedades. Por ejemplo, puedes tener en la garganta, aunque no estés enfermo, un microbio que transmite las anginas.

Si lo dejas sobre el  de tus hermanos, puedes contagiárselas.

### el resumen de los dientes

al nacer la persona no TIENE dientes  
y la madre le tiene que darle  
alimentos desmenuzados o picado muy  
pequeno al bebe AL momento que  
va queriendo los dientes pueden ir  
comiendo cosas de masticar o tomar  
cosas molidas y cada mas los padre  
lo tienen que llevar al odontólogo

FIN



## ANEXO 7

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL JAIME PARDO LEAL. GRADO 3C

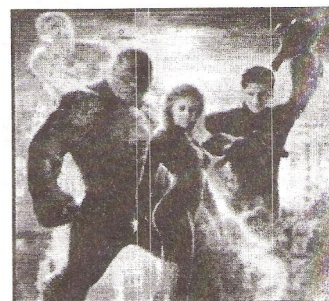
### EL RESUMEN

El sueño largamente acariciado del inventor, astronauta y científico Dr. Reed Richards está muy próximo a hacerse realidad. Está al frente de un viaje al espacio exterior, al centro de una tormenta cósmica. Allí, espera conseguir descubrir los secretos de los códigos genéticos de los seres humanos en beneficio de la humanidad.



Los amplios fondos aportados por el Gobierno sufren un fuerte recorte que casi hace fracasar todas las expectativas del científico sobre el histórico vuelo, hasta que Reed acepta el apoyo financiero de su antiguo rival de la universidad, Victor Von Doom, que ahora es un poderoso industrial multimillonario.

La tripulación de Reed para la misión está formada por su mejor amigo, el astronauta Ben Grimm; por Sue Storm, la directora de investigación genética de Von Doom y antigua novia de Reed; y por el impulsivo hermano menor de Sue, el piloto Johnny Storm. En compañía del benefactor Von Doom, los cuatro parten para la exploración de sus vidas.



La misión marcha sin incidentes hasta que Reed descubre que hay un error de cálculo en la velocidad con la que se acerca la tormenta. En unos minutos, el comienzo de este fenómeno atmosférico estará sobre ellos. La estación espacial se ve engullida por turbulentas nubes de radiación cósmica que cambian el genoma de la tripulación. Su ADN se ve irrevocablemente alterado... y ése va a ser su futuro. El hombre elástico, la mujer invisible, la mole y la antorcha humana.

#### ¿Qué es el RESUMEN?

El resumen es una abreviación del original de un texto, que debe presentarse con una redacción clara, lógica y bien encadenada. No es una colección de fragmentos arrancados del texto: se trata, más bien de asumir el pensamiento del autor y expresarlo uno mismo como si fuera quien escribe el texto original. En el resumen se trata de destacar lo esencial que nos presenta el texto.

#### PASOS PARA ELABORAR UN RESUMEN:

El resumen es la exposición reducida de un texto. Es distinguir las ideas esenciales de un texto.

1. Leer: Realiza una lectura general y otra párrafo por párrafo.
2. Comprender: Interpreta con tu vocabulario lo que el texto te quiere decir.
3. Seleccionar: Selecciona las ideas que consideres esenciales, principales o más importantes en el texto, subraya o anótalas en tu cuaderno.
4. Escribir: Tienes que enlazar adecuadamente todas las ideas importantes que hayas encontrado en el texto.
5. Comparar: Revisa que el nuevo texto, incluya las ideas principales que el autor quiere que tu entiendas y recuerdes del texto.

#### ¡AHORA!!!!

Teniendo en cuenta la explicación de que es un RESUMEN y los pasos que debes seguir para elaborar uno haz tu propio resumen acerca de la lectura sobre la película "Los Cuatro Fantásticos"

*Ange Milena Archila M*

\* Elaborado por Marco Yair Veloza Romero. Tomado de [www.psicopedagogia.com/wwwboard/messages/427.html](http://www.psicopedagogia.com/wwwboard/messages/427.html) y [www.terra.com.co](http://www.terra.com.co)

## Las Fantásticos

Los Fantásticos tienen que encontrar  
el código genético para de los  
seres humanos. Los benefician y  
luchan por la industria multinacional  
que pertenece a sus padres.  
Para la misión que tienen para  
cumplir y salvar la Tierra y el  
hombre fantástico para su misión.



ANEXO 8

C.E.D.I.T. JAIME PARDO LEAL  
GUIA N.  
PROFESORA: MIRIAM BAEZ  
LENGUA CASTELLANA

ACTIVIDAD

Observa las siguientes imágenes y construye una historia. Para ayudarte, tienes un conjunto de palabras y personajes para que incluyas en tu cuento.



Marián era una niña de 8 años que vivía con sus papás. A ella, además de ir al colegio también le gustaba \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Un día, Mailyn iba caminando por el bosque y entonces



Toda la tarde estuvieron bailando, cantando y

Para Mailyn el tiempo pasó muy rápido y cuando se dio cuenta, era muy tarde. Al llegar a casa su papá le dijo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.



Con estas palabras y personajes podrás enriquecer tu trabajo:

COMER – NADAR – DON CONEJO – CANCIÓN – AMIGOS – JUGAR –  
REGAÑAR – PREOCUPADO – REGALAR – AMABLE – DIVERTIDO – ALEGRE.

(Dictado)

C.É.D.I.J. Jaime Pardo leal  
Tatiana Andrea Pelaez Garcia

ANEXO 9

Esta libre su culpabilidad no pudo demostrarse.

Estudiaban el vuelo de las aves.

No se como solucionar ese problema.  
hombre prevenido vale por dos.

El sabado en la noche hay una subasta de objetos valiosos.

Beatriz Subio a bordo llevando una Bandera de su pais

3.4. “UN CUENTO DIFÍCIL DE CONTAR” PROBLEMÁTICA DE LA  
ESCRITURA VISTA DESDE EL EJE TEMÁTICO DE LA NARRACIÓN EN  
ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA

*El arte de la enseñanza esta en las buenas  
manos, en la maña y en la gracia de sus  
responsables... Calsamiglia*

*Jenny Marcela Romero Castro  
Sandra Liliana Suárez Triana*

### 3.4.1. Introducción

El presente trabajo muestra la recopilación de los momentos vivenciados por las practicantes del área de Lengua Castellana durante su práctica pedagógica en el grado segundo de básica primaria. La sistematización fue el medio que empleamos para dirigir nuestra mirada a la Práctica pedagógica partiendo del análisis, y la reflexión basados en un sustento teórico dará explicación a algunos hechos acontecidos durante la realización de la misma.

Resultado de este proceso de sistematización fue la interiorización en torno a las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje de la materia de Lengua Castellana al interior de las aulas de segundo grado de la institución educativa “CEDIT Jaime Pardo Leal”. Enfocando nuestra reflexión a la enseñanza y aprendizaje del tópico de la narración como uno de los ejes temáticos que desde la perspectiva de algunos teóricos constituye una de las bases fundamentales en el proceso que lleva de la oralidad a la escritura dentro de la enseñanza de la Lengua Castellana.

Finalmente, desde una mirada analítica retomamos la manera en la que actuamos en el aula con el fin de encontrar y darle explicación desde unas bases teóricas a las debilidades y dificultades que se dieron durante dicho proceso, y la manera que debe ser asumida según las nuevas propuestas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

### 3.4.2. Justificación

A partir de nuestra experiencia como practicantes involucrados en la enseñanza del área de lengua castellana, pretendemos reconocer y darle explicación a los factores sobresalientes que dificultaron la enseñanza y el aprendizaje de los temas referidos a la lecto-escritura, afectando nuestro libre desempeño en el rol de docentes-practicantes. Nos parece necesario pensar el aula como un espacio donde los niños no solo aprendan de una disciplina, sino comprendan el para que de esta. Estos factores fueron el motivo de estudio por su notable importancia en el proceso y porque significo la búsqueda constante de estrategias en una lucha por mejorar el aprendizaje en el aula.

El tema “un cuento difícil de contar” “problemática de la escritura vista desde el eje temático de la narración en estudiantes de segundo grado de básica primaria”. Surge a raíz de encontrar en la narración un punto de partida para la consecución o adquisición de diferentes aspectos lingüísticos en el aprendizaje del niño; lo hemos tomado no solamente desde el análisis de la práctica sino también desde la observación, dando como resultado un razonamiento exhaustivo de la comparación entre teoría y realidad.

Finalmente, queremos a través de la información proporcionada en esta investigación, dejar inquietudes a quienes estén interesados en una involucrar en el aula una nueva pedagogía y que por medio de su formación proyecten un mejoramiento de la sociedad. Así mismo dejar la puerta abierta hacia la creación o apropiación de nuevas metodologías que trasciendan la simple transmisión de saberes, es decir, que la aptitud que el niño posee para aprender no implique solamente capacidad intelectual sino que involucre factores sociales, emocionales, psicológicos, en otras palabras que aprenda desde y para su mundo de vida. No damos en este escrito trucos o claves para enseñar, el objetivo principal es

encontrar aquello que le da valor y motiva el aprendizaje, es buscar que el docente enseñe desde lo práctico no desde lo abstracto.

### **3.4.3. Problema**

La practica pedagógica realizada en el colegio CEDIT Jaime Pardo Leal en el grado segundo, nos permitió identificar problemáticas que fueron detectadas a través de la reflexión de la sistematización de experiencias de la enseñanza de los temas pertinentes a el área de la lengua castellana para segundo grado de básica primaria; sin embargo, delimitamos el problema de investigación al proceso de enseñanza-aprendizaje centrándonos específicamente en uno de los ejes temáticos desarrollados durante el año escolar que se denominaba la narración justificando esta elección ya que este uno de los temas que abarca las cuatro habilidades básicas que debe desarrollar el niño y el cual presento más dificultades en su asimilación y comprensión. Partiendo de esto nuestro problema de investigación ira guiado a reflexionar en torno a la manera en que se asume la narración en el aula y la forma en que se da el proceso de enseñanza –aprendizaje de la misma sustentado bajo los principios teóricos que la refieren.

### 3.4.4. Objetivos

#### Objetivo General

Identificar los principales factores que determinan la problemática en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje referente al tema de la narración como uno de los temas principales perteneciente al área de Lengua Castellana de segundo grado de básica primaria.

#### Objetivos específicos

- Identificar las posibles variables y causas que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Lengua Castellana.
- Proporcionar la teoría referente a la adecuada enseñanza de la narración como uno de los ejes temáticos en segundo grado para el área de Lengua Castellana.
- Analizar si las estrategias empleadas por la docente y la practicante iban enfocadas a la adecuada enseñanza de los temas del área de Lengua Castellana para segundo grado de básica primaria.
- Comparar el proceso de práctica pedagógica con las bases teóricas relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje para grado segundo en el área de lengua Castellana.



### **3.4.5. Situación Diagnostica**

#### **Población**

La población de estudio para nuestro proceso de investigación fueron 74 estudiantes de segundo grado de básica primaria, 38 en el curso segundo A y 36 en el curso segundo B de la institución educativa “CEDIT Jaime Pardo Leal” localizada en el barrio Policarpa Salavarrieta. Los estudiantes pertenecían al estrato social 1 y 2.

Según datos de encuestas realizadas aproximadamente el 80% de esta población es circundante a la edificación del colegio y un segmento mínimo de esta población habita dentro de las instalaciones del plantel.

Algunos de ellos con dificultades socioeconómicas, reflejadas en problemas de aprendizaje dentro del aula. El 70% de la población son hijos de padres separados y en unión libre o viven con algún otro familiar.

Recurso humano: Una profesora para todas las áreas.

### 3.4.6. Informe

El presente documento recapitulará una serie de experiencias vividas en el transcurso de la práctica pedagógica en el grado segundo de la institución educativa “CEDIT Jaime Pardo Leal”, en torno a la enseñanza de la narración establecido como uno de los contenidos que deben ser vistos en la materia de Lengua Castellana para dicho grado y que más dificultó la comprensión por parte de los estudiantes. Para esto retomaremos los momentos significativos que se presentaron desde los inicios de la práctica hasta su etapa final, con el fin de detectar los factores que influyeron en este proceso de enseñanza y aprendizaje y junto con una reflexión crítico-analítica poder dar explicación desde las teorías planteadas referentes a nuestra investigación.

#### 3.4.6.1. Los primeros pasos en la práctica pedagógica

Al iniciar nuestra práctica pedagógica se tenía como objetivo observar y posteriormente aplicar estrategias que pudieran aportar soluciones a las problemáticas observadas, este objetivo aunque se realizó no se hizo de la forma en la que se había planeado desde el inicio, ya que se esperaba ingresar al aula solo como observadores sin intervenir propiamente este espacio, pero inconvenientes relacionados con la parte organizacional entre la Universidad de la Salle y el colegio CEDIT Jaime Pardo Leal, generaron cambios en la manera en que se iba a trabajar en el aula, convirtiéndonos desde un primer momento en observadores participantes dentro de la investigación etnográfica. Así lo dice Woods:

*“El termino deriva de la antropología y significa literalmente << descripción del modo de vida, de una raza o grupo de individuos>>. Se interesa por lo que la gente hace, como se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se*

*desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra.” (Woods, 1987:18).*

En nuestro caso dirigimos nuestra mirada a un grupo de estudiantes de segundo grado de básica primaria, nuestra observación al inicio se enfocaba en los aspectos que nos menciona Woods, sus comportamientos, sus valores, su modo de vida porque estos se convierten en factores relevantes e influyentes en su aprendizaje y afectan directa e indirectamente el proceso de enseñanza de la Lengua Castellana: sin embargo, por el hecho de que empezamos a trabajar en el aula como observadores participantes, no pudimos tener en cuenta estos factores en el momento de preparar nuestras clases. Este hecho provocó que debido a la falta de experiencia, cayéramos en las redes de la ingenuidad al tratar de solucionar los problemas y querer ver resultados instantáneos que durante la práctica se iban presentando. A esta tendencia de buscar soluciones Woods nos dice:

*“Nuestra tendencia instintiva es la de tratar de resolver esas ambigüedades y esas incongruencias cuando nos cruzamos con ellas, pero son en verdad la materia misma de la vida, que más bien hay que comprender que resolver y, por ende, eliminar.” (Ibíd.19)*

Respecto a lo anterior, nosotros como practicantes enfrentados con una realidad nueva para nosotros y el ser tan próximos a ella, nos hacía muchas veces perder la parte objetiva del propósito de nuestra estadía en ese espacio educativo que era la de investigadores, sobreponiendo la parte subjetiva enfatizándonos más en los problemas personales de los estudiantes, queriendo solucionarlos, nos creíamos en capacidad de ayudar a solucionar los conflictos, así fuera por medio de consejos que en muchos casos los utilizamos con ellos. Pero es en este momento es que nos damos cuenta que cada quién vive su propio mundo de vida con sus dificultades, y la tarea de nosotros como docentes practicantes no puede convertirse en la de solucionador de problemas, sino más bien entender y

aceptarlos, y tenerlos en cuenta al momento de ejercer la enseñanza. Aceptando que el niño desde su mundo de vida empieza a conocer el mundo y crear significaciones sobre él y los docentes como nosotros en el papel de practicantes somos los que brindamos la continuidad de ese conocimiento, el cual debe partir de su mundo pero en busca de un mejoramiento sobre el mismo.

#### 3.4.6.2. Una mirada desde el interior del aula

El hecho de ser sujetos partícipes en el aula permitió reconocer las diversas dificultades que los niños presentan al momento de desarrollar los tópicos durante el proceso de enseñanza - aprendizaje en la materia de Lengua Castellana; que luego de las prácticas realizadas y con ayuda del Narrativa, se recopilaron por medio de una descripción sistemática (narrativa) la cual involucra todas las vivencias significativas con el fin de categorizar y encontrar los problemas comunes presentes en el aula. Dichas dificultades se evidenciaron a través de las actitudes de los estudiantes, las cuales fueron registradas en el Narrativa<sup>21</sup>, dentro de ellas se destacaron (la indisciplina, utilización inadecuada de los recursos del medio, ausencia de creatividad, problemas de atención, dependencia para realizar sus actividades, etc.) Lo cual nos hizo reflexionar e indagar sobre las causas que las ocasionaban, incluso reflexionar sobre nosotros mismo como lo comenta Woods:

*“Los maestros pueden utilizar técnicas etnográficas para evaluar su trabajo, en la motivación y el aprendizaje de los alumnos o en su propia carrera y desarrollo. La etnografía ofrece a los investigadores un enorme control sobre el trabajo realizado, El investigador es el principal instrumento de investigación”*(Woods, 1987,22)

---

<sup>21</sup> Herramienta utilizada para el registro de las observaciones realizadas en la institución educativa CEDIT Jaime Pardo Leal.

El hecho de ser observantes participantes si bien fue un proceso difícil al comienzo por no contar con bases teóricas sólidas que nos ayudaran en cuanto a la investigación y a la enseñanza de la disciplina, por medio de la experiencia que íbamos adquiriendo dentro del aula tuvimos la oportunidad de enfrentarnos directamente con esos problemas tanto externos como internos que se presentan en el aula, y que como lo expresa Woods en la cita anterior, el ser docentes practicantes investigadores nos involucra como instrumento de nuestra investigación, alcanzando mayores resultados porque reflexionamos no solo entorno al saber sino a nuestro hacer y deber-ser.

#### 3.4.6.3. Dificultades de los participantes involucrados dentro del proceso investigativo

Son muchas las causas que dan origen los problemas que se presentan en el aula. Al iniciar las observaciones, detectamos que los problemas que se presentaban en el aula relacionados con el aprendizaje eran en su mayoría ocasionados por los estudiantes. Al ejercer el rol como investigadores etnógrafos se indaga más allá del sujeto en este caso de los estudiantes, observando sus conductas que dan a múltiples posibilidades de interpretación. (Woods, 1987)

Sin embargo, durante la práctica pedagógica empezamos a detectar que los problemas no provenían solamente de los estudiantes sino también en la manera de proceder del docente y de nosotros los practicantes. Esta situación se muestra claramente en el proceso de sistematización donde se analizaron las situaciones de la práctica desde unas bases teóricas.

## Los Estudiantes...

Son los principales sujetos a quienes se dirige la mirada al ingresar al aula de clase, por ende, son responsabilizados de los problemas que ocurren en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya sea por los grandes índices de indisciplina, desinterés frente a la materia o problemas de atención que ellos presentan, mencionados anteriormente, entre otros. Pero estos problemas si bien dificultan el proceso, son originados por diversos factores que afectan de manera directa o indirecta al niño. Algunos de ellos son por ejemplo, los problemas que enfrentan al interior de su hogar, o los elementos percibidos ofrecidos por el contexto socio-cultural en el que se hayan inmersos (familias pertenecientes a los estratos 1 y 2 con dificultades económicas que afectan el mundo de vida de los niños), al igual que niños con problemas de aprendizaje, etc. Mencionamos estos factores externos porque se han convertido en uno de los cimientos sobre el cual se da continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

*“Buscar un mejoramiento de la calidad de la educación mediante actos de voluntad, sin relación los complejos antropológico y social anotados, sólo ha servido para construir idealizaciones, que como dice Zuleta (2006), estigmatizan el trabajo cotidiano y segregan a las personas” (Bustamante y Jurado, 1997:16)”.*

Lo que nos propone Zuleta respectivamente, fue algo que aunque al inicio de nuestra práctica se intento lograr relacionar los temas que se deberían ver para dicho grado con la realidad de ellos, se vio truncado por el afán de los docentes hacia la enseñanza de los contenidos tal cual se proponía en los libros textos, limitando al docente –practicante a trabajar como se estipulaba allí. En una de las clases la docente Bertha Rojas titular del grado según B dijo a la practicante:

*“¿Qué trajo hoy de actividad? Al responderle que iba a ser un repaso para poder nivelar a los estudiantes que se encontraban en desnivel frente a los*

*demás estudiantes dijo: No podemos perder tiempo en eso, toca avanzar ya no hay tiempo para repasar, y dándome el texto-guía con el cual siempre da sus clases me dijo: copie esta lectura en el tablero y luego de forma oral les hace preguntas de comprensión.*<sup>22</sup>

Esta manera de enseñanza del docente titular la cuál quería que asumiéramos de igual forma, nos muestra claramente que la manera en que se enseña al interior del aula, (incluyendo también la manera en que nosotros enseñábamos, pues seguimos muchas veces el ejemplo del titular debido a la falta de experiencia y domino que manifestábamos al interior del aula), no se trataba sino en una transmisión de un contenido temático que de la manera en que la estábamos enseñando (copiar y transcribir) carece de significación para el contexto en el que esta inmerso el estudiante, sin tener en cuenta las problemáticas externas que le afectan para su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero si bien, estos casos influyen y afectan el proceso de enseñanza- aprendizaje; también existen otros factores que no son provenientes del niño, pero que de igual forma afecta de manera considerable el proceso, nos referimos al agente responsable y encargado de que se de en buena forma el proceso de enseñanza- aprendizaje “El docente”, quién de una u otra forma debe ser la persona que diseñe estrategias que contrarresten esos factores externos que infieren en la actitud del niño dentro del aula. Aclarando, que el propósito de diseñar estas estrategias, no implica borrar el mundo externo del estudiante, sino con el diseño de estas estrategias buscar involucrarlos y transformarlos en elementos que contribuyan con el aprendizaje en general.

---

<sup>22</sup> Tomado de la narrativa de Jenny Romero

## Los Docentes...

Son las personas responsables de guiar el aprendizaje de los niños, en el CEDIT Jaime Pardo Leal, los docentes eran los encargados de enseñar todas las materias correspondientes en nuestro caso al grado segundo grado de básica escolar. Ellos también hacen parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, sobre ellos recae también en gran parte que el proceso de enseñanza – aprendizaje presente dificultades. Durante las prácticas pudimos darnos cuenta de algunas fallas en los docentes titulares, que consideramos fallas no según nuestro juicio sino según los fundamentos teóricos adquiridos en la universidad y que estaban relacionados con las nuevas propuestas de enseñanza. Dentro de ellas, pudimos apreciar la no actualización de los contenidos referido tanto a los ejes disciplinares, como a las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en torno a la didáctica de la lengua.

Según lo propone Alisedo en la enseñanza de la lengua, se deben integrar tres discursos el primero referido al discurso científico en este caso se trataría de la lingüística, el segundo al discurso psicológico, tomando de él las teorías de aprendizajes y enseñanza, modelos de adquisición entre otros y por último, el discurso social que se refiere a la relación que el sujeto tiene con el contexto social, pues en este proceso se convierte en el marco y contenido de los aprendizajes lingüísticos (Alisedo, 1994).

Con respecto a lo anterior, pudimos observar que el docente se enfocaba más en el discurso científico es decir, todo lo relacionado a la enseñanza de las estructuras, de la gramática, etc. Esto constituye un problema según lo expone Alisedo:

*“el problema que se presenta en este discurso es el de la transposición didáctica (hacer la ciencia accesible a la escuela) La ciencia supone cierta estructuración; por ejemplo, niveles de análisis fonológico, morfológico,*



*sintáctico, etc., en el caso se la lingüística. En esta organización deberían producirse cambios cuando se trata de enseñar y aprender” (...) Cuando la estructuración de la ciencia es transpuesta al aula sin modificación alguna, el resultado pedagógico se conoce con el nombre de ordenamiento “logocéntrico” (el objeto de estudio de la ciencia es el único organizador de los saberes).Aquí la secuenciación de contenidos rara vez acuerda satisfactoriamente con las posibilidades del aprendizaje”. (Alisedo, 1994,18)*

Cómo consecuencia de esto, los docentes se tornaban monótonos en la enseñanza de los temas llevando muchas veces a la improvisación resultado de la falta de planeación de las clases; de igual forma, ellos recurrían a la utilización frecuente de los textos-guías sin modificación alguna de las actividades propuestas por este, lo que provocaba que la realización de las actividades se hiciera sin ninguna intencionalidad más de la que el libro establecía.

En nuestro papel de practicantes, caímos en este error al enseñar al igual que el docente titular desde la enseñanza de conceptos y estructuras (véase anexo 1,2,3,4) , sin tener en cuenta los otros discursos de los mencionados por Alisedo , que aunque al iniciar nuestra práctica se detectaron como el entorno social, la falta de tiempo y el prematuro encuentro de docentes practicantes con estudiantes en el aula, nos obligo a enfocarnos más la enseñanza de contenidos temáticos sin otorgarle un valor de funcionalidad en dicho entorno.

Situaciones como las anteriormente mencionadas se repetían en todas las clases, provocando reacciones en los niños como distracción, cansancio, desmotivación y falta de interés. Aunque, cabe aclarar que la experiencia de los docentes servía para el manejo de los estudiantes, quienes con su autoridad mantenían en algunos casos el orden del salón, no lo controlaban en su totalidad en lo que se refiere al campo disciplinar y actitudinal. La experiencia para los docentes se tornaba como

la base de la que se desprendían todos los actos ejecutados en el aula, sin permitir que nuevas teorías y propuestas modificaran como renovación de esas bases.

Esta manera de actuar del docente hizo que no proporcionaran alguna ayuda a la manera de proceder de nosotros los practicantes en el aula de clase. Limitándonos y obligándonos en muchas ocasiones a seguir con los mismos parámetros bajo los cuales ellos trabajaban y se trazaban para cada periodo académico.

### Los Practicantes...

Son las nuevas personas que junto a los docentes titulares recae la responsabilidad del proceso de enseñanza- aprendizaje. Convirtiéndose el aula en el espacio donde se pondrían a prueba todos los saberes que se debían haber adquirido en la academia, pero que por inconvenientes y falencias en el diseño curricular no se asimilaron a cabalidad; esto hizo que el aula se percibiera como un espacio amenazador frente a nuestros retos trazados. Uno de los problemas que se presento durante las prácticas realizadas desde sexto a noveno semestre fue la falta de orientación frente a cómo se debía actuar en el aula , la falta de experiencia, la ausencia de bases teóricas que ayudaran a enfrentar el reto de la enseñanza en un contexto real, el desconocimiento teórico y practico de las propuestas y estrategias que se deben emplear en el proceso de en enseñanza-aprendizaje, haciendo que los errores y desaciertos se tornaran en una permanente en la vida de los practicantes de segundo grado de básica escolar Sandra Liliana Suárez y Jenny Marcela Romero, obligadas a planear las clases de acuerdo a su intuiciones y percepciones instantáneas ofrecidas en el entorno, cayendo en algunos errores como la improvisación de las clases, la no acertada escogencia de los temas, el diseño inadecuado del material didáctico empleado en el aula, y el mal manejo de las estrategias metodológicas para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos intentos por propiciar un mejor y adecuado ambiente durante el aprendizaje no arrojaron resultados tácitos y óptimos, pese la ayuda de algunos asesores que dirigieron nuestra practica quienes nos daban algunos pasos para la enseñanza, como la planeación de clases, o llevar un plan b que sirviera de apoyo a la actividad que no había funcionado (esto ocasionado porque no se adecuaba a los conocimientos previos de los estudiantes, o porque el plan de clase trazado no motivaba al estudiante, y otros más que se expondrán explícitamente a lo largo de este escrito). Esto teniendo en cuenta que la función de aprendizaje debe ser asumida en palabras de Alisedo:

*"(...) discriminar – para integrar—lo significativo interno al sujeto de aprendizaje (la interacción de lo que prende con lo que trae como esquema previo) y lo significativo externo (la interacción de lo que aprende con el marco sociocultural en que actúa)." (Alisedo, 1994 19)*

Nosotras en relación con lo anterior, no estábamos planeando las clases desde esta perspectiva, por lo que fallábamos muchas veces al llevar al aula actividades con contenidos que se suponen ya eran claros para ellos, pero que en la realidad aún no comprendían.

Estas maneras de actuar en el aula, la inseguridad al momento de transmitir los contenidos, eran una de las causas por las cuales los niños incrementaban la indisciplina y no permitían que los planes trazados para ejecutar en la clase se pudieran llevar a cabo, dificultando diariamente el reto al que estábamos y debíamos enfrentarnos.

## CONCLUSIONES

De lo anterior, podemos establecer que son diversas las variables que afectan el ambiente de enseñanza-aprendizaje de lengua castellana para segundo grado de

básica primaria. No solo como se cree que los problemas provienen solo del niño, revisando desde una mirada reflexiva nuestra practica y la del docente titular, pudimos darnos cuenta que de nuestra manera de actuar en el aula depende en gran parte el progreso de los estudiantes, así que en lugar de centrarnos en mencionar las fallas que presentan los estudiantes, analizaremos las fallas tanto del docente titular como del practicante que provocan que estas fallas se presenten al interior del aula. Sin embargo, estas situaciones generaron aprendizajes que día tras día hacían buscar nuevas alternativas en procura de ofrecer a los estudiantes un mejor aprendizaje.

#### 3.4.6.4. ¿Cómo empezamos enseñando?

A comienzos de 2005 comenzamos con nuestra primera experiencia docente con estudiantes de segundo grado de básica primaria. Para este primer encuentro utilizaríamos la prueba diagnostica como medio para conocer el nivel de los estudiantes en cuanto a la escritura. Se realizaban con el fin de tener un primer contacto con los niños, conocerlos, y a su vez realizar repaso de los temas que habían sido vistos con los docentes titulares. Una vez tuvimos la prueba diagnostica no fue concluyente debido a la mala estructuración de la prueba. Tampoco se tenía un plan de trabajo elaborado que nos permitiera seguir unos lineamientos establecidos. Fue así como buscamos actividades lúdicas (adivinanzas, sopas de letras, trabalenguas, lecturas de cuentos, entre otras) en aras de mantenerlos motivados y atentos, aclarando que estas actividades se realizaban sin una intencionalidad disciplinar. Sin embargo y a pesar de todo nuestro esfuerzo por hallar actividades “agradables” nos sentíamos insatisfechas al no encontrar algo “realmente motivador” - queríamos que siempre estuvieran en calma, lo que es una total falacia al tratar al niño como un ser estático olvidando como docentes que ellos son inquietos por la necesidad de estar en constante aprendizaje.

*Los niños aprenden con notable facilidad. Sus intereses cubren una gama asombrosamente vasta, pero rara vez profundizan mucho en un interés o persisten en él, sin interrupción durante largos periodos. Casi todo sirve para su curiosidad y su interés, pero “casi todo se refiere principalmente a aquello que percibe por medio de sus ojos, oídos, nariz boca y dedos... (Cohen, 1997:83)*

Nunca reflexionamos acerca de esta particularidad en ellos y que nos hizo el trabajo más complicado, lo que si fue si cierto es que tuvimos que manejar niños con demasiada apatía y renuentes actividades diferentes a las lúdicas. Niños como lo dice Erikson (1950) con más alto interés e intensa participación con materiales y actividad. Pero no vamos a ahondar en este tema que aunque influyó en el transcurso de la práctica fue muy poco lo que hicimos al respecto.

Repaso que se convertía en una nueva explicación de los temas ya que no se acordaban lo visto en la clase con los titulares. Esto hizo que el cronograma para la enseñanza de los temas establecidos para segundo grado se atrasara, pues el retomar siempre los temas que se suponen ya tenían aprendidos tardaba semanas para ser entendido.

Debido a estas circunstancias en las que no se trabajaba unilateralmente con la docente, se decidió en un segundo momento de la práctica pedagógica, establecer unos acuerdos con los maestros titulares en torno a los contenidos que se deberían enseñar para el segundo semestre del año lectivo. De esta manera, nosotras las practicantes junto con los docentes titulares acordamos los temas a ser trabajados en las clases de acuerdo con los estándares y logros establecidos para dicho grado según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano., los cuales son:

Estándares básicos de calidad para el área de lenguaje 2003<sup>23</sup>:

## PRODUCCIÓN TEXTUAL

Producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.

Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.

## INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades.

## ESTÉTICA DEL LENGUAJE

Comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.

## OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

Comprensión de la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

Estos estándares se querían hacer lograr por parte de los docentes titulares de una manera rápida y sin tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. Simplemente se limitaban a que el niño leyera e inventara historias, cuentos, etc. o copiara del tablero al cuaderno. Ajustándose al segundo modelo en torno a la lectura y la relación maestro y alumno propuesta por Bustamante y Jurado:

---

<sup>23</sup> [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co) – Abril 26 de 2003

*“El alumno no puede formarse a sí mismo; su desarrollo está en manos de la educación (“educa al niño de hoy para no tener que castigar a hombre de mañana”). La relación maestro/alumno se establece sin tener en cuenta las especificidades de los sujetos, pues el maestro sabe qué cosas actúan positivamente sobre el otro” (Bustamante y Jurado, 1997:21).*

Durante nuestra práctica se hizo evidente la manera en qué el docente manejaba los contenidos, lo hacía sin ningún objetivo solo extraía una lectura de un texto guía (ver anexo 2) lo fotocopaba y lo repartía a sus estudiantes, muchas veces recurriendo a la practicante para que aplicara actividades acordes con la lectura. Situación reflejada en el siguiente fragmento:

*“Al iniciar la clase y presentarle la planeación de clase con las actividades que iba a realizar ese día a la docente titular, la respuesta que obtuve fue la siguiente “no guarde esa guía para la próxima clase y siga con la que yo estoy trabajando, es que toca sacar el mayor provecho a las lecturas, así que haga actividades partiendo de esa lectura, léaselas y luego pregúnteles o que hagan un dibujo”, al hacer lo q la docente me sugirió hacer la respuesta de los estudiantes fue esta “otra vez eso ya lo leímos”, de esta manera me di cuenta que la docente había trabajado anteriormente con dicha guía que no era más que una lectura fotocopiada (véase en el anexo 2), y que los estudiantes ya se sabían hasta de memoria, esto provocaba desinterés por parte del estudiante pues se le tornaba monótono trabajar sobre una misma lectura vista con anterioridad”<sup>24</sup>*

Esto nos muestra una despreocupación del docente frente a lo que los intereses de los estudiantes, afirmando lo expuesto por Jurado y Bustamante, donde el docente escoge de acuerdo a sus concepciones sin tener en cuenta la de los estudiantes. En lo referente a nosotras aunque intentamos diseñar guías que atrajera la atención

---

<sup>24</sup> Tomado de la narrativa de Jenny romero

del estudiante, la escogencia de las lecturas al igual que el estudiante se extraían de textos guías que se tornaban aburridas para el estudiante.

## LA ESCRITURA...

Una constante preocupación por parte de los docentes titulares, era el afán por cumplir con los logros establecidos que el niño debía alcanzar al finalizar el periodo. La escritura era uno de los grandes objetivos que el docente pretendía obtener en ese año escolar; por esto, desde el inicio del curso el docente buscaba realizar actividades donde estuviera siempre presente la producción escrita. En este momento se presentaron las primeras dificultades puesto que el niño aunque escribía lo hacía por medio de oraciones sueltas que no llevaban un hilo conductor para la realización de un texto. Asumiendo el texto “como un sistema complejo de unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y de reglas o criterios de organización de las mismas (introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo)”. (Cassany, 1999:22). El siguiente fragmento fue tomado de una las actividades realizadas por los niños: (Ver anexo 5)

En el anterior fragmento se aprecia claramente que el niño muestra rasgos distintivos de lo que Cassany denomina texto. La manera en la que el niño expresa sus ideas textualmente hace ver que posee ya un sistema internalizado en lo que a la escritura se refiere y en lo que a su edad esta en condiciones de producir. Sin embargo, la manera en que el niño escribe que lo hace por medio de oraciones sueltas y con un orden lógico, son las primeras construcciones que lo dirigen a la elaboración de un texto. En esta medida, tanto los docentes como los practicantes cometimos un error al pretender que el niño escribiera textos completos, desconociendo la etapa en la cual el niño se encontraba refiriéndonos a el aprendizaje de la lengua, ya que no se establecieron los parámetros adecuados para saber de sus conocimientos previos.



La predisposición frente a lo observado en el contexto, en el aula, lo percibido en las pruebas diagnósticas<sup>25</sup> sin hacer un análisis sobre las mismas, sino solamente como los seres humanos siempre actuamos de acuerdo a lo vivido, aprendido y conocido, creando criterios y juicios sobre lo desconocido. En el caso de la lectura y escritura, establecemos juicios frente a lo que leemos y escribimos. Cuando tuvimos a nuestra disposición los textos escritos por los niños, la primera presunción que hicimos fue la de decir que los niños escribían mal. En este caso como lectores relacionamos lo que estábamos leyendo con los conocimientos previos que poseíamos en torno a la escritura, juzgamos según nuestros prejuicios, estereotipos culturales, etc. (Cassany, 1999).

Estas preconcepciones se tejían en torno a la experiencia vivenciada pero con notables vacíos teóricos, que no fundamentaban el criterio que estábamos tomando. Luego de buscar teorías referentes al aprendizaje de la lectura y escritura, pudimos establecer que el gran factor que incide en el problema de aprendizaje del niño, es el desconocimiento de las teorías que día a día se han construido en torno a este tema, tomando siempre como referencia las planteadas tradicionalmente, que aunque han servido en la construcción del conocimiento, el mundo es cambiante y por ende lo teórico debe ajustarse a dichos cambios, abriendo la puerta a nuevas propuestas que enriquezcan el aprendizaje.

A través de estas nuevas teorías se ubica al niño como un ser social cuyo conocimiento es el resultado de la interacción con el mundo. El niño al entrar al aula, es un individuo que ingresa con un saber adquirido por medio de la interacción con su entorno, que es lo que hace que el niño comprenda y hable el código lingüístico de la lengua a la que pertenece. Proceso por el cual ha adquirido el dominio de ciertas habilidades comunicativas, haciendo uso naturalmente de la lengua oral como el primer canal que tiene para expresarse y comunicarse frente a

---

<sup>25</sup> Estas pruebas diagnósticas se aplicaron pero sin hacer un análisis posterior, esto debido a que la prueba se diseñó como una serie de actividades y ejercicios más no como un instrumento que diera cuenta de la etapa del proceso en la que se encontraba el estudiante.

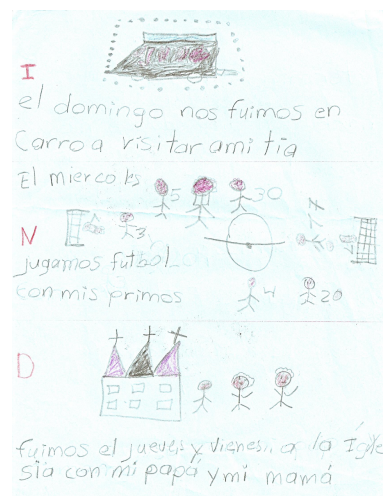
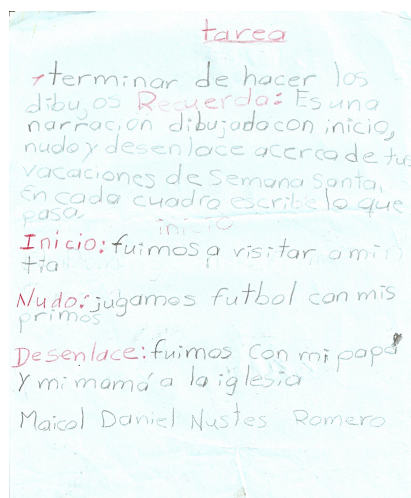
la sociedad. Obteniendo una escritura se puede decir oralizada (Calsamiglia, 2000), ya que el niño no escribe parametrizado por las reglas y propiedades que un texto para ser texto deba cumplir, sino que escribe cómo habla pues esta ha sido su manera de hacerse entender ante el mundo.

#### 3.4.6.5. ¿Y cómo llegó el tema de la narración? La narración: un primer acercamiento a la escritura

La narración fue uno de los primeros temas que se debían abarcar en el primer periodo del año escolar, en el grado segundo de básica primaria. Para entrar a trabajar en el, alcanzar el aprendizaje de este tema, se establecieron unos indicadores de logro que se convirtieron en los pasos necesarios que facilitan por medio de procesos el aprendizaje del tema. Uno de los indicadores de logro establecidos era que él niño escribiera textos narrativos. Por esta razón, los docentes en su afán de hacer que el niño alcanzara estos logros en un tiempo determinado, ejercían cierta presión sobre nosotras (practicantes), al querer que la producción textual se involucrara en todas las actividades que realizábamos con los estudiantes.

La narración vista como una dificultad en cuanto a la enseñanza se refiere, tanto desde la producción como de la interpretación textual, -y que al principio no parecía ser algo complicado- nos hizo ahondar en más estrategias para enseñarla. Dentro de la estructura para la planeaciones de clase iniciábamos con un acercamiento a la definición y una posterior ejemplificación seguida por una serie de actividades que buscaban la conceptualización o la interiorización del tema. Fue así como al principio entendimos que para cualquier docente dar la definición de narración y ejemplificar sus partes no significaría motivo de angustia, tampoco el problema consistía en que los niños no lo entendieran, porque ellos eran muy ávidos en decir de los ejemplos cual era el inicio, nudo y desenlace. El problema

radicaba en que no lográbamos que ellos internalizarán el concepto y que partir de este construyeran sus propios textos.



Niños grado segundo B, practicante Jenny Marcela Romero;  
Estudiante Maicol Daniel Nustes Romero

A pesar de utilizar dentro de las planeaciones de clase las guías diseñadas por las practicantes y las cuales servían como herramientas didácticas que nos proporcionaban una manera más sencilla y útil como re-afirmación de conocimiento y también como una forma eficiente para evaluar el estado de su aprendizaje<sup>26</sup>, no daban los resultados esperados, porque a nuestro parecer nos faltaba formación en este aspecto, A continuación lo describe un fragmento e la narrativa:

*“Este fue nuestro caso que al hacer las actividades no fueron para los niños algo realmente motivadoras y alegres. La primera actividad que consistió en identificar que palabras iban con mayúscula y cuales no, para lo cual los niños al principio tuvieron interés, después se dispersaron. Posteriormente*

<sup>26</sup> Las guías no solamente servían para la anteriormente mencionado sino también como minimizador del desgaste físico que significaba dar clases “a grito entero” y como control de una cierta disciplina dentro de la clase

*ocurrió lo mismo con las siguientes actividades. Otra variable importante y que además sirve de indicador es la disciplina de los niños, es esta la que mide que tan importante es para ellos las actividades realizadas”<sup>27</sup>*

A lo largo de la práctica pudimos entender que en realidad las guías si eran una ayuda muy eficaz teniendo en cuenta que por ser un colegio distrital, los niños no contaban con textos guías, el problema con ellas, eran los contenidos densos y poco llamativos, donde tenían que escribir párrafos enteros, -no queremos decir con esto que los niños no tuvieran la capacidad de realizarlo-, lo importante del asunto es que ellos no se sentían con un motivo suficiente para realizarlas. Es sin lugar a dudas una etapa difícil del la niñez en la que ellos simplemente reciben de su entorno, desconociendo el por qué y para qué de su aprendizaje y en donde los docentes deben tener el suficiente tacto para llegar a ellos, estimulando el desarrollo del aprendizaje con actividades que estén muy relacionadas con la acción, con la experiencia personal y con los sentidos, (Cohen, 1997) es un aprendizaje que en términos de Vygotsky se convierte en un préstamo de conciencia que recibe el niño del adulto, hasta que él alcanza su madurez. (Linaza (Comp). Bruner. 1984).

Pero volvamos con la narración, la cual su enseñanza se ha tomado básicamente desde lo establecido o parametrizado desde los libros texto, que ha hecho de la narración una estructura a seguir (inicio, nudo y desenlace)

---

<sup>27</sup> Tomado de la narrativa de Sandra Liliana Suárez.

## La narración

Es el recuento de hechos, acciones, situaciones que suceden en la realidad o en la imaginación.

Una narración tiene casi siempre tres partes:

1. La introducción, es decir la parte que inicia el relato, **describiendo** el sitio en que se va a desarrollar la acción y los personajes que van a intervenir (animales personas, seres fantásticos, etc.).
2. La parte en que se cuenta la acción central. Es lo más interesante y se llama **nudo**.
3. El **desenlace**, es la última parte en que ya concluida la acción, se hacen algunos comentarios o se sacan conclusiones.

Guía grado 2A, practicante Sandra Liliana Suárez

Esto haciendo que el estudiante entienda por narración una serie de conceptos a seguir mas no como una intencionalidad que pueda ser funcional en la realidad. El estudiante comprende la narración a través de ejemplos pero no desde el concepto, que es lo primero que se quiere transmitir en el aula. Como lo comenta Lomas:

*“La narración domina de tal modo respecto a otras formas de organización del discurso que no es de extrañar que ante una demanda de definición, de descripción o de explicación en las aulas, una alumna o un alumno inicia su respuesta contando un caso particular de lo que se le pregunta. Seguramente, porque esa anécdota, que el profesor o la profesora relato como un mero ejemplo a titulo ilustrativo, ha encontrado más facilidad para anclarse en la memoria que la generalización en forma de explicación, ya sea a través de una descripción o de una definición”* (Lomas y Tusson, 2000:5)

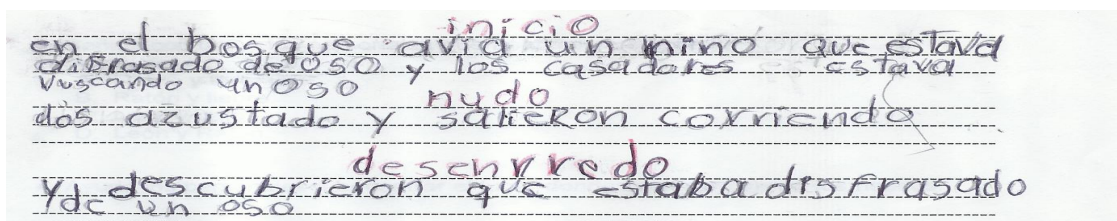
Según lo que dice Lomas y lo vivenciado en la practica pedagógica, los niños no asimilan la narración desde su definición sino desde el ejemplo ya que al abordar al niño desde el concepto no comprendía de lo que se le hablaba

*"Para ti que significa la narración": "Pues, hum, yo pienso que es, eh, el león y el ratón; es cuando el león salva al ratón".<sup>28</sup>*

*"Para ustedes que significa la narración": "es cuando hablo con mi mamá, o cuando le cuento a mi mamá lo que hice en el colegio".<sup>29</sup>*

pero dentro del desarrollo de las actividades planteadas en la guía mostraban una lógica más acertada frente al tópico, el niño aprende más de la interacción y de la realidad que de la memorización de definiciones.

Sin embargo, es en la manera de enseñar a estructurar la narración en que se presentan los problemas, ya que por ejemplo en una lectura trabajada con los niños en la que se les pidió que identificara en la lectura el inicio, el nudo y el desenlace (las partes que componen la narración)



Guías grado 2A y 2B, practicantes Jenny Marcela Romero y Sandra Liliana Suárez.

Estudiante: Sebastián Felipe Gonzáles Parra

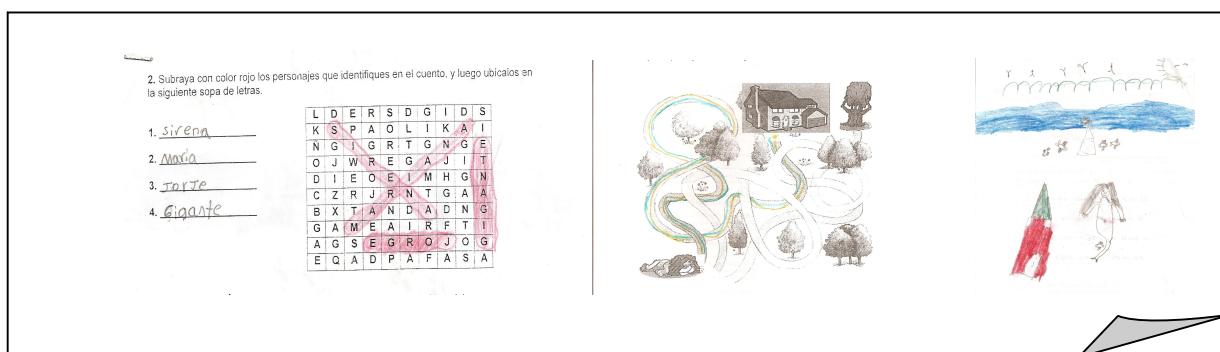
aunque algunos no lo hacían correctamente, la mayor parte de los estudiantes si lograban alcanzar dicho objetivo, esto reflejaba tanto a docentes como practicantes que si habían comprendido el tema. Pero este no era más que un simple reflejo, ya que al poner al estudiante a producir sus propias narraciones lo único que recibíamos a cambio era una hoja marcada con el nombre y el resto del documento

<sup>28</sup> Tomado de la entrevista a la estudiante Leidy Ramírez

<sup>29</sup> Tomado de la narrativa de Jenny Romero



motivación de ellos siempre que se trabajaba con un lectura era la de dibujar, cómo las docentes titulares utilizaban siempre el texto guía y los niños no lo poseían, entonces el recurso que utilizaban era copiar en el tablero el cuento y a un lado hacían el dibujo tal cual estaba plasmado en el libro, esto hacia que la mayoría del tiempo se dedicaran a copiar y a dibujar pero sin comprender lo que hacían. Por esta razón, con el fin de utilizar de mejor manera los tiempos de trabajo llevábamos fotocopias o guías, en las que poníamos una lectura (cuento, fábula, entre otros) y se realizaban una serie de preguntas tratando de utilizar sopas de letras, laberintos, cosas que los motivaran a realizar las actividades.



Guías grados 2A y 2B, practicantes Jenny Marcela Romero y Sandra Liliana Suárez

Estudiante: Angie Daniela Salazar Montalvo

*“Este día fue fatal, no hallaba como calmarlos, la profesora no llegaba, los niños entraban y salían del salón, mi actividad de completar palabras, funcionó cinco minutos. Cuando llego la docente lo único que hizo fue utilizar un cuento para que ellos copiaran, utilizo el tablero, al cual miraban para repetir. El resto del día fue de completa calma”<sup>30</sup>*

Tolchinsky nos da una formula interesante en cuanto a la apropiación del código lingüístico y es la imitación, que es lo que usualmente hace el niño en los primeros años, observa y recoge del entorno se pone en contacto con material impreso elaborando ellos mismos su reflexión que da como resultado la apropiación sobre

<sup>30</sup> Tomado de la narrativa de Jenny Romero



el funcionamiento del código aprendiendo a producir y comprender el discurso escrito. Lo que si es obvio es que las actividades no deben ser repetitivas, deben ser motivantes y realmente productivas.

*“Diferencia entre escribir y copiar: era un supuesto que al comienzo de la escolaridad los niños sólo pueden copiar y más adelante, podrán escribir. Los niños aprenderán escribiendo, y no sólo copiando. Por lo tanto, hay que diseñar situaciones en las cuales necesiten y quieran escribir” (Tolchinsky, 1993:62).*

Aunque como sabemos la narración no es un texto que se limita a la parte escrita cómo se acostumbra a trabajar en el aula, sino a la parte oral, recordemos que el relato fue una de las primeras formas de expresión humana y se convierte en una herramienta valiosa en la construcción de la historia social y cultural (Lomas, 2000). De esta manera nos damos cuenta, que la enseñanza en el aula esta fragmentada, en el caso de los docentes, la enseñanza no se da partiendo del todo sino de sus partes provocando conflicto con el conocimiento previo del niño que ya conoce el todo. Me refiero a lo que dice Lomas en donde menciona que “estudios antropológicos, sociológicos o textuales nos descubren que el recurso de la narración es algo tan intrínsecamente humano como la conversación espontánea” (Ibíd. 2000: 07)

*Mi mamá me trae todos los días, nosotros tenemos una lavandería, ¿usted si la ha visto profe!, queda por aquí bajando ( ).... mi mamá se levanta y me hace desayuno mientras yo me baño, pero ella, solo se viste y me trae, ella me peina y cuando termino de estudiar me recoge. Por la noche veo a mi papá, que él trabaja con un taxi<sup>31</sup>*

---

<sup>31</sup> Tomado de Lina, estudiante de segundo grado.

Los niños entran al aula narrando, al contar sus historias de vida, al contar una anécdota, al dibujar pues aunque no están las letras que describan una situación, la imagen esta siendo la representación de una situación, entre otros. Así que, realmente no le enseñamos al niño a narrar sino que le hacemos ver que lo que él hace al contarle a alguien lo que hizo en el día, al contar lo que paso en un programa de televisión se llama narración. El papel real del docente y de nosotros como practicantes es ayudar al niño a reconocer la narración en todos los contextos, y a darle una estructura organizada, la narración es cómo lo propone Lomas:

*“la manera de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de pensar el futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles, una fuente de placer, quizás, junto con la conversación, la forma más universal de expresarnos y de entender el mundo, a los demás y a nosotros mismos”.* (Lomas y Tusson, 2000:7)

Posteriormente parte de nuestro análisis, a partir de observaciones y ejercicios realizados en el aula coincidimos con la idea de utilizar: los cuentos, las fábulas, los mitos, las leyendas, como pretexto para que ellos se apropiaran de otros aprendizajes. Veámoslo desde la teoría. Bruner afirma la existencia de dos modos fundamentales de funcionamiento cognitivo que a su vez se complementan, estos son el paradigmático que busca dar una explicación desde lo formal y matemática utilizando procedimientos que aseguren una referencia verificable y el otro es el narrativo relacionado con la intencionalidad y con la acción. Estas dos proporcionan vías de ordenación de la experiencia, construcción o representación de la realidad. Con este, Bruner pretende otorgarle a la narración un papel relevante que trascienda las concepciones que se han tejido sobre ella como contenido de un currículo para ser enseñada. Quiere que se reconozca como una de las formas de adquirir conocimiento sobre el mundo, para actuar sobre él. (Bruner, 2004). Es también J.M. Schaeffer y el mismo J. Bruner quienes han coincidido en considerar “la narración como un importante instrumento de

conocimiento humano” (Peña,1999) y es en verdad una manera de conjugar saberes desde lo lúdico y lo práctico, “es un diálogo permanente entre el ser propio y el mundo es como lo dice Bruner (1987) el modo de pensar y sentir en que se apoyan los niños (tanto como la gente en general) crea una versión del mundo en la que, psicológicamente, pueden buscarse un sitio a sí mismos: un mundo personal. Creo que la producción de historias, la narración, es lo que se necesita para eso”. *“La importancia de la narración es reconocida en el ámbito de la enseñanza, en parte porque los contenidos están organizados en narraciones y porque los maestros hacen uso de ella como estrategia de enseñanza y también porque abren la puerta al aprendizaje de otras formas de pensamiento y escritura”* (McEwan y Egan, 1998). “Los contenidos son transformados por el docente para obtener una aplicación práctica en la enseñanza para ello se hace uso de la narrativa que se convierte en un instrumento de interpretación integrado a la práctica docente” (Gudmundsdottir, 1998).

*Continuando con el cuento anterior del las fichas del Jaibana<sup>32</sup>, “Un mundo son luz” (ver anexo No.6) leerán todos al mismo tiempo, hará una explicación breve del cuento. De este hará preguntas como: cuales son los personajes, como comienza y transcurre la acción por último el desenlace. Este cuento me pareció el más apropiado, un cuento colorido lleno de elementos fantasiosos y graciosos. Al final de la actividad nunca, pero nunca los había visto en tanto silencio, y me dije a mi misma, ¡lo logre!<sup>33</sup>*

Pero hay que aclarar que todo tema tiene su estructura que permite su buen funcionamiento, con esto nos referimos al que el niño deba aprender desde la estructura, debe ser el docente quien entienda de forma acertada los conceptos. Es la labor del docente hacer que el niño a través de sus conocimientos previos y de su conocimiento del mundo, encuentre la funcionalidad e intencionalidad de lo

---

<sup>32</sup> Ministerio de Educación Nacional

<sup>33</sup> Tomado de la narrativa de Sandra

que escribe, de esta manera va ir adquiriendo la estructura que es lo que se quiere dar a conocer al niño para que al escribir lo haga de una manera lógica y exprese más fácilmente lo que quiere comunicar.

La narración elaborada desde lo escrito, presenta unas exigencias que deben ser cumplidas para poder comunicar la idea que realmente se quiere transmitir, debe cumplir con una estructura que de orden lógico a la secuencia implícita del texto. Aunque el niño en su expresión oral utiliza el relato como una manera de comunicarse, al momento de escribir lo hace de la misma manera desconociendo la estructura que en la parte oral se encuentra implícita al hablar. La importancia de la estructura o esquema narrativo nos la expone de una manera clara Farol citado por Calsamiglia:

*“El esquema narrativo aparece como una organización cognitiva prelingüística muy general que da cuenta del conjunto de secuencias de comportamiento planificado en función de una finalidad. La noción de estructura narrativa nos lleva en consecuencia al hecho de que los acontecimientos sucesivos son percibidos como casualmente relacionados y los comportamientos como orientados hacia un fin”* (Calsamiglia, 2000:13).

La estructura narrativa que manejamos en el aula estaba basada desde las propuestas ofrecidas por los textos-guías, las cuales por lo general se basaban en autores como, Van Dijk, cuyo enfoque estructuralista guiaba la enseñanza desde las partes para construir un todo. Este enfoque va en oposición a las nuevas propuestas, un ejemplo lo tenemos en Vigotsky, quien propone un aprendizaje no desde las estructuras sino desde la interacción social, recordemos que el niño en un ser inmerso en una cultura y por ende crea significados a partir de ella no viceversa.

El esquema narrativo es lo que caracteriza y diferencia la narración de otros textos, el esquema trabajado en las aulas de clase por nosotras es la que se ha establecido siempre, la secuencia de inicio, nudo y desenlace. Sin embargo, dentro de esta estructura se encuentran otras variables que intervienen en ella, y se hacen básicos a la hora de narrar. Adam citado por (Calsamiglia, 2000:14) menciona los cinco componentes para él más esenciales y que consideramos son los pertinentes al momento de narrar.

- **Temporalidad:** existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
- **Unidad temática:** esta unidad se garantiza por, al menos, un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
- **Transformación:** los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.
- **Unidad de acción:** Existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
- **Causalidad:** Hay intriga, que se crea a través de las relaciones causales de los acontecimientos.

Posterior a esto menciona la estructura ya conocida (inicio, nudo y desenlace) pero la ubica bajo el desarrollo de la temporalidad, siguiendo el modelo mínimo de secuencia narrativa constituido de la siguiente manera:

- **La orientación o planteamiento:** Se refiere a la situación inicial, a un estado de cosas, a unos actantes o protagonistas situados en un espacio y un tiempo.
- **La complicación o nudo:** se trata del desarrollo de un conflicto a través de una serie de acciones y reacciones de los actantes. Es la fase dinámica en

que los episodios se suceden y llegan a un clímax. Se produce un desequilibrio.

- **La resolución o desenlace:** Es el estado de cosas final. El conflicto se desenvuelve hacia uno u otro fin. Nos encontramos ante un equilibrio nuevo, distinto del inicial.

Partiendo de lo anterior, se puede apreciar que la enseñanza que se da en el aula en torno a la narración se da únicamente bajo los parámetros de la temporalidad (inicio, nudo, desenlace) que determinan la secuencia de los tiempos dentro de la narración. Sin tener en cuenta, los otros pasos propuestos por Adam, que también hacen parte de la narración, y que pueden ser la base para un mejoramiento en la enseñanza de la misma, ya que estos aportan más detalladamente la elaboración de la narración escrita.

Dejemos de lado la parte teoría de la narración, ahora vayamos al fondo de nuestras vivencias que son las que nos han hecho reflexionar y son la razón de continuar con la labor docente.

Básicamente la narración sirvió como una poderosa arma para llegar a los estudiantes nació de encontrar en los cuentos un estimulante de la creatividad al tratar que los niños interactuaran, fueran protagonistas, comprendieran textos. Pero la falta de experiencia y metodologías truncaron objetivos que queríamos realizar. Vale la pena aclarar que utilizamos bibliografía de autores reconocidos en el campo de la literatura infantil, que nos dieron pautas en este proceso creador, como lo fue Gianni Rodari con su Gramática de la Fantasía, Daniel Cassany con la cocina de la escritura, Josette Jolibert, formar niños lectores. Que sirvieron de apoyo en cuanto a ejercicios prácticos y material didáctico pero no fueron suficientes en cuanto a la fundamentación teórico práctica pedagógica de la enseñanza específicamente de la narración. Al contrario de lo que se piensa, la narración más que ser un tema que debe ser enseñado en básica primaria

(iniciando desde grado segundo y cada año más vista con un grado más de profundización).

El tema de la narración nos sirvió para enfrentar una labor docente con mas responsabilidad, nos exigió llevar una metodología mas estructurada, una investigación ardua, que debía ser resultado de un trabajo exhaustivo de investigación el cual no se pormenorizo, por ejemplo, para la escogencia de materiales y la literatura no tuvimos en cuenta parámetros establecidos para tal fin como son: la edad, las aficiones, los intereses, etc. Tengamos en cuenta que los textos son definitivos, para alcanzar un objetivo establecido, teniendo en cuenta, que los textos son el medio para desarrollar las actividades. Es tan importante como lo dice García: *“La literatura en Educación infantil puede significar comunicación con el niño y respuesta sus necesidades e intereses peculiares o particulares. Ello implica conocer a fondo la psicología y la especificad cambiante del receptor infantil del horizonte o metas de sus expectativas”* (García, 2004); adicional las planeaciones de clase las cuales deben llevar: concretar los objetivos, la escogencia del material o de las herramientas, programar las actividades, realizar valoraciones correspondiente a lo aprendido y por ultimo el establecimiento de resultados que ayudaran al análisis posterior de los datos. (Lomas, 1996)

Debíamos escoger cuentos que desde nuestra perspectiva impactaran de tal manera que despertara en ellos las ganas de interactuar así alentarlos a la escritura; también de estrategias que acompañaran la verdadera funcionalidad de enseñar desde la narración.

*“Decidí hacer algo que para mi era más lúdico y divertido; consistía en hacer que ellos escucharan cuentos y trate de enlazarlos con el tema de la narración. Ya en la actividad, escuchando desde la grabadora el cuento de caperucita, los niños trataron de escuchar, aunque se dispersaban, volvían a tomar la escucha cuando la profesora los gritaba para que se callaran. Al final*

*del cuento, hice varias preguntas- ¿cuántas personas había dentro del cuento? ¿Por qué a la niña le decían caperucita roja?, ¿cuál fue la parte más emocionante del cuento?- etc*<sup>34</sup>

El párrafo anterior describe una situación en el aula donde la practicante buscaba que los niños desde la escucha del cuento, y de las posteriores preguntas realizadas por ella, entraran en una especie de dialogo reflexivo acerca del cuento. En su análisis final dedujo lo siguiente.

*“Tarde mucho tiempo hacer que ellos sacaran ideas del texto, lo analizaran, cambiaran el final, le dieran otro rol a los personajes escribir una sola palabra, debido a que no generé en ellos a través de mis preguntas deducción, análisis, realicé preguntas cerradas que no profundizaban en el cuento, no motivé su pensamiento a la creación. No sabía como tomar elementos del cuento que podrían servir para que ellos llegaran a hacer suposiciones. Y todo se debe a mi improvisación”. Tomado de la narrativa de Sandra Suárez*

Bruner dice que la utilización de “enunciados implicativos para aumentar la tensión narrativa” ayuda a crear en el lector atención y lo obligan cuestionarse frente al texto. Alude este tipo de elementos a la creación de texto escrito, sin embargo lo hemos pensado como una ayuda en el análisis de textos, es decir que sirva para que “produzcan significado”.

*“Desencadenantes, filtros, tapones y huecos presuposicionales, son ricos en sugerencias para el análisis de textos literarios. Se refieren a las denominadas “expresiones de la herencia” y al modo en que una presuposición se incorpora en el discurso a fin de proyectarse.*

---

<sup>34</sup> Tomado de la narrativa de Sandra Suárez



*El desencadenamiento de presuposiciones, como las transgresiones intencionales de las máximas de la conversación, constituye un medio fecundo de "significar más de lo que está diciendo" o de penetrar más allá de la superficie del texto, o de llenar el texto de significado con el fin de crear una obra narrativa". (Bruner, 2004:39)*

Básicamente estos desencadenantes sirven como filtros para sacar deducciones lógicas mentales, es así como a través de esta ayuda se puede lograr acerca al estudiante más al texto. No obstante, -acerca de la experiencia anteriormente mencionada- aunque se incurrió en el error del desconocimiento de como abordar el texto par que ellos fueran mas deductivos, se lograron aspectos significativos en la participación y en la captación, de ideas por parte de ellos.

Y continuando con la interpretación de los textos, Bruner comenta la importancia de cuestionar al lector, para establecer lo que comprenden del texto. Lo evidenciamos desde nuestra experiencia al notar que todos los niños tenían concepciones muy diferentes de los textos, así que cada niño daba un aporte de algo que era desconocido para otro. Además, formulamos a nuestro lector muchas preguntas después de que hubo relatado el cuento para poder profundizar un poco más en su actividad interpretativa. "Porque el análisis del texto virtual (la versión oral) es sólo una manera de descubrir lo que significa el cuento para el lector".(Bruner, 2004:47)

*"Aconteció otros días en que utilizábamos otros cuentos, (Véase anexos, 7,8 y 9) de los cuales ellos querían participar, y se daba el momento para ponerlos a hablar sobre el tema y extraer lo que ellos sentían y entendían acerca del texto, esto fue un paso importante para nosotras, por que no muchas veces se podía lograr este objetivo".<sup>35</sup>*

---

<sup>35</sup> Tomado de la narrativa de Sandra

También la lectura como apropiación de valores, fue fundamental, muchos de nuestros niños quedaban expectantes por la actitud mala o buena de algún personaje, lo que la sociedad ha parametrizado como actitudes humanas positivas o negativas y que han sido la razón de muchas fábulas y cuentos. Al respecto nos comenta Bruner *“la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana. En un relato deben construirse dos panoramas simultáneamente. “Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una “gramática del relato”. El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten”*(Bruner, 2004:25)

Es el caso de la siguiente actividad que al hacerles preguntas sacaban conclusiones, muy relacionadas con juicios de valor moral.

*“Decidí ponerlos a leer escogí un cuento “el Gigante egoísta” que les gusto mucho, lo escucharon en casete luego les hice preguntas de comprensión a lo cual respondieron bien, decían –el gigante era muy malo al no dejar a los niños jugar en su jardín-, -profe al final el gigante se volvió bueno, no es cierto profe-. -Sí el gigante se dio cuenta, que los niños tiene derecho a jugar-.etc”* <sup>36</sup>

Esta actividad nos ayudo a reflexionar muy intensamente acerca de cómo los niños pueden atender de manera simultanea desde sus intereses, gustos, toda una serie de actividades enriquecedoras para ellos, desde el cual es posible estimular la creatividad y al mismo tiempo que adquieran, habilidades y destrezas. Se aprovecho el mismo cuento con el cual se realizó otra actividad que consistía en que ellos dibujaran la parte del cuento que más les gusto, que involucrara aspectos de imaginación como podría ser el lugar, los personajes y que elementos

---

<sup>36</sup> Tomado de la narrativa de Sandra Suárez

hacían parte de escena. Al finalizar la actividad sacamos como conclusión que esta actividad en particular los enriqueció por que ayudo a que ellos indagaran sobre el cuento, se hicieran preguntas, manifestaran interés una y otra vez mas al tener que dibujar algo que debían recrear solo en sus mentes. (Schaeffer, 1999) sostiene *“que la capacidad de comprender las ficciones artísticas presupone el desarrollo de una aptitud psicológica específica que se adquiere en la infancia (todo niño debe aprender a distinguir entre el "hacer como que" y el hacerlo realmente): la capacidad de reconocer la autonomía de la facultad imaginativa y la importancia de su papel en la vida mental y el desarrollo cultural”*.

*“Más adelante, les di a cada fila, un papel periódico para que dibujaran una parte del cuento, los ubique en diferentes partes del colegio, y escogí por cada fila un monitor que respondería por la disciplina y los materiales de cada uno. Cada grupo se hizo cargo de los dibujos para lo cual todos estuvieron animados y con gusto participaron”<sup>37</sup>*

Mas adelante tomamos los cuentos y las lecturas en voz alta como una oportunidad para ahondar en el tema de la narración. Ahora bien, es claro y como lo dice Bruner no se sabe con exactitud de que manera el texto afecta al lector así como tampoco se sabe de los efectos que produce en el lector (Bruner, 2004), lo cierto es que en contadas ocasiones los textos escogidos por nosotras involucraban aspectos relevantes para el niño, tal vez y como lo comenta el mismo Bruner escogíamos cuentos que de alguna manera tuvieran personajes que se identificaban con ellos o también por el conjunto de recursos literarios que hacen que él despierte la imaginación.

*“Es entonces cuando el lector hace la pregunta decisiva de la interpretación. “¿De qué se trata?”. Pero, no se refiere, desde luego al texto real –por muy grande que se su riqueza literaria- sino el texto que el lector ha construido*

---

<sup>37</sup> Narrativa Jenny Romero.

*bajo su influencia. Y ése el motivo por el cual el texto real necesita la subjuntividad que permite que el lector cree un mundo propio. Como Barthes, creo que el mayor regalo que puede hacerle un escritor a un lector es llegarlo a ser un escritor”* (Bruner, 2004:47).

Finalmente nuestra insistencia en que ellos narraran ya sea desde lo escrito o lo oral arroja resultados muy positivos, desarrolla la mente de los niños, a pesar de que solo la entendíamos desde la parte instrumental, paso a ser el medio para promover la lectura y la escritura.

*“ En la medida en que explicamos nuestras propias acciones y los sucesos humanos que ocurren a nuestro alrededor principalmente bajo la forma de la narración, relato drama, es concebible que nuestra sensibilidad a la narrativa proporcione el principal vínculo entre nuestra propia sensación del self y nuestra sensación de los demás en el mundo social que nos rodea”* (Ibíd, 2004:78).

Igualmente es interesante como se puede canalizar tantos aprendizajes desde la narración que obviamente tienden a moldear el comportamiento y pensamiento, es tanto así, que en condiciones bien manejadas puede llegar a crear un niño, conciente, autónomo y crítico del entorno.

Creemos firmemente que es labor del docente y en general del adulto mayor guiar ese descubrimiento, encontrar elementos que sean utilizados como ayuda para la creación de ideas, muchos textos por si mismos ayudan en este propósito pero es solamente si ese docente, padre, etc, lo lleva por ese camino de la imaginación y del gusto por la lectura.

### 3.4.7. Conclusiones

No solamente la enseñanza de la narración ha sufrido del percance de ser enseñada desde el enfoque tradicional, si no lo han sido todas aquellas que han caído en el mismo tratamiento conceptualizando los contenidos sin ninguna relación con otros ámbitos, relaciones no extraídas desde el entorno aprendizajes que en una etapa temprana significa colocar obstáculos a una “imaginación desbordante” no es viable una educación descontextualizada que no deja fluir el libre creatividad del niño de aprender y de expresarse.

*“El lenguaje no es un código abstracto ni desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas, en definitiva: una misma base cultural” (Cassany, 1999:27).*

En general encontramos que la enseñanza de la narración no es un proceso fácil como se creía al ingresar al aula, ya que involucra muchos aspectos que si bien el niño posee en su producción oral no las identifica en la producción escrita, es por esto que el docente debe proporcionar las herramientas y ayuda necesaria para que el niño no aprenda la narración de una manera fragmentada y estructurada, sino que comprenda a partir de su experiencia con la lectura, y el conocimiento de diversos tipos de textos de la misma manera en la que adquirió el relato en su forma oral resultado de una interacción con su cultura. Cómo lo expone Calsamiglia “el trabajo de aula se da por medio de una concienciación frente a la funcionalidad del relato, que la otorga el conocimiento del mundo. *“Dicha concienciación, al requerir una guía especial y una atención sistemática, no se puede lograr más que con el trabajo animado y paciente, sometido a prueba y error, de las aulas y sus protagonistas”*(Calsamiglia, 2000:19 )

Una reflexión aun mas importante que encontramos de todo este proceso fue encontrar la pobre investigación docente, referida a la enseñanza de la lengua; los textos y las guías han convertido al docente en un sujeto pasivo que sirve de puente entre las propuestas ofrecidas en él y los estudiantes. Convirtiendo el texto-guía en el eje de su clase, conformándolo y limitándolo (tanto al docente como a o nosotras en el papel de practicantes) únicamente a lo establecido en este, sin indagar en las fuentes teóricas directas que le aporten para su diseño, contenido y metodología en la enseñanza de la Lengua Castellana en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- **BRUNNER**, Jerome. *La importancia de la educación*. Paidós. Barcelona. 1987.  
----- *Realidad Mental y Mundo Posibles*. Ed. Gedisa, Barcelona 2004.
- **COHEN** H. Dorothy, *Cómo aprenden los niños*, Fondo de Cultura Económica, México 1997.
- **ERIKSON** Eric, *Niñez y sociedad* W.W. Norton & Co., Nueva York, 1950
- **GUDMUNDSDOTTIR**, S. *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En: McEwan, H. Y Egan, K. (compiladores) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu. 1998.
- **LINAZA** J. (Comp.). Jerome Bruner. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza 1984.
- **LOMAS**, C. (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona. ICE. UB-Horsori. 1996.
- **MCEWAN**. H. Y **EGAN**, K. (1998) Introducción. En: McEwan, H. Y Egan, K. (compiladores) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu.
- **SCHAEFFER**, J.-M. *¿Por qué la ficción?*, Paris, Seuil. 1999.

- **SORIANO** Marc "*Literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*". Traducido y anotado por Graciela Montes
- **TOLCHINSKY**, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Antropos. 1993.

### ***Referencias Digitales***

- **PEÑAMARÍN**, Cristina. *El pensamiento narrativo*. Publicado en: <http://www.uc3m.es/uc3m/inst/MU/Cristin2.htm>
- **GARCÍA** A. Carlos. *Revista Electrónica Internacional*. ISSN 1576-7809 No 12, 2004 Publicado en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/11aller.pdf>



## ANEXOS

## ANEXO 1

IED CEDIT JAIME PARDO LEAL  
GRADO 2  
AÑO ESCOLAR 2005

Fecha:

Nombre:

HOY ES 14 de septiembre  
Sebas

**Estandar:** Comprensión de textos literarios para propiciar la capacidad creativa y lúdica.

**Logros:** Comprende e interpreta textos narrativos.

- Identifica en la fábula las partes que conforman la narración: Inicio, nudo y desenlace.
- Reconoce en la fábula a los animales como personajes que con sus historias dejan una enseñanza.
- Reconoce y emplea palabras antónimas y sinónimas.

### LA NARRACIÓN

Es el relato de una serie de hechos o acciones que pueden ser reales o imaginarios.

Ejemplo: Cuando cuentas un suceso que te ha ocurrido, que has leído, que le ha sucedido a alguien más o que es producto de la fantasía, por ejemplo, un sueño, una telenoveía o una película, estas haciendo una narración.

#### La estructura de la narración

**INICIO:** Es el comienzo del relato. En él se presenta el tema, el ambiente y los personajes.

**NUDO:** En esta parte se desarrollan los hechos.

**DESENLACE:** Es el final; donde se solucionan los problemas y donde se produce el desenlace.

Recuerda: Para que se entienda lo que cuentas, es necesario que organices la historia en el orden en que ocurrieron los hechos.

**ACTIVIDAD 1:** Organiza en orden las siguientes imágenes y luego, escribe la historia teniendo en cuenta las tres partes de la narración.



## ANEXO 2

c. El león cuando se despertó se puso:

- Feliz - Malhumorado

d. ¿Cómo se sentía el ratón cuando el león lo atrapo?:

- Valiente -Miedoso

e. ¿Qué hizo el león cuando atrapó al ratón?:

- Lo dejó ir -Se lo comió

f. Cuando el león fue atrapado por los cazadores el ratón:

- Le quiso hacer daño - Quiso ayudarlo

6. ¿Tu crees que el león hizo bien por haber dejado escapar al ratón?. Explica tu respuesta.

si por que el leon  
se lo comio

7. ¿Tu crees que el ratón hizo bien por ayudar al león?. Explica tu respuesta.

si lo que si  
lo ayudo

8. Si tu hubieras sido el ratón que hubieras hecho, lo hubieras ayudado o lo hubieras dejado cazar. Explica tu respuesta.

lo ayudaria

9. De las siguientes moralejas ¿Cuál crees que te dejo la fábula?

- a. No se deben decir mentiras.  
b. El agradecimiento es una cosa buena que todos debemos poner en práctica, no importa que tan grandes o pequeños seamos.  
c. No debemos ayudar al que nos ayuda.

10. Muchas personas nos ayudan sin darnos cuenta ¿ narra una situación en la que tu hayas ayudado a alguien?

una vez ya ayude a  
recoger estaba en un auto y yo grito

### ANEXO 3

en el bosque <sup>inicio</sup> ~~disfrazado de oso~~ <sup>disfrazado</sup> un niño <sup>que estaba</sup> ~~los cazadores~~ <sup>estaba</sup> ~~buscando un oso~~ <sup>nudo</sup> ~~los~~ <sup>desenredo</sup> ~~asustado~~ <sup>y</sup> ~~salieron corriendo~~ <sup>descubrieron que estaba disfrazado</sup> ~~de un oso~~

Ahora que ya conoces como es una narración, descubre una muy especial denominada **FÁBULA**, en la cual los animales hablan y actúan como personas, dejando siempre una enseñanza.

#### ACTIVIDAD 2:

1. Lee cuidadosamente y enumera en orden los siguientes párrafos teniendo en cuenta las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace.

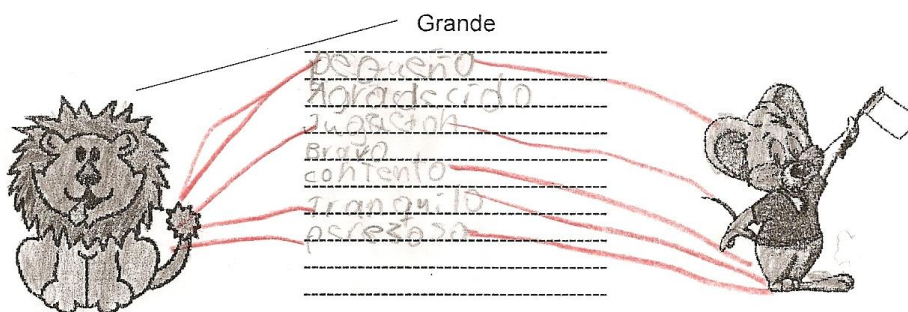
#### El león y el ratón (Esopo)

2 Pocos días después unos cazadores apresaron al rey de la selva y le ataron con una cuerda a un frondoso árbol. Pasó por ahí el ratoncillo, quien al oír los lamentos del león, corrió al lugar y royó la cuerda, dejándolo libre.

3 -- Días atrás -- le dijo --, te burlaste de mí pensando que nada podría hacer por tí en agradecimiento. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos agradecidos y cumplidos.

7 Dormía tranquilamente un león, cuando un ratón empezó a jugar encima de su cuerpo. Despertó el león y rápidamente atrapó al ratón; y a punto de ser devorado, le pidió éste que le perdonara, prometiéndole pagarle cumplidamente llegado el momento oportuno. El león echó a reír y lo dejó marchar.

2. Recuerdas cómo eran los personajes de la historia, cuéntame como son; uniendo las cualidades con el personaje correspondiente.





## ANEXO 4

3. Señala con una x los personajes que aparecen en la fábula:

- A. Liebre y tortuga.
- B. Ratón y liebre.
- C. León y gato.
- D. León y Ratón.

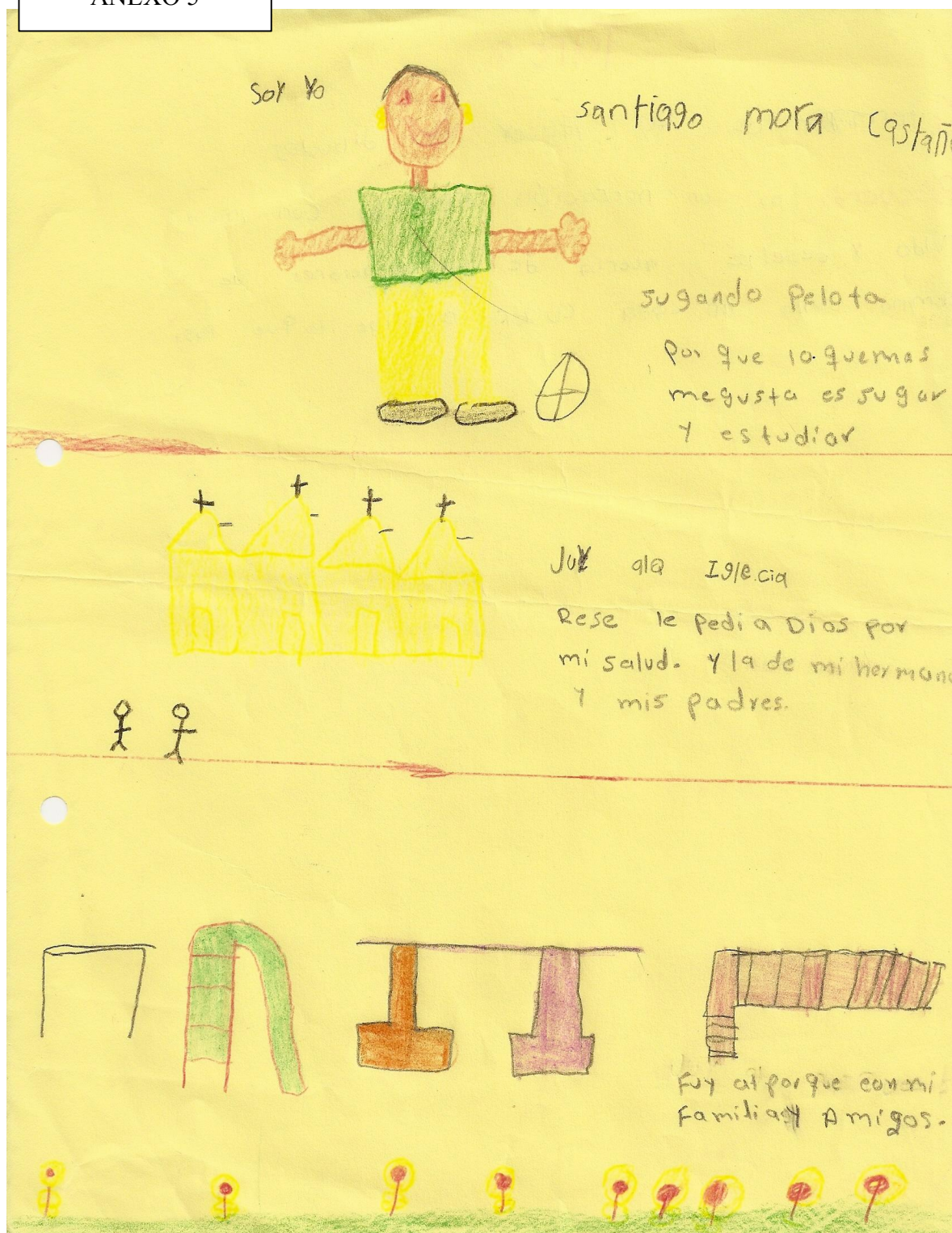
4. Ayuda los personajes a encontrar el lugar donde se desarrollaron los hechos.



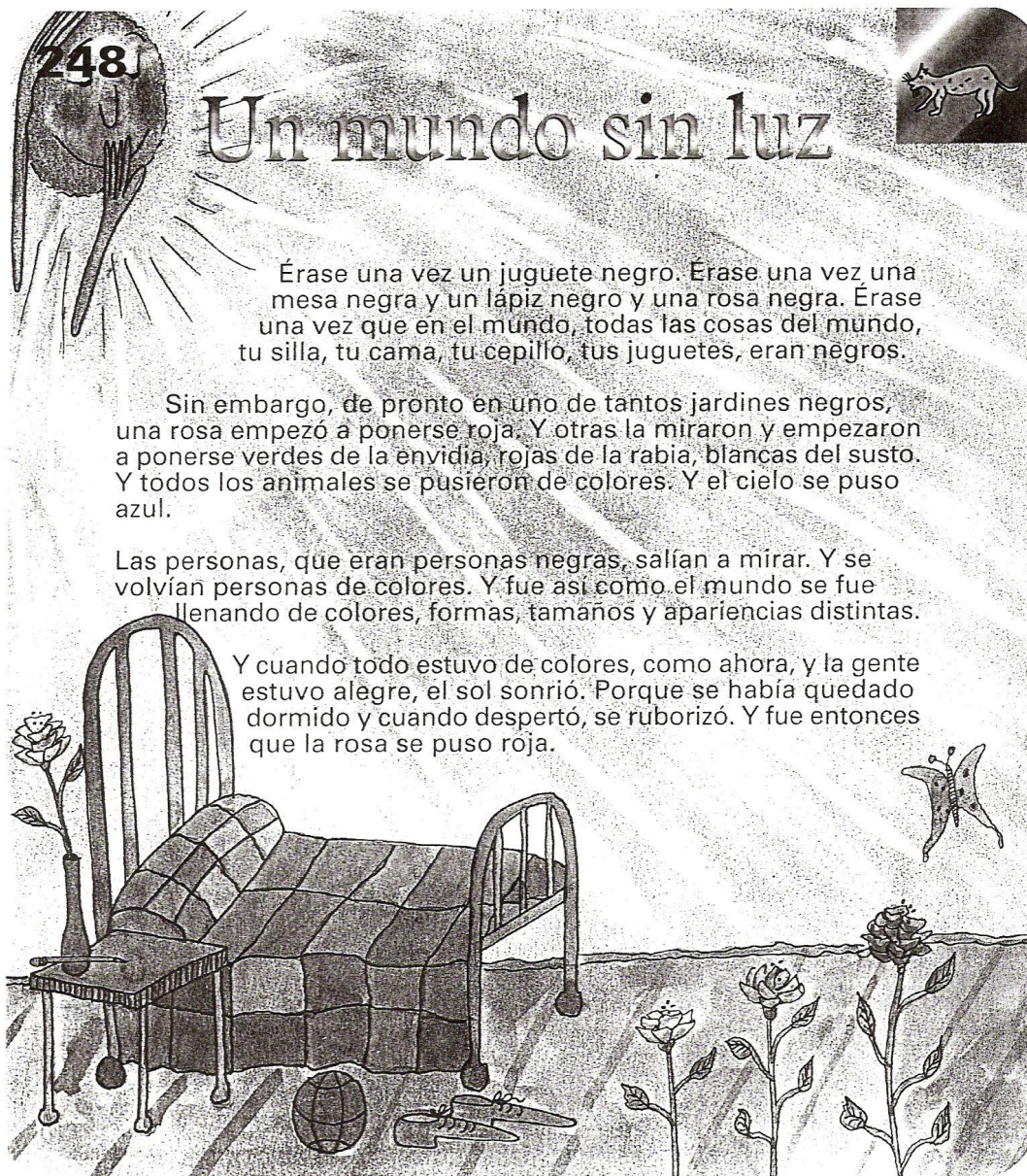
5. Encierra en un círculo la respuesta correcta.

- a. Cuando el ratón llegó el león estaba:  
-Dormido    -Despierto
- b. El ratón fue atrapado por el león por estar:  
-Juicioso    -Travieso

ANEXO 5



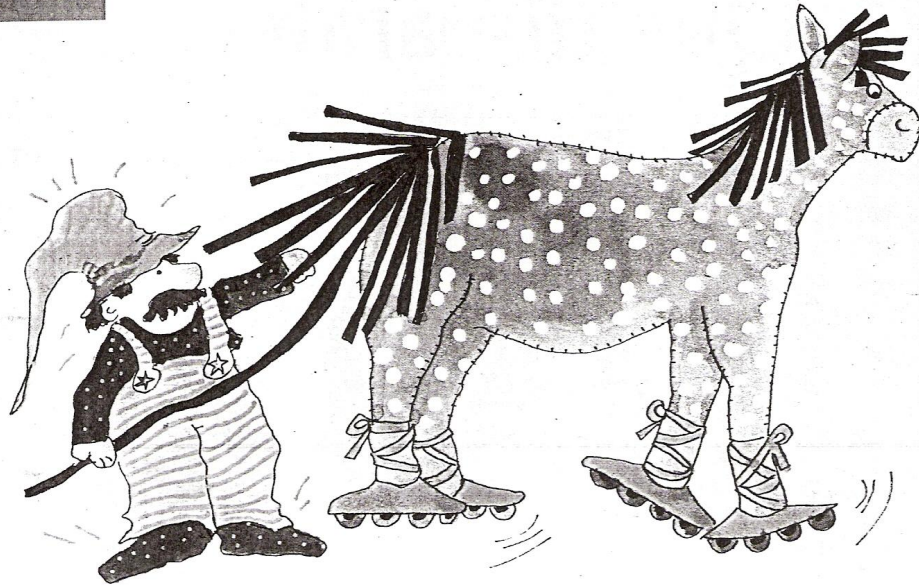




## ANEXO 7



República de Colombia  
MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN NACIONAL  
**MIN**



Lee junto a tu maestra y compañeros el texto anterior.  
Coméntenlo. Dibujen en sus cuadernos los disparates.

Reúnanse en grupos. Un niño dice una palabra y los otros arman un  
disparate. Por ejemplo:

Gigante: ese gigante es el más pequeñito de los animales. Voló.  
Ratón: me comí un ratón y me convertí en serpiente.

Escribe el disparate que más te guste. Pídele ayuda a tu maestro o maestra.  
Léeselo a tu papá y a tu mamá.



98



# LEYENDAS



Una de las leyendas recogidas por los alumnos y alumnas de quinto primaria de la escuela El Nogal es la siguiente:

## ***Bulira (leyenda panche)***

Bulira, hermosa princesa, tenía dos pretendientes: Tota y Opia. Los dos la agasajaban y le daban muchos regalos. Ella no se decidía a casarse con ninguno.

Una mañana, Opia buscaba sardinas rojas para Bulira en mitad del arroyo. Llegó Tota y, lleno de celos, le disparó su cerbatana, atravesó su cuello y Opia murió. Tota huyó despavorido. Bulira lloró tanto y tanto y sin consuelo sobre el río, que sus ojos se convirtieron en dos grandes perlas de ostras doradas. Desde entonces el río Opia se llenó de ostras, que son las lágrimas de Bulira.





## ANEXO 9



Un caballo con alas de mariposa llamado Horacio se fue a vivir con sus primos los patos en la finca de Melquiades situada en el piso veinte del rascacielos de la ciudad.

Una de las patas, Perucha, tenía paticos y se le había acabado la leche para alimentarlos. El ascensor del edificio estaba dañado, la escalera de incendios clausurada y la urgencia de conseguir la leche era tan grande que Horacio se ofreció para hacerlo. Con mucho miedo y cerrando los ojos, Horacio saltó por la ventana. Debido a su inexperiencia cayó sobre el mostrador de una panadería.

Después de explicarle la situación al panadero, éste le dio la leche. Horacio voló de nuevo y se la entregó a Perucha. Ella, agradecida, le preparó una gran malteada para que recuperara sus energías.

**¿Qué título le ponemos al cuento?**

★ Escribe tu propio cuento. Puedes utilizar un esquema como el siguiente:

Había una vez.....  
(Inventa un personaje. Puede ser una hormiga, un hada, un zapato, un astronauta, etc.)  
que.....  
(Cómo era el personaje: sus características, sus deseos, etc.)  
Un día.....  
(Inventa algo que le sucedió).  
Entonces.....  
(Sigue contando).  
Finalmente.....  
(Cuenta cómo termina el cuento).

*Lean los cuentos que escribieron con los demás compañeros y compañeras y coméntenlos.*

*Dile a tu profesora que junten los cuentos escritos por todos y formen un libro.*

#### 4. DISCUSIÓN FINAL

La sistematización de experiencias nos sirvió como una herramienta de investigación, que nos hizo reflexionar acerca de nuestro quehacer docente, visto no sólo a partir de los conocimientos adquiridos en la academia, sino también a partir de la realidad educativa vivenciada en la práctica pedagógica. Por medio de este proceso, realizamos la reconstrucción de las experiencias con el fin de analizar nuestro desempeño al interior del aula, sustentado bajo unos preceptos teóricos que giran en torno al proceso de lectura y escritura.

Somos concientes de que no fue un proceso fácil, la realidad educativa a la que nos enfrentamos fue muy diferente a la que se nos fue planteada durante nuestra formación académica. Debido a la ausencia de bases teóricas en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Castellana, no se afrontaron de manera adecuada variables como el contexto social, cultural y económico. Por ende no se obtuvieron los resultados esperados.

Estas experiencias las categorizamos dependiendo del grado escolar en el que desarrollamos la práctica y partiendo de su análisis, determinamos las problemáticas principales que serían la base para el eje teórico de la investigación. No obstante, debido a la cantidad de problemáticas que encontramos, cada una perteneciente a distintas categorías, quisimos delimitarlas a las relacionadas con los procesos de la lectura y la escritura, ya que estos fueron una constante en los grados de básica primaria en los que hicimos parte.

De acuerdo con lo anterior, los informes de sistematización recopilados en el presente documento, se basaron en los procesos de la lectura y escritura asumidas desde tres perspectivas, así, el capítulo uno se encuentra enfocado hacia las problemáticas de comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de básica primaria, el segundo capítulo trata sobre el análisis de la producción

escrita en estudiantes de tercer grado de básica primaria y el tercer y último capítulo se refiere a la problemática de la escritura vista desde el eje temático de la narración en estudiantes de segundo grado de básica primaria.

Estos informes de sistematización son la unión de diferentes reflexiones sobre el proceder de nuestro rol como docentes-practicantes, teniendo en cuenta las problemáticas que se presentaron, tanto en la escuela como al interior del aula de clase en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura.

A partir de los informes de sistematización de experiencias mencionados anteriormente y presentados al interior de este documento, ofrecemos al lector algunas conclusiones básicas, acerca de los resultados que observamos del proceso como docentes practicantes de Lengua Castellana en el CEDIT Jaime Pardo Leal.

En los tres informes encontramos problemáticas comunes que intervenían en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que afectaron directa e indirectamente el desarrollo de nuestra práctica pedagógica. Creemos necesario mencionarlas con el fin de mostrar la realidad, desconocida por muchos, que se vive al interior del aula desde nuestra mirada como sujetos involucrados en la misma; clasificándolas bajo dos categorías, aprendizaje y enseñanza.

Uno de los problemas detectados se relaciona con el nivel de aprendizaje de los estudiantes de primaria en el CEDIT Jaime Pardo Leal, el cual no era acorde con lo propuesto por los *Estándares Curriculares del Ministerio de Educación Nacional* para el área de Lenguaje, ya que el plan de estudios asignado por los docentes para cada grado incluía temas que debían ser trabajados en el grado anterior. Retrasando su proceso de aprendizaje según lo planteado por este documento, por lo tanto, en muchos casos, el bajo nivel en el manejo de las habilidades de lectura y escritura de los niños retrasó el trabajo, ocupando más tiempo del

estipulado para cada tema. Por otra parte, los maestros sólo querían llegar a cumplir los logros, ejerciendo presión sobre nuestro desempeño como practicantes para avanzar al tópico siguiente, sin importar que los niños comprendieran o no el tema visto.

El manejo del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en primaria fue reducido, la mayor parte del tiempo, a simples transcripciones y redacciones que limitaban su proceso de creación y argumentación ya que las actividades se basaban en su mayoría en dar respuestas textuales sobre alguna lectura. En otras palabras, el colegio no diseñó estrategias claras y efectivas que apuntaran a la enseñanza de los procesos ya mencionados, para mejorar las habilidades comunicativas que son uno de los ejes fundamentales para la enseñanza de la Lengua Castellana. Desde un tiempo atrás los docentes han creído que la mejor manera de desarrollar dichas habilidades se hace por medio de actividades, en las cuales los niños no producen su propio conocimiento, sino que se limitan a escribir y transcribir lo que los maestros dicen, y a leer textos de manera pasiva sin comprender su significado.

La ausencia de recursos y el mal manejo en cuanto al material didáctico se refiere, fueron también factor influyente dentro del aprendizaje, pese a nuestros esfuerzos por proporcionar material como lo fue el diseño y empleo de guías ya que por ser una institución educativa distrital, no era obligatorio el manejo de un texto guía. Estas fueron utilizadas con el fin de que el estudiante se acercara a otros textos que trascendieran al único material empleado por ellos: lápiz y cuaderno. Sin embargo, muchas veces tuvimos dificultades con la realización de las guías ya que los docentes titulares no se encontraban de acuerdo con los contenidos allí propuestos o la manera como estos se trabajaban; ellos seguían como único esquema lo planteado por el libro guía que escogían según su preferencia para la planeación de las clases.

Otra conclusión importante se relaciona con nuestra labor como docentes practicantes y nuestros métodos de enseñanza. Al comienzo, pensábamos que el desarrollo de nuestras clases iba a ser diferente a lo que estaban acostumbrados los estudiantes, como lo eran las clases rutinarias y monótonas acerca de gramática. Sin embargo, al terminar nuestro trabajo de sistematización, nos dimos cuenta de que estábamos utilizando los mismos métodos de enseñanza empleados por las docentes titulares.

A pesar de nuestras buenas intenciones, nuestra falta de experiencia, sumada a las condiciones físicas del colegio, la indisciplina dentro del aula, el número de estudiantes a cargo por cada uno de nosotros, la presión ejercida por los profesores por avanzar en los temas y llevar a cabo una buena clase, limitó la implementación de una nueva metodología. Por consiguiente, pronto nos vimos desarrollando una clase de manera tradicional, tal como siempre quisimos evitarlo. A menudo teníamos que gritar para ser escuchados, golpear el tablero, amenazar a los niños con una mala nota si no trabajaban, entre otros. Esto también fue a raíz de no tener conocimientos teóricos sobre la enseñanza, además de elementos útiles en la práctica, como el dominio de grupo.

Otro de los problemas fue la influencia notable de los docentes titulares hacia nosotros los practicantes, queriendo que adoptáramos sus mismos métodos de enseñanza tradicional que no iban acordes a las necesidades reales del estudiante; sin tener en cuenta que los nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje toman como referencia no al estudiante como individuo que forma parte del aula, cuya labor se limita a la adquisición de conocimientos, sino lo ven como un sujeto inmerso en una sociedad y en una cultura, que asimila los nuevos conocimientos desde una funcionalidad que se articule con su mundo de vida. Como consecuencia de la falta de investigación docente acerca de estas nuevas propuestas, hoy en día en el aula de clase se está creando un ambiente rutinario

y como respuesta a las clases solo se consigue una actitud desmotivante del estudiante hacia el aprendizaje.

Esta falta de motivación en el aula sobre la enseñanza de los aspectos de Lengua Castellana se tornaba complicado debido a su realidad y a la falta de importancia y de utilidad que le otorgaban a su aprendizaje, llevándonos a reflexionar sobre nuestro quehacer docente en el aula, ya que el ideal sería un trabajo conjunto entre los maestros y la familia. De esto depende que se despierte en los niños el cambio de actitud frente a la importancia de ser educados.

En este punto podemos reflexionar que aprender es el verbo, pero el docente practicante que enseña debe aprender a desaprender para aprender a enseñar; ésta debería ser la primera premisa para desarrollar un objetivo de estándar, analizando desde una perspectiva crítica la ley propuesta por el ministerio de educación, de la cual no sabemos de donde viene ni para donde va, ya que esta establece la manera de someter a un niño, un adulto maestro y un aprendiz de alumno y de maestro a la vez, que bajo un contexto de país con elementos teóricos de requisito universitario debe poner en practica y cumplir, sin atender a los entornos socioculturales que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los actores del mismo.

Nuestro propósito era enseñar la lectura y la escritura con una intencionalidad comunicativa. Enseñar sin antecedentes conceptuales y teóricos trae todo un inventario de actividades que ingenuamente se quieren hacer. Lo anterior evidencia la debilidad cultural del estudiante universitario que no planea, no ejecuta e improvisa todo el tiempo. Este es un factor, que sumado a las influencias sociales del educador, afecta directamente su proceso de enseñanza.

Pero no solamente lo social interviene en la enseñanza, sino también sus conocimientos de los saberes pedagógicos y disciplinares. Los docentes ya no

investigan, se conforman con lo retrógrado de su conocimiento. Se olvida que los niños no carecen, por el contrario, tienen demasiadas capacidades. Son moldeables, convirtiéndose el docente como agente que influye en el futuro como persona inmersa en una cultura.

En conclusión la teoría del aula debe ser acompañada inmediatamente de una praxis para llegar al proceso de enseñanza con los elementos necesarios que faciliten la lectura del contexto y el cumplimiento de un estándar; requisito que de una u otra manera apunta al desarrollo de comunicación a través de la lengua.

Este trabajo nos permitió ampliar nuestra visión y conocer la trascendencia de los conceptos alrededor de la lengua castellana y la manera como se deben abarcar en el aula.



## BIBLIOGRAFÍA

### *Bibliografía - Sistematización*

- **BERNECHEA**, Maria Mercedes, **MORGAN**, María de la Luz. *Sistematización como producción de conocimientos*. Revista Aportes 44. Bogotá, marzo de 1996.
- **CADENA**, Félix. *La sistematización como proceso*. Revista Aportes 44. Bogotá, marzo de 1996.
- **CENDALES**, Lola. *Experiencias de Sistematización*. Revista Aportes 44. Bogotá, marzo de 1996.
- **JARA**, Oscar. *Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización*. Revista Aportes 44. Bogotá, marzo de 1996.
- **MARTINIC**, Sergio. *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. GIDEFLACSO, Santiago, enero, 1984.
- **WALKER**, Horacio. *Elementos metodológicos para la Sistematización de proyectos de educación y acción social. En Profesionales en la Acción. Una mirada crítica a la Educación popular*. Centro de investigaciones y Desarrollo de la Educación. GIDE. Chile. 1988. P. 11 – 40.
- **PERESSON**, Mario. *Metodología de un proceso de sistematización. Pasos fundamentales del proceso de Sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa: 1985-1995* En Aportes 44. Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes. Dimensión Educativa. Bogota 1996.

- **TALLER DE SISTEMATIZACIÓN CEAAL - PERÚ.** *La sistematización al interior colectivo de Apoyo Metodológico del CEAAL.* Lima, 1991.
- **TALLER PERMANENTE DE SISTEMATIZACIÓN CEAAL - PERÚ.** *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización.* Lima, junio, 1992.

### ***Referencias Digitales***

- **GHISO, Alfredo.** *De la practica singular al dialogo con lo plural aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización.* Funlam, Agosto de 1998.  
<http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso.PDF>.
- **RUIZ, Luz Dary.** *La sistematización de prácticas.* Septiembre, 2001. publicado en:<http://ruta.org/admin/biblioteca/documentos/sistem%20de%20practicas%20Ruiz.pdf>.

### ***Bibliografía – Práctica Docente***

- **BAQUERO, Pedro.** *Problematizar la formación de educadores: la formación de Licenciados en Lengua Castellana.* Actualidades pedagógicas no. 41. Bogotá D.C. 2002  
----- *La Investigación en el aula en la Universidad.* Prácticas Pedagógicas Universitarias, aproximaciones para su comprensión. Universidad de La Salle. Departamento de investigaciones. 2006.  
  
----- **RUIZ VANEGAS, Héctor.** *La enseñanza de la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza.* Art.

De Actualidades Pedagógicas, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación N° 46. 2005

- **RESTREPO**, Mariluz y **CAMPO**, Rafael. La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. *“Docente, Hacer – Hacer – Aceptar”*. P.U.J. Bogotá. 2002.

### *Referencias Digitales*

- **ÁVILA SUÁREZ**, María Del Carmen. *Las prácticas docentes de los profesores formadores de docentes*. Publicado en :  
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/5avila.html>
- **DÍAZ QUERO**, Víctor. *La practica pedagogica desde una perspectiva etnográfica*. Publicado en:  
[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/practica\\_pedagogica\\_perspectiva\\_etnografica.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/practica_pedagogica_perspectiva_etnografica.pdf)
- **IOVANOVICH**, Marta Liliana. *La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos*. Revista Iberoamericana de Educación. Publicado en:  
[www.rieoei.org/deloslectores/624lovanovich.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/624lovanovich.PDF). Pagina Web Revista Iberoamericana de Educación. 2003
- **MARCELO**, Carlos. *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores*. Sevilla, 6-8 de junio de 2001. Universidad de Sevilla. Publicado en  
<http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/practicapedagogica.htm>
- **MORENO**, Elsa Amanda. *Concepciones de Práctica Pedagógica*.  
[http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf)