

Transversalización de las habilidades de lectura y escritura: una propuesta desde el microcurrículo a favor de la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales

María Consuelo Espitia García

Olga Lucía Hernández Sandoval

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía

2018

Transversalización de las habilidades de lectura y escritura: una propuesta desde el microcurrículo a favor de la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales

María Consuelo Espitia García

Olga Lucía Hernández Sandoval

Tesis para optar al título de magíster en Pedagogía

Director: Hamlet Santiago González Melo Ph. D.

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía

2018

Nota de aceptación

Firma del director del trabajo

Firma del jurado

Firma del jurado

Chía, 2018

Dedicatoria

A nuestras familias por su amor, paciencia y apoyo.

A Santiago, Luna María y Juan Manuel por su paciencia e inocente comprensión y amor incondicional.

A José Humberto por su compañía, compromiso y dedicación.

Agradecimientos

Las autoras expresan los más sinceros agradecimientos a:

Dios por darnos la sabiduría para enseñar y el valor para transformar nuestra labor docente.

Al Ministerio de Educación Nacional por su apoyo en la formación de docentes.

A la Universidad de la Sabana por abrir espacios de formación, reflexión y

Cambio en la misión pedagógica.

Al doctor Hamlet Santiago González por su asesoría y por haber compartido con nosotras su experiencia como investigador.

A la Institución Educativa Departamental Instituto Técnico José de San Martín de Tabio por consentir llevar a cabo la propuesta de investigación y en especial a los niños, jóvenes y a la vez a sus familias, quienes de alguna manera aportaron a nuestro crecimiento profesional.

A nuestras familias por su comprensión, paciencia y apoyo incondicional durante el curso de la investigación y de la maestría.

A todas aquellas personas que de alguna forma nos acompañaron y dieron ánimo, sobre todo en aquellos momentos álgidos en donde nos sentíamos abatidas.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Introducción	10
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	15
1.1 Antecedentes del problema	15
1.2 Justificación.....	26
1.3 Pregunta de investigación.....	39
1.4 Objetivos	39
1.4.1 Objetivo General.....	39
1.4.2 Objetivos específicos	39
Capítulo 2. Marco teórico	41
2.1 Estado del Arte	41
2.1.1 Sobre la lectura y la escritura a nivel institucional, local, nacional e internacional	41
2.1.2 Investigaciones asociadas al currículo y la transversalidad.....	51
2.2 Referentes teóricos	58
2.2.1 Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos integrados	59
2.2.2 Los fines de la lectura, ¿Para qué leer?	67
2.2.3 Fines de la escritura, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje	73
2.2.4 Enseñanza de las ciencias y su relación con la lectura y la escritura	79
2.2.5 Enseñar a pensar	84
2.2.6 El currículo en la acción, del microcurrículo al mesocurrículo.....	107
2.2.7 Transversalidad e integración curricular	118
2.2.8 La planeación microcurricular y el docente como planificador	125
2.2.9 Saber Pedagógico	130
Capítulo 3. Metodología	139
3.1 Enfoque	139
3.2 Alcance.....	141
3.3 Diseño de investigación: Investigación-Acción Pedagógica.	143
Capítulo 4. Contexto	148

4.1 Contexto local e Institucional.....	148
4.2 Contexto de aula: población participante	149
Capítulo 5. Categorías de análisis	152
Capítulo 6. Instrumentos y fuentes para la recolección de la información	155
6.1 Diario de campo del profesor	155
6.2 Cuestionarios.....	157
6.3 Observación participante.....	158
6.4. Actas de reuniones	159
6.5 Tablas	160
6.6 Triangulación	160
Capítulo 7. Ciclos de reflexión en el proceso de investigación-acción	162
7.1 Primer ciclo de reflexión-acción: cambio de objeto.....	162
7.2 Segundo ciclo de reflexión-acción: análisis de documentos institucionales.....	165
7.3 Tercer ciclo de reflexión-acción: la planeación	173
7.4 Cuarto ciclo de reflexión-acción: caracterización inicial de la práctica docente y de los procesos de lectura y escritura en las áreas de lenguaje y ciencias naturales	177
Capítulo 8. Análisis de resultados.....	195
8.1 Enseñanza.....	196
8.2 Aprendizaje	206
8.3 Pensamiento	224
8.4 Currículo.....	234
Capítulo 9. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos	242
Capítulo 10. Conclusiones y recomendaciones	245
Capítulo 11 Reflexión Pedagógica desde la transversalidad: La enseñanza de la lectura y la escritura, un asunto transversal	251
Capítulo 12. Preguntas que emergen de la investigación	267
Referencias.....	269

Lista de figuras

Figura 1.....	17
Figura 2.....	18
Figura 3.....	19
Figura 4.....	21
Figura 5.....	22
Figura 6.....	90
Figura 7.....	154
Figura 8.....	163
Figura 9.....	167
Figura 10.....	195
Figura 11.....	204
Figura 12.....	206
Figura 13.....	206
Figura 14.....	207
Figura 15.....	208
Figura 16.....	209
Figura 17.....	211
Figura 18.....	213
Figura 19.....	214
Figura 20.....	215
Figura 21.....	215
Figura 22.....	217
Figura 23.....	218
Figura 24.....	219
Figura 25.....	220
Figura 26.....	222
Figura 27.....	236
Figura A1.....	287
Figura A2.....	287
Figura A3.....	288
Figura A4.....	288
Figura A5.....	289
Figura A6.....	289
Figura A7.....	290
Figura A8.....	291
Figura A9.....	291
Figura A10.....	292
Figura A11.....	292
Figura A12.....	293
Figura A13.....	293

Figura A14..... 294
Figura A15..... 294

Lista de tablas

Tabla 1..... 179
Tabla 2..... 187
Tabla 3..... 213

Lista de anexos

Anexo A..... 280
Anexo B..... 281
Anexo C..... 284
Anexo D..... 285
Anexo E..... 286
Anexo F..... 287
Anexo G..... 289
Anexo H..... 290
Anexo I..... 291

Resumen

La enseñanza de la lectura y la escritura es una de las tareas más complejas en el ámbito escolar y por ende, es una labor que debe ser responsabilidad de todas las áreas del saber, pues ninguna puede prescindir de estas competencias. En este sentido, la presente investigación plantea la transversalización de las habilidades de lectura y escritura en aras de favorecer, por un lado, las prácticas pedagógicas y, por el otro, las producciones escritas de los escolares en las áreas de lenguaje y ciencias naturales de la educación básica, de tal forma que, con el apoyo pedagógico adecuado, los estudiantes puedan desarrollar procesos de producción textual para mejorar los diferentes tipos que cada una de ellas demanda.

El trabajo se desarrolló dentro del ámbito de la investigación-acción pedagógica, bajo un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo-transformador que permitieron no solo describir la incidencia de la iniciativa desarrollada sobre la práctica pedagógica y los estudiantes de educación básica, sino también un proceso reflexivo permanente sobre la labor de las docentes investigadoras expresado en ciclos de reflexión. Por otro lado, también se desplegaron procesos de lectura y escritura en las maestras que a su vez experimentaron a nivel académico su misma propuesta, llevándolas a deliberar, por un lado, sobre el dominio personal de dichas habilidades para poderlas enseñar y, por otro, sobre el valor del trabajo en equipo tanto para escribir como para generar transformaciones en el aula.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, habilidades, lectura, escritura, producción textual, estrategia pedagógica, transversalización, microcurrículo, transformación.

Abstract

Reading and writing teaching is one of the most complex tasks in the school environment, a task that must be the responsibility of all school subjects because none can dispense this competence. In this sense, this research proposes the mainstreaming of reading and writing skills in order to transform both pedagogical practices and written productions of students in Spanish and science subjects in basic education. In this way, the appropriate pedagogical support can help students to develop textual production's processes to improve the different types of texts each one of them demands.

The work was developed within pedagogical action research scope, under a qualitative approach and a descriptive-transforming scope, which allowed not only to describe the incidence of the initiative developed on pedagogical practice and basic education students, but also a permanent reflexive process on the research teachers' work, expressed in reflection cycles. On the other hand, reading and writing processes were also developed in both teachers, who experienced their own proposal at the academic level, leading them to deliberate on the personal knowledge about these skills in order to teach them and about the teamwork value to write and to generate transformations in the classroom.

Keywords: teaching, learning, skills, reading, writing, textual production, pedagogical strategy, mainstreaming, microcurriculum, transformation.

Introducción

*La lectura hace al hombre completo;
la conversación lo hace ágil,
el escribir lo hace preciso.*

FRANCIS BACON

Hablar de la escritura y la lectura como procesos transformadores del pensamiento y la educación es incursionar en el estudio de una actividad compleja que involucra una multitud de procesos cognitivos y estrategias pedagógicas de diversos tipos. Dado que estas son actividades inherentes al ámbito educativo, es necesario plantear una reflexión acerca de la manera como se abordan los procesos de lectura y escritura desde las diferentes áreas del conocimiento, y como estas prácticas pasan de ser una interpretación y representación del código alfabético, para convertirse en una herramienta que le permite a estudiantes y docentes hacer visible su pensamiento.

Se debe tener en cuenta la relevancia que tienen los procesos de lectura y escritura en el espacio educativo, y planteada la preocupación de la escuela por lograr que los estudiantes lean y escriban mejor, se propone la presente investigación, que surge de la propia experiencia al interior del aula y concentra su proceso de indagación en la transversalización de las habilidades de lectura y escritura en la educación básica, como estrategia pedagógica microcurricular para potenciar la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales. Según los resultados de las pruebas internas y externas en nuestro sistema educativo, urge una transformación en relación con los procesos de enseñanza, pues resulta llamativo que para un escolar no sean suficientes los once, doce o más años de escolaridad para aprender a leer y producir la diversidad de textos que

comúnmente se abordan en la escuela desde las diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, se analizan las pretensiones de los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA)¹ y los Estándares Básicos de Competencias, que si bien son mínimos, difícilmente se alcanzan plenamente en cada nivel de escolaridad.

En concordancia con el presente interés investigativo, se encuentra que en los DBA desde grado segundo se deben abordar asuntos relacionados con la planeación textual, las partes y estructuras de los textos y la escritura de resúmenes; sin embargo, se perciben debilidades en estos aspectos en la básica secundaria, que conducen a cuestionar si las prácticas de los maestros han sido efectivas año tras año en relación con el dominio de estos asuntos. Lo anterior conduce a reflexionar sobre la responsabilidad de la escuela y del docente en la formación lectora y escritural de un estudiante preparado para asumir los requerimientos curriculares del modelo educativo y además competente para afrontar los retos de un mundo real.

En concreto, las habilidades de la lectura y la escritura han sido objeto de estudio de múltiples investigadores en variados países, incluido Colombia. Sin embargo, los modelos y prácticas educativas parecen evidenciar escasos logros frente a este tema en escenarios académicos cotidianos. Investigadoras como Jolibert (s.f) plantean que el aprendizaje de la lectura debe estar ligado a la producción escrita y viceversa y, adicionalmente, que a los niños se les deben presentar los textos completos al enseñarles a leer y a escribir, incluso desde la edad parvularia.

Es importante tener en cuenta que en las clases no es suficiente producir textos, sino que es necesario enseñar a producirlos, para lo cual el docente debe diseñar estrategias e instrumentos de sistematización y evaluación, que le permitan tanto a él como a sus estudiantes consolidar y

¹ “Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular.”. (MEN, 2016, p.6)

fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la lectura y la escritura. Toda vez que estas habilidades son inherentes a todas las áreas del conocimiento, la formación al respecto de ellas debe ser responsabilidad de todos los docentes.

En este sentido, algunos grupos de escritores y docentes investigadores colombianos han reconocido, a través de sus aportes, la importancia de las prácticas significativas en el aula, en las cuales el estudiante aporta, corrige, discute y propone. Lo anterior lo va llevando poco a poco a construir su propio discurso que surge del análisis y la reflexión (Cajiao, 2013). Es así que docentes y estudiantes deben tener claridad del porqué leer o para qué escribir en clase, lo que los llevará luego a una coordinada relación de intercambio de experiencias y saberes en pro de la construcción del conocimiento.

La presente investigación basa sus hallazgos en la fundamental relación entre lectura y escritura, como ejes transversales del desarrollo cognitivo y pedagógico en la escuela. No es casual que estos ejes se prolonguen a lo largo de toda la etapa escolar y permitan, a lo largo de la historia, registrar y divulgar los hallazgos, aprendizajes y la evolución cultural de la humanidad. Conviene entonces resaltar que la lectura y la escritura comparten muchos procesos y conocimientos en común a ambas habilidades. Por ejemplo: “[...] cuanto mayor información se tenga acerca de un tema mejor será la comprensión de textos relacionados con dicho tema y al mismo tiempo facilitará la composición escrita sobre el mismo” (Cuetos, 2011, p. 16). La Información a la que se refiere el autor, en definitiva, se obtiene a través de la lectura misma.

Para desarrollar la investigación fue necesario, en primera instancia, caracterizar tanto nuestra práctica pedagógica, como la producción textual de los escolares, en aras de encontrar vínculos entre las dimensiones de enseñanza y aprendizaje, lo cual permitió ratificar la necesidad del trabajo investigativo y a su vez reconocer que el problema subyace a las prácticas pedagógicas

y al lugar que ha asumido la lectura como herramienta fundamental para aprender a escribir en la escuela. Por otro lado, la observación y el registro permanente de las acciones de los escolares y docentes en el aula, como rasgos importantes de la investigación cualitativa, permitieron organizar los ciclos de reflexión que fueron dando respuesta tanto a la pregunta de investigación, como a los objetivos planteados en el capítulo uno, tanto durante como después del desarrollo de la propuesta.

Es así como este proyecto de investigación a nivel de maestría permite identificar una necesidad latente de revisar las prácticas de enseñanza en relación con las habilidades de lectura y escritura. También la forma en que dichas prácticas redundan sobre la producción textual de los estudiantes, a partir de la reflexión permanente sobre la coherencia, pertinencia y asertividad del ejercicio docente como oportunidad de transformación de las prácticas pedagógicas. Además, permite el reconocimiento de la compleja estructura del lenguaje como eje modelador del pensamiento e ineludible influencia en el trascendental ejercicio de la educación.

De esta manera, en el capítulo uno se esbozan los antecedentes y la justificación, apartados en los que se exponen las razones por las cuales se desarrolló la propuesta alrededor de la necesidad de transversalizar las habilidades de lectura y escritura con el fin de favorecer la producción textual de los escolares, lo cual se encuentra ligado a la práctica docente. En el capítulo también se encuentra la pregunta de investigación y los objetivos que enrutaron la investigación.

El capítulo dos abarca el marco teórico que revisa los trabajos e investigaciones realizadas respecto al interés particular de la investigación a nivel local, nacional e internacional. De la misma manera, revisa los referentes que fundamentan la propuesta investigativa a la luz de las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, pensamiento y currículo.

En el capítulo tres se encuentra lo relacionado con el enfoque cualitativo, así como el alcance proyectado desde el ámbito descriptivo-transformador y el diseño de investigación que responde a la Investigación Acción Pedagógica, puesto que el fin particular de la investigación consistió en transformar las prácticas de enseñanza en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

El capítulo cuarto comprende el contexto local e institucional y la población participante que corresponde a la Institución Educativa Departamental (IED) Técnico José de San Martín, sedes urbana Camilo Torres y rural Lourdes.

El capítulo quinto expone las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, pensamiento y currículo con sus respectivas categorías y subcategorías.

Por su parte, en el capítulo seis se presenta la descripción de las fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información, seguidos del desarrollo de los ciclos de reflexión en el proceso de Investigación-Acción Pedagógica en el capítulo siete.

En el capítulo ocho se presentan los resultados de la investigación correspondientes a cada una de las dimensiones y categorías que dan respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados. De lo anterior se derivan los aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos en el capítulo nueve y, por supuesto, las conclusiones y recomendaciones en el diez.

Finalmente, en el capítulo once se expone la reflexión pedagógica de manera transversal desde las áreas de lenguaje y ciencias naturales seguida del capítulo doce que comprende las preguntas emergentes que pueden ampliar esta o generar nuevas investigaciones. En seguida se presentan las referencias que soportaron y enriquecieron el trabajo investigativo y, para cerrar, se encuentran los anexos.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del problema

La lectura y la escritura son y han sido temas de gran preocupación para el sector educativo y para la Institución Educativa Departamental Técnico José de San Martín de Tabio, puesto que dichos temas se han hecho visibles en diferentes espacios de reunión escolar, en los cuales se manifiesta que los estudiantes evidencian grandes dificultades tanto para leer, como para construir la diversidad de textos que comunmente se abordan en las distintas áreas del saber. Sin embargo, poco se dialoga sobre las acciones a emprender desde cada una de ellas para apoyar la resolución del problema, exceptuando, como es común, el área de español.

En este sentido, el área de humanidades-español ha impulsado desde el año 2014 un proyecto transversal de lectura a nivel institucional que busca el fomento del hábito lector como herramienta para reconocer el entorno y desarrollar habilidades de comprensión desde las diferentes áreas del saber. Adicionalmente, se ha proyectado contribuir con el mejoramiento de los resultados en las pruebas Saber, por medio del inicio de la formación de una comunidad de lectores que permita dar respuesta a los direccionamientos del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), cuyo objetivo es “[...] cualificar las prácticas pedagógicas de lectura y escritura de los docentes de todas las áreas y asignaturas” (Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 44) lo que no se ha logrado plenamente y que a su vez da lugar a la presente investigación.

Desde el proyecto mencionado se han llevado a cabo propuestas importantes como una maratón de lectura, un festival de talentos y la hora lectora que acompaña otras actividades a nivel institucional, en donde la participación de las distintas áreas ha sido masiva; sin embargo, no pasan

de ser actividades donde confluyen esfuerzos solidarios con el área de español. En este sentido, es importante la reflexión pedagógica desde la perspectiva y el sentido que tienen o deberían tener los proyectos transversales en la escuela, pues, si bien es cierto que su formulación es responsabilidad de un equipo (área afín), su ejecución y desarrollo debe ser responsabilidad de toda la comunidad, al igual que la enseñanza tanto de la lectura como de la escritura.

Cabe señalar que, pese a los múltiples esfuerzos, aún se percibe que es la red de humanidades la que continúa liderando el proyecto, de tal forma que se permanece en la perspectiva de que es a ella y a los docentes de español a quien corresponde el trabajo sobre lo concerniente al lenguaje y al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Por otro lado, se ha hecho un análisis de los resultados obtenidos en el área de lenguaje de las pruebas Saber del grado noveno para los años 2015 a 2017 y de los mismos resultados en el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de los años 2015 y 2016 en búsqueda de aspectos particulares que puedan aportar a la organización de una propuesta investigativa para la institución educativa mencionada, que tenga el fin de transformar las prácticas pedagógicas, inicialmente de las docentes investigadoras desde las áreas de lenguaje y ciencias naturales y las producciones escritas de los estudiantes. Lo anterior contribuye a su vez a orientar la práctica microcurricular hacia la “[...] comprensión holística de los actos pedagógicos.” (Rojas, 2013, p. 62), como se expone en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues los saberes no deben percibirse ni mucho menos aprenderse de manera aislada.

Para continuar con lo anterior, se encuentra que, según el consolidado de los resultados de las pruebas Saber a nivel institucional y las interpretaciones del mismo, los puntajes en lenguaje se comportan estadísticamente de manera algo similar durante el 2014 y el 2016 y también durante el 2015 y el 2017.

2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado noveno

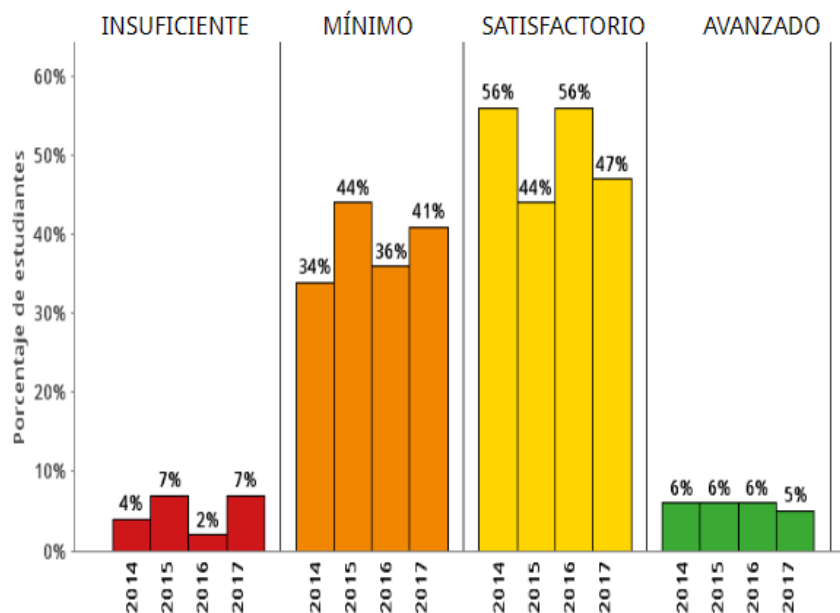


Figura 1. Gráfico acerca de los niveles de desempeño en el área de lenguaje del grado noveno para los años 2014 a 2017. Fuente: ICFES interactivo.

De acuerdo con el gráfico, se percibe cierta tendencia a la elevación del desempeño insuficiente y el mínimo, lo cual afecta negativamente el resultado, pues para el 2017 se redujo el número de estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado. Sin embargo, una vez se realizó el análisis de los resultados particulares de la sede Lourdes en el área de lenguaje, se encuentra que tan solo tres escolares se encuentran en el nivel avanzado.

Distribución de los estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, noveno grado

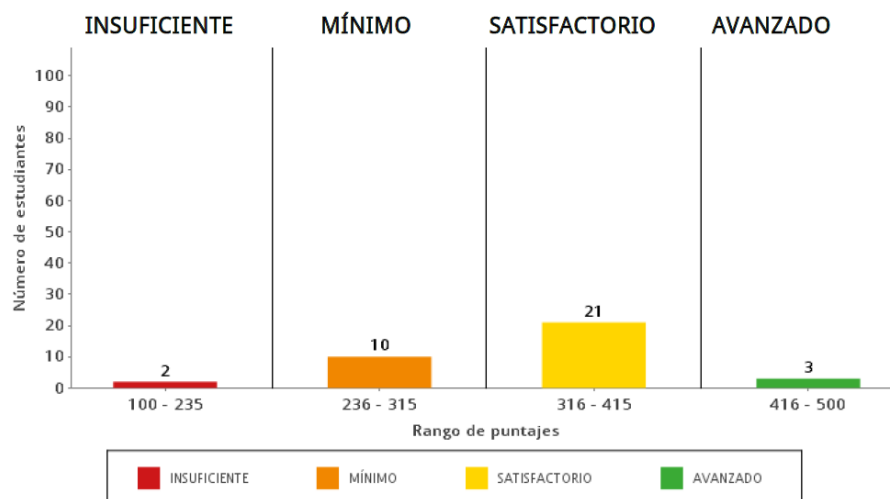


Figura 2. Resultados de noveno grado en el área de lenguaje para el año 2017 en la Sede Rural Lourdes. Fuente: ICFES interactivo.

Si se observa con más detenimiento resulta alentador el porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio, porque se evidencia cierto conocimiento y manejo de variados textos de complejidad media. Sin embargo, se deben implementar acciones de mejora para disminuir aún más el desempeño insuficiente e incrementar en el avanzado. Dado que, como lo muestra la Figura 2, el nivel avanzado es realmente bajo en la institución, es un hecho latente la necesidad de realizar transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas en aras de mejorar no solo estos resultados, sino también los aprendizajes de los estudiantes.

En esta línea de observación y análisis, se percibe que la interpretación de los resultados del ISCE para los años 2015 y 2016 también muestra la necesidad de implementar estrategias que permitan mejorar las competencias lectora y escritora de los estudiantes. A partir de los resultados se evidencian ciertas dificultades de los estudiantes, relacionadas con el tema de que estos limitan su habilidad para responder a situaciones comunicativas particulares, tal como lo muestra la Figura

3, la cual contiene tan solo seis interpretaciones afines con esta investigación de las múltiples que proporciona el ISCE (2015 y 2016) en el informe por colegio, en beneficio de la calidad educativa.

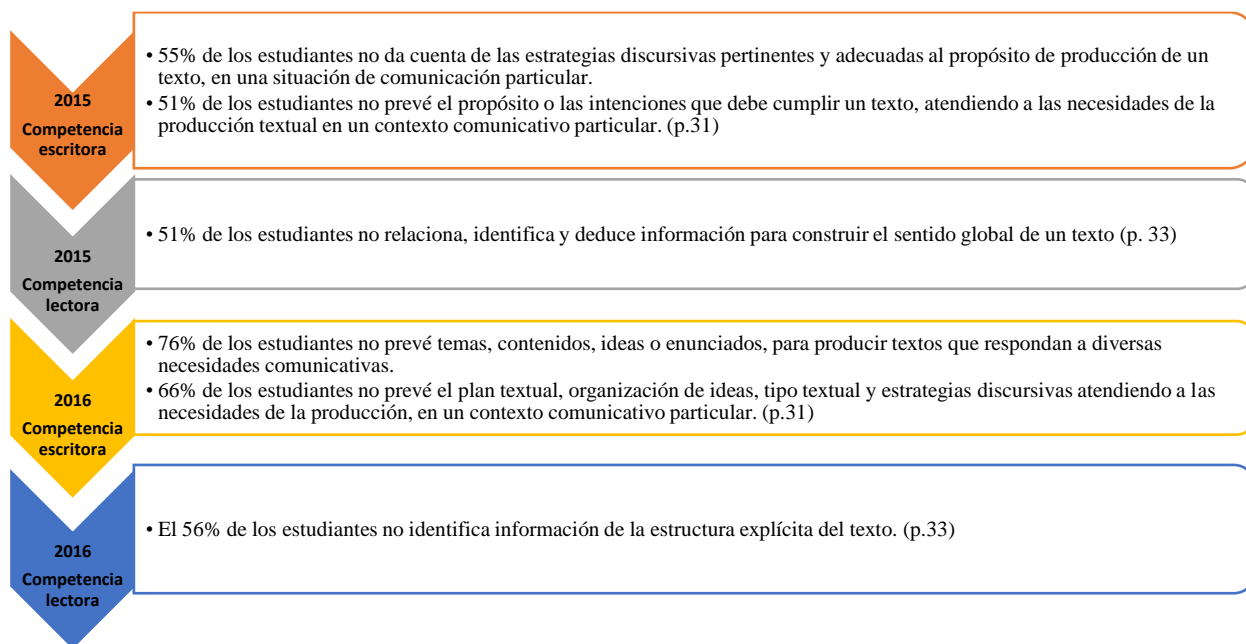


Figura 3. Interpretación de los resultados del ISCE, competencias lectora y escritora, grado noveno para los años 2015 y 2016 Fuente: Informe por Colegio, Siempre Día - e.

Al observar detenidamente los resultados y al establecer comparaciones entre los periodos de tiempo en cuestión, se encuentra que más del setenta por ciento de los estudiantes de noveno grado presenta inconvenientes para producir textos que respondan a situaciones comunicativas específicas. Adicionalmente, los resultados en las áreas mencionadas a nivel institucional giran en su mayoría alrededor del denominado desempeño básico, pues los escolares se quedan con los mínimos desempeños solicitados, que en ocasiones incluso están por debajo de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Esta situación subyace a la escala de valoración del sistema de evaluación institucional que se deriva del Decreto 1290 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional, en el cual, aunque el desempeño básico hace referencia a “[...] la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como

referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional” (Art. 5), el desempeño real en ocasiones se encuentra por debajo y aun así lo valoramos como básico. Lo anterior fundamenta cierto conformismo en el educando por el hecho de ser una valoración aprobatoria. Esta situación exhorta nuevamente a buscar estrategias pedagógicas que permitan contribuir al mejoramiento de estas competencias, lo que a la vez suscitará un trabajo transversal en el que se desarrollen habilidades de lectura y escritura, las primeras en beneficio de las segundas, para responder a los requerimientos escriturales específicos en relación con la producción de textos, como lo plantea la presente propuesta.

Inicialmente se considera pertinente partir paulatinamente con una propuesta que integre por lo menos dos áreas, que para este caso particular son lenguaje y ciencias naturales dado que corresponden a las clases que orientan las estudiantes investigadoras. Para responder a esta pretensión, se realizó una observación de los resultados obtenidos en las pruebas Saber en ciencias naturales para el año 2016, pues esta área no ha sido de evaluación permanente, esto permitió observar inicialmente el comportamiento de la institución.

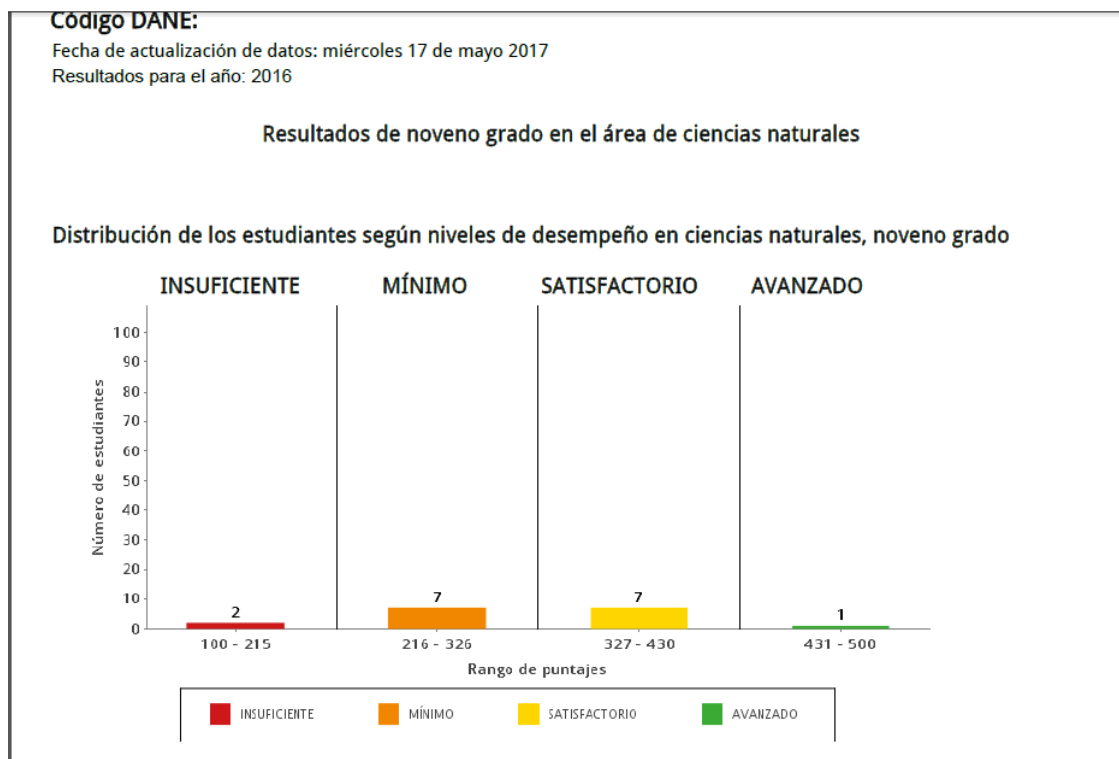


Figura 4. Resultados de noveno grado en el área de ciencias naturales año 2016. Fuente: Informe por Colegio, Siempre Día - e.

En la interpretación del ICFES se encontró debilidad en relación con la explicación de los fenómenos. A esto puede apuntar una propuesta tanto desde la lectura como desde la escritura, desde el hecho de tener en cuenta que leer implica también hacer observaciones e interpretaciones de fenómenos del mundo, por ende, de la realidad del educando. Adicionalmente, permitir a los estudiantes hacer contrastes entre sus propias creencias y teorías y las ya formuladas o existentes puede favorecer la construcción de nuevas explicaciones. Si estas están encaminadas desde la escritura a través de registros permanentes, informes o la creación de otros tipos de texto, contribuirían positivamente al mejoramiento de sus producciones escritas y la apropiación de las

tipologías textuales de manera paulatina, siempre y cuando el ejercicio sea una constante en el aula.

Ahora bien, al hacer una revisión comparativa de los resultados en ciencias en quinto grado de la IED José de San Martín, los resultados de los años 2014 y 2016 se encuentra un mejoramiento significativo en el nivel avanzado y satisfactorio, comportándose el insuficiente de forma muy similar, como se evidencia en la Figura 5.

2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Ciencias naturales - grado quinto

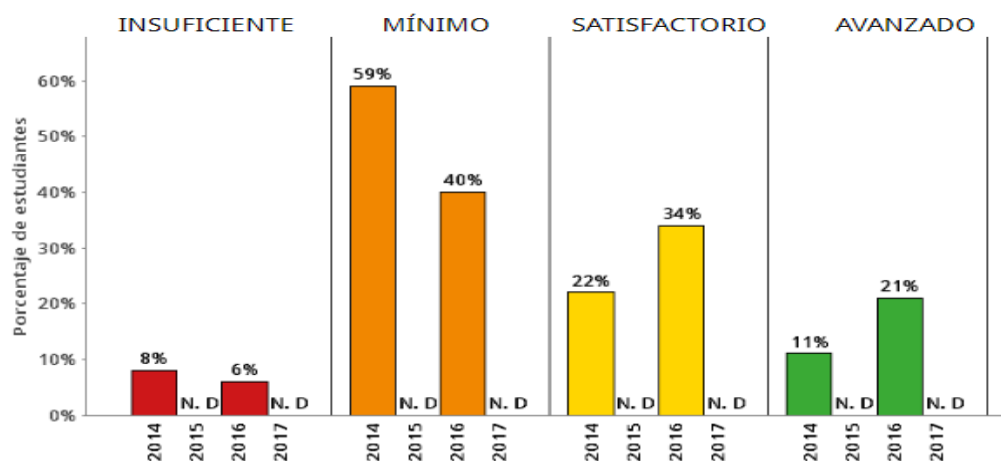


Figura 5. Comparativo de los niveles de desempeño del área de Ciencias naturales del grado quinto en los años 2014 y 2016. Fuente: Informe por Colegio, Siempre Día - e.

Se observa que el nivel insuficiente y el mínimo disminuyen en el año 2016, lo que significa un aumento en los otros desempeños. Sin embargo, hay que continuar en la búsqueda de estrategias que permitan continuar la mejoría.

Otro ejercicio, que le dio luces a la propuesta de investigación orientada desde la lectura y la escritura, tiene que ver con un análisis hecho a algunas producciones escritas iniciales de los estudiantes en las áreas mencionadas. En ellas se encontraron debilidades respecto a las tipologías

textuales, la redacción, la construcción de párrafos, la puntuación, la ortografía, entre otros. Estos elementos se estudian en la escuela año tras año, pero se percibe que es mínimo lo aprendido, pues aún en los grados superiores de la educación básica persisten las falencias marcadas alrededor de estos aspectos. Esto conlleva a una reflexión sobre las prácticas pedagógicas en relación con la efectividad en el aprendizaje y desarrollo de las competencias ya mencionadas.

Sobre este asunto en particular se gesta todo un ciclo de reflexión que a su vez responde al primer objetivo de la presente investigación sobre la caracterización inicial de la práctica docente y los procesos de lectura y escritura en los escolares, pues el insumo ha sido valioso. Uno de los cuestionamientos que surgió fue precisamente alrededor de la práctica pedagógica, pues luego de varios años de escolaridad es preocupante que existan tantas dificultades para escribir por lo menos con coherencia y óptima ortografía, sin mencionar otros aspectos afines con las tipologías textuales.

Adicionalmente, al analizar los registros de notas se encuentra que en ambas áreas la mayoría de las valoraciones giran alrededor del desempeño básico y bajo y tan solo unas pocas alcanzan desempeños altos y superiores. De igual forma, se manifiesta que las producciones escritas que se solicitan a los estudiantes en la escuela giran alrededor de consultas, análisis textuales, creación de cuentos, mitos, leyendas y elaboración de resúmenes que no evidencian procesos de planeación y reescritura a la hora de su elaboración. Esta situación subyace a las prácticas del maestro a la hora de orientar sus actividades de enseñanza.

En relación con el diseño y la malla curricular de humanidades, se evidencia cierta saturación en términos de ejes temáticos desde la primaria hasta grado undécimo. Esta situación es, en numerosos momentos, un elemento de presión sobre el docente, dada la dificultad que implica abordar todo lo planteado allí en un espacio de tiempo determinado, lo que en últimas

hace que su práctica sea poco profunda incluso al planear sus clases. De igual forma, en ese diseño curricular se evidencia también el anhelo de que los estudiantes respondan a la producción de muchas tipologías textuales a lo largo de cada año de escolaridad. Sin embargo, en la experiencia de las docentes investigadoras, se percibe que en cada nuevo año estos procesos parecen iniciarse desde cero, cuando en realidad, en términos de producción textual, lo que se busca es que se desarrollen y afiancen. En este sentido, tanto los DBA como los Estándares Básicos en Competencias en lenguaje abordan de manera amplia la *planeación y producción* de variedad de textos específicos desde el grado primero, procesos y etapas que de manera urgente como docentes, independientemente del área de desempeño debemos apropiarnos.

En el diseño y malla curricular de ciencias naturales, no se hace alusión a los tipos de texto que el área requiere y mucho menos a procesos y etapas de producción. De igual forma, al analizar los DBA y los estándares tampoco en ellos se evidencian orientaciones afines con la producción de algún texto en particular. Se habla de hacer observaciones, registros organizados en tablas, esquemas y gráficos a partir del grado cuarto. En este sentido, cobra interés el definir tanto procesos de producción textual, como tipologías específicas acordes con el área y el nivel de escolaridad. Esto con el objetivo de que se puedan vincular con los temas y competencias a desarrollar. Se parte, por supuesto, del hecho de que el maestro es quien debe evidenciar pleno dominio de dichas tipologías para lograr efectividad en su enseñanza, pues hablar de dicho tema ya no debe ser una labor exclusiva del docente de español.

Este último aspecto no se refleja en la planeación del maestro, que por supuesto se deriva de los diseños curriculares. En ella, se hace mención en algunos casos, al tipo de texto que el estudiante debe producir, más precisamente en el área de lenguaje, pero no a las estrategias, herramientas de apoyo y mucho menos al proceso para que este lo logre de manera eficiente. En

este sentido, es necesario que el educador reflexione sobre su práctica en relación con el asunto en cuestión, e inicie procesos de transformación paulatina que le permitan inicialmente fortalecer sus propias habilidades tanto de lectura como de escritura y de enseñanza, además de conseguir de manera autónoma dominio de las diversas tipologías textuales que le puedan ser útiles en el aula.

Otro aspecto importante para resaltar tiene que ver con el interés del municipio por vincularse a la escuela con actividades de lectura, también orientadas desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Para ello, desde las bibliotecas del municipio se realizan permanentemente variados talleres que involucran madres gestantes, abuelos, bebés (a través de la bebeteca) y escolares, con fin de motivar el ejercicio lector, garantizar el acceso a diversidad de textos actualizados y fortalecer el vínculo biblioteca-escuela con la primaria, pues al año 2017, la sede rural Lourdes de bachillerato básico no ha realizado ninguna actividad conjunta con la biblioteca.

Además, cabe reconocer que la Institución Educativa Técnico José de San Martín se ha interesado tanto en el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, como en el de habilidades pedagógicas en los docentes, sobre todo desde las áreas directiva y académica. Conviene subrayar que generalmente existe apoyo para el impulso de proyectos y actividades en beneficio del fomento de la lectura y la escritura que se gestan en el seno del ámbito académico, en concordancia con el modelo pedagógico llamado *pedagogía de proyectos con enfoque humanista*. Adicionalmente, es evidente la insistencia permanente en que el docente debe interesarse por mantener “[...] conocimientos actualizados y dominio de su disciplina y de las áreas a cargo” (MEN, 2008, p. 9). Esta insistencia se da desde las políticas nacionales en lo relacionado con la evaluación de competencias funcionales de los docentes, y se hace con el fin de

mejorar las prácticas de estos, lo que por supuesto debe beneficiar tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Finalmente se encuentra que la transversalidad se hace visible en el PEI alrededor de proyectos pedagógicos al trabajar las competencias financieras por ser un colegio técnico. De igual manera, en el 2017 se organizó el trabajo institucional de ese año alrededor de ejes transversales del cual surgieron algunos módulos referidos a: el proyecto de lectura, la salud, al valor de la familia, la democracia, la paz, el emprendimiento y la globalización. En este espacio confluyeron esfuerzos desde las diferentes áreas para abordar estos módulos desde las actividades institucionales y competencias particulares de cada una de las áreas.

1.2 Justificación

Según se evidencia en la exploración de antecedentes, la enseñanza de la lectura ha sido tema de interés en la institución educativa que se viene mencionando. Por esta razón se han adoptado algunas políticas en relación con el PNLE, expuestas anteriormente, que se han gestionado desde el área de lenguaje. Sin embargo, no se ha hecho énfasis en la escritura, hecho que brinda posibilidades a la presente investigación para trabajar sobre la producción textual en términos de tipologías textuales. Inicialmente se hace desde las áreas de lenguaje y ciencias naturales, lo que a su vez implica una revisión de las prácticas pedagógicas de las docentes que orientan estas áreas para hallar un punto de encuentro de tal forma que se consolide de manera transversal.

En relación con el ámbito curricular, que hace parte de las nueve regiones investigativas identificadas por Ospina y Murcia (2012), se encuentra que ha sido uno de los asuntos de menor relevancia a nivel investigativo en el país, pues así lo revelan los autores:

Este foco de comprensión denominado Títulos-Temáticas lo constituyen nueve regiones investigativas cuyos porcentajes de recurrencia dan cuenta de la importancia que se les está otorgando en el país, en tanto objetos de indagación y conocimiento. Son ellas en su orden: Educación y Desarrollo Humano, con 25%, seguida de Didáctica, con 21%, Saberes y Prácticas Pedagógicas con 14%, Modalidades Educativas con el 12%, y Actores y Escenarios Educativos con el 10%. Las otras regiones aparecen con porcentajes menores en un rango que va de 8% como es el caso de Problemas Sociales, Educativos y Culturales Contemporáneos hasta Organización y Gestión de la Calidad con 1%, pasando por Currículo con 5% y Evaluación Educativa con 4%. (p. 128)

Es importante aclarar que el título de región que han otorgado los especialistas mencionados, hace alusión a los temas de investigación trabajados en tesis de maestría y doctorado en el país durante los años 2000 a 2010. Esto ratifica la importancia de abordar lo curricular como asunto de investigación. Sin embargo, para este caso se ha optado por la realización de un estudio desde lo microcurricular, pues es el territorio en donde cobra vida el currículo bajo la completa gestión del docente.

Del mismo modo, el tema de la transversalidad se ha vuelto un reto para la escuela y para el docente puesto que en la actualidad es transcendental buscar diferentes vínculos entre las áreas que hacen parte del currículo y también del ser humano a la hora de enseñar. En este sentido, es importante inicialmente tener claro que “[...] la transversalidad hace referencia a contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad” (Reyes & Henríquez, 2008, p. 14) Estos conocimientos, por supuesto, deben tratarse desde todas las áreas de la escuela, aunque no se encuentren explícitos en el currículo.

Como consecuencia, cabe enmarcar la lectura y la escritura en los conocimientos mencionados, pues son habilidades que pueden y deben ser desarrolladas desde todas las disciplinas del saber, ya que son realmente necesarias en la vida.

Por el contrario, la lectura y la escritura han sido objetos de estudio en muchas instituciones de educación de diferentes niveles puesto que su enseñanza, según López (2013), es el objetivo más importante de la escuela. En este sentido, deben ser los docentes los encargados de diseñar variedad de propuestas, estrategias y materiales, con base en su experiencia y saber particular, con el fin de optimizar tanto la enseñanza como el aprendizaje de estas habilidades con miras a responder a diversas necesidades de orden social. Dentro de estas se encuentra el interés particular de la producción de textos escritos en aras de atender diferentes situaciones de comunicación, partiendo del hecho de que inicialmente “1. El lenguaje escrito. Es construcción social; sólo posteriormente entró a hacer parte de los saberes escolares; por lo tanto, es necesario reflexionar un poco sobre su función: la comunicación entre los miembros de la comunidad” (Guzmán, 1985, p. 138), lo que implica estar en capacidad de construir y a la vez comprender diferentes discursos escritos de forma eficaz. Es precisamente, hacia esa capacidad de comunicación eficaz a la que debe dirigirse cualquier intención educativa, que además se debe fortalecer a lo largo de la vida escolar e incluso fuera de ella durante la interacción social.

Con miras a responder en alguna medida a esa exigencia comunicativa es que esta investigación pretende transversalizar las habilidades de lectura y escritura desde el microcurrículo, de tal forma que se favorezcan tanto las prácticas de enseñanza como la producción textual² en las áreas de lenguaje y ciencias naturales en la educación básica de la IED Técnico José

² La producción textual hace referencia la “[...] producción física del texto: hacer la caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales, etc. Por otro lado, en el acto de la expresión escrita intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad:

de San Martín de Tabio sedes urbana Camilo Torres y rural Lourdes. Esto surge con la idea de responder a las exigencias propias de cada área en términos de tipologías textuales dependiendo de sus requerimientos particulares. En este sentido, en primer lugar, es importante resaltar que:

El microcurrículo es por excelencia el contexto de planeación y ejecución de las acciones mediadoras a partir de las cuales el docente dinamiza la formación de los educandos, es el espacio donde se concretan las relaciones formativas más íntimas, más cercanas. En este bucle curricular se materializan los vínculos intersubjetivos más claros y más significativos de las construcciones humanizantes que tienen lugar en toda la espiral de los *currícula* como fenómenos complejos” (Pérez, 2015, p. 85)

En relación con lo anterior, abordar el microcurrículo posibilita la reflexión sobre la práctica del docente que al ser analizada en términos de las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, pensamiento y currículo pueden conducir a la transformación de esta.

Por otro lado, es una realidad que en cada área del saber se lee y se escribe con distintos propósitos y que en el ámbito educativo existe cierta renuencia a la hora de abordar estas habilidades. Quizá esto suceda por falta de motivación tanto de los docentes como de los estudiantes o por una carencia de estrategias efectivas y significativas que lleven a las comunidades educativas al pleno dominio de las habilidades mencionadas; son numerosos los estudios que se han gestado en esta línea. Sin embargo, pese a las múltiples intenciones propias de cada escuela, existe un gran número de estudiantes que continúa presentando dificultades en estos procesos, tal como lo expresan Ferreiro y Teberosky (1991) “[...] a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de estudiantes que no aprende” (p. 13), y de

seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc. (Cassany, 1987, p. 9)

igual forma ocurre con la escritura. Es precisamente esta realidad la que conduce a realizar estudios específicos en cada institución educativa dado que los contextos, las situaciones y la población son diferentes, incluso aunque se encuentren en la misma zona.

Conforme a lo anterior, es imposible generalizar una estrategia que se ajuste eficazmente a todas las escuelas y menos a la enorme cantidad de educandos que hay en una nación. La evidencia está en que a pesar de las interesantes propuestas formuladas en las políticas del país, aún persisten debilidades en lectura y escritura tal como lo revelan los resultados tanto en pruebas nacionales como internacionales. Aunque la presente propuesta no busca responder a estas últimas particularmente, es importante tenerlas en cuenta dado que arrojan luces para investigar y reorientar procesos desde el currículo, más particularmente desde el microcurrículo en donde se organiza y gesta directamente la práctica educativa.

Debido a la trascendencia y valor que tienen y merecen tanto la lectura como la escritura dentro de la escuela y en la competencia comunicativa, esta propuesta de investigación busca la forma de generar estrategias de cambio a nivel pedagógico a través de la transversalización de las habilidades de lectura y escritura. Toda vez que son procesos difícilmente separables, es claro que es más interdependiente uno del otro pues, “[...] no se puede separar el aprender a **leer** del aprender a **producir**. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo.”, (Jolibert, s.f.), postulado afín con Smith (1989) quien reitera que “Entre más sepa uno acerca del lenguaje escrito, más fácil será leer, y por tanto, aprender a leer” (p. 95), en este sentido son los diferentes portadores de texto modelos a seguir.

Hay que mencionar, además, la importancia de que los estudiantes tomen conciencia de la enorme utilidad tanto de la lectura, como de la escritura a nivel social, incluso desde que son muy pequeños. A este respecto, se evidencian fácilmente carencias en ejercicios reales, como por

ejemplo la elaboración de una carta a la institución educativa justificando alguna eventualidad o realizando alguna solicitud en donde difícilmente se tienen en cuenta aspectos de presentación y mucho menos de contenido.

Se ha observado también que los educandos difícilmente leen y acatan los contenidos de los mensajes que promueve la escuela. Estos mensajes están consignados en extensos volúmenes como el manual de convivencia o incluso en breves textos relacionados con la clasificación de residuos, la promoción de valores, el aseo en las aulas, las instrucciones, las fechas de vencimiento e ingredientes de los productos que consumen, entre otros. A menos que ellos lideren las propuestas, los elaboren o sean asignados como tareas escolares.

Por otro lado, al analizar el desempeño de los educandos en los campos mencionados, se evidencia una tendencia fuerte a copiar más que a crear escritos propios y, en caso de darse alguna elaboración original es reducida a unos cuantos renglones que poco evidencian el desarrollo de ideas completas y menos la construcción de párrafos o textos que respondan a alguna tipología o necesidad específica, lo que devela falta de etapas de producción textual, esto último, poco fundamentado en las prácticas pedagógicas en el aula en donde el docente se limita a emitir notas o calificaciones sobre los trabajos que desarrollan los escolares.

Para ilustrar un poco, en el diario No. 10 C en la sede Urbana Camilo Torres (ver Anexo G), se registra que al solicitarle a los estudiantes la realización de un escrito sobre la construcción de un circuito básico, brindándoles los pasos a seguir para su elaboración, es clara cierta dificultad en la redacción y el surgimiento constante de la pregunta sobre el estado de la producción textual que realizan, más específicamente si está bien o mal. No obstante, resalta el hecho de que los educandos tienen en cuenta la secuencia lógica para la construcción del artefacto, pero presentan confusiones al escribirlo, muestran dificultades para utilizar los signos de puntuación, en algunos

casos no tienen en cuenta la ortografía ni la separación de palabras, las cuales unen en ocasiones por lo que se dificulta la posterior lectura. Se encuentran también casos de grafía ilegible y falta de pulcritud en la presentación general y muy poco acercamiento a la tipología textual requerida. Frente a lo anterior se debe tener en cuenta que es complejo para un escritor novato pensar en elementos de contenido y de forma al tiempo, es por ello que deben implementarse procesos de escritura en el aula.

Ahora bien, en relación con la práctica docente y la planeación, se encuentra que usualmente se pide a los estudiantes que lean textos afines con unos ejes temáticos o que realicen consultas en diferentes medios. Estos ejercicios resultan en una transcripción de información como se mencionaba anteriormente. Esta información posteriormente se memoriza para realizar algún tipo de presentación oral o producción escrita, lo que resulta en un ejercicio bastante efímero puesto que muchas veces tan solo prepara a los estudiantes para responder en un momento determinado dentro del salón de clase.

Adicionalmente, las producciones escritas que recibe el docente son el fruto de una versión única que luego de ser valorada mediante una nota, no tiene más uso. Lo anterior suscita desde ya varios cuestionamientos alrededor de las estrategias y herramientas de enseñanza que se emplean para movilizar las habilidades de lectura y escritura en la escuela. Estas habilidades y a la vez procesos que debe fortalecer tanto el docente como el estudiante desde todas las áreas del conocimiento, no solo con la intención de responder a una cátedra escolar, sino también fuera de ella en su propio contexto.

Con la ambición de fortalecer los procesos mencionados, se incluye en esta propuesta la idea de que también se involucre la realidad del estudiante, es decir que los educandos utilicen la lectura de su contexto para elaborar sus escritos, de tal forma que se les conduzca a desarrollar

habilidades de pensamiento y a reflexionar sobre su contexto visualizando posibilidades de cambio tanto a nivel personal como a nivel social.

Algo trascendental es la idea de ubicar los procesos de lectura y escritura en un lugar preponderante dentro del ámbito escolar, dado que “el buen manejo que pueden llegar a hacer los niños de la lectura y la escritura no depende del método empleado, sino de la ubicación que le dé la escuela a dichos procesos” (Guzmán, 1985, p. 137). Entonces los estudiantes deben percibirlos integrados y vivenciar que en las diferentes áreas se fortalecen, dejando de lado la visión de que la revisa y enseña los aspectos relacionados con la gramática, la sintaxis, la ortografía, las tipologías textuales y demás, es el área de español.

En concordancia con lo anterior, Sánchez (2015) manifiesta que es importante plantear a los estudiantes situaciones reales que les permitan interactuar con el entorno. Es así que surge la idea de organizar un trabajo transversal entre lenguaje y ciencias naturales desde lo microcurricular y lo pedagógico, en donde confluyan las habilidades lectoras y escritoras de los estudiantes, sus intereses y realidades para producir textos escritos que respondan a fines específicos en cada una de las áreas mencionadas. Es precisamente en el ejercicio del aula donde se deben apropiar las estrategias y herramientas para planear, escribir, revisar y reescribir textos en procura de transformar la costumbre del docente de recibir y evaluar una sola versión de cada texto que luego de ser valorada con una nota queda en el olvido.

Lo anterior obedece a que por mucho tiempo el ejercicio se ha hecho de esa manera, es decir, el docente ha recibido una única versión de cada producción escrita para evaluar las habilidades y conocimientos del estudiante afines tanto con el tema de estudio como con el tipo de texto. En este sentido, es importante realizar análisis profundos de cada escrito producido por y con los educandos con miras a contribuir con la construcción de su aprendizaje, de manera que

ellos puedan comprender a cabalidad la estructura de fondo, la forma y la intención de sus elaboraciones, además, emplear con sentido y acierto variedad de herramientas escriturales para que posteriormente se evidencie algún grado de apropiación en cada nueva producción.

Por otro lado, observaciones iniciales detalladas en los antecedentes han permitido comparar situaciones en las dos sedes, lo que ha ratificado aún más la motivación hacia el trabajo de Investigación Acción Pedagógica (en adelante IAP), en la que, según Restrepo (2009):

El docente reflexiona críticamente sobre un segmento de su práctica en la acción misma de ella, con miras a analizarla a profundidad, para descubrir su estructura y funcionamiento y, con base en los resultados, transformarla positivamente, de manera que sus destinatarios, los estudiantes, logren niveles superiores de aprendizaje. (p. 106)

Este diseño se ajusta al fin de la presente investigación dado que, en primera instancia la reflexión pedagógica sobre el microcurrículo se ha vuelto una constante, tanto dentro, como fuera del aula. Esto ha permitido descubrir y describir hallazgos en relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje que consienten a su vez una fundamentación desde lo práctico y lo teórico y, por supuesto, el emprender nuevas acciones a la hora de orientar diversidad de procesos en el aula. En este sentido, De Tezanos (2015) manifiesta:

Es allí, en la relación entre práctica y reflexión, eje articulador del saber, donde los conceptos disciplinarios pertinentes son re-significados. Y es en esta instancia, en este momento, donde comenzamos a recuperar la identidad, el significado y el sentido del oficio de enseñar. (p. 21)

De lo anterior subyace la construcción de saber pedagógico que “[...] surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: *práctica, reflexión, tradición del oficio*” (De Tezanos,

2015, p. 13 énfasis en el original). Esto último hace referencia a ese cúmulo de conocimientos que se han adquirido a través de la experiencia misma de la profesión docente. Ahora bien, hablar de saber pedagógico no es pensar solo en construirlo, es también preocuparse por compartirlo con otros colegas, ejercicio que según De Tezanos (2015):

Solo podrá lograrse cuando la práctica sea escrita por los que ejercen el oficio de enseñar, puesto que es quizás la no existencia de una escritura rigurosa de la práctica por parte de los maestros la que genera la ausencia de un reconocimiento claro y explícito del oficio de enseñar. (p. 17)

Lo anterior atañe directamente a la razón de ser de la presente investigación. Por un lado, abordar la necesidad de escribir del maestro, quien es el orientador de la misma labor en el educando y, si él no la domina es un tanto complejo imaginar cómo la puede enseñar. Por otro lado, considerar en la IAP una oportunidad para construir saber pedagógico pues, “La investigación cualitativa, particularmente la investigación-acción pedagógica, es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente.” (Restrepo, 2004, p. 46). Este ejercicio se realiza de manera individual, al reflexionar el profesor sobre su propia práctica, pero que luego (al ser socializada con un par académico) contribuye a la construcción de saber pedagógico de manera cooperativa en beneficio del aprendizaje. En este sentido, el trabajo cooperativo cobra importancia en la escuela al ser la única opción para cimentar un verdadero ejercicio transversal, al intercambiar los maestros experiencias, ideas y conocimientos que en últimas le servirán también para enriquecer aún más su labor de manera compartida. De igual manera, es trascendental la búsqueda de estos espacios para planear, organizar y evaluar las estrategias que permitirán hacer realidad la transversalización de las habilidades de lectura y escritura en aras de transformar las prácticas de

aula desde el microcurrículo y de fortalecer las producciones escritas de los estudiantes en términos de tipologías textuales.

Al respecto de lo anterior, Casanova (2012) afirma que “Lo cierto es que las mejores y más altas finalidades que se proponen para la educación, se quedan en nada si no se transforman en un currículum accesible y universal para toda la población estudiantil” (p. 7), lo que revalida aún más la propuesta que inicia desde el microcurrículo³ para luego darle forma en el mesocurrículo institucional, pues si no se concreta allí, se puede quedar en la mera intención o en actividades de aula que se desvanecen luego de cada momento pedagógico.

Del mismo modo, al buscar el desarrollo de cualquier competencia o habilidad a nivel educativo, se debe pensar en que debe ser responsabilidad de las diferentes áreas del saber. Precisamente esta noción es la que ha motivado la posibilidad de fortalecer dichas habilidades de manera transversal, inicialmente con las áreas de lenguaje y ciencias naturales. En este sentido, es necesario convencerse de la conexión profunda que debe existir entre las disciplinas y las competencias a desarrollar, tal como lo manifiesta Casanova (2012), pues al relacionar las áreas también se relacionan las competencias y “[...] cuando se trabaja una de ellas, se está potenciando el resto, sin duda alguna. Esta es la clave para que las competencias se conviertan en una oportunidad excelente para promover aprendizajes reales (no para la escuela, sino para la vida)” (p. 12).

³ “[...] la práctica docente, soportada en altos niveles de cualificación y de bienestar, es una agencia sistémica que se materializa desde el ámbito microcurricular como escenario privilegiado de la praxis del maestro y desde allí se proyecta hacia el mesocurrículo como nodo integrador y hacia el macrocurrículo como posibilidad hermenéutica que busca el mejoramiento de la comprensión y la cualificación de los horizontes de sentido del proyecto educativo. Todo esto en correspondencia con la necesidad de mejores realizaciones pedagógico-didácticas para un crecimiento formativo integral y articulado” (Pérez, 2015, p.82)

En definitiva, conseguir estrecha articulación curricular desde el microcurrículo en lo referido a las competencias o habilidades de lectura y escritura, la planeación y desarrollo de las áreas de lenguaje y ciencias naturales, posibilita al docente y al estudiante ver una forma de enseñanza y de aprendizaje holística y más si se deriva de su realidad. En relación con el educando, es trascendental que aprenda a decodificar su entorno, lo que subyace a la lectura, a la observación y al desarrollo del pensamiento, que se debe visibilizar a través de diversidad de producciones escritas. Para el caso de la presente investigación, estas deben responder a distintas necesidades comunicativas de cada área, con el fin de motivar un positivo cambio de actitud a la hora de aprender y una toma de consciencia que le permita mejorar las habilidades mencionadas.

Por su parte, es importante que el docente reflexione permanentemente sobre su práctica pedagógica cuestionando y teorizando sus acciones, que dialogue con sus colegas y comparta sus conocimientos y experiencias. Es relevante tener en cuenta que los maestros de forma constante “comparten entre ellos sus saberes a través de material didáctico, recursos, modos de hacer, de organizar el aula, etc. Además, también intercambian informaciones sobre los alumnos. En suma, comparten un saber práctico sobre su actuación.” (Tardiff, 2004, p.40). Entonces, si las propuestas pedagógicas se fortalecen y socializan muy seguramente los procesos de aprendizaje también, y más si se hace de manera transversal desde el microcurrículo, perspectiva que asume la presente investigación.

De esta manera, las consideraciones anteriores han suscitado el interés por analizar de qué manera la transversalización de las habilidades de lectura y escritura contribuyen a mejorar la producción textual desde las áreas de lenguaje y ciencias naturales en la educación básica de la IED Técnico José de San Martín de Tabio, sedes urbana Camilo Torres y rural Lourdes, desde la transformación de las prácticas de enseñanza al vincular las áreas mencionadas.

Algo trascendental es que inicialmente se generen transformaciones importantes, principalmente en las prácticas pedagógicas y en el saber del docente que redunden en el aprendizaje de los estudiantes para producir textos que respondan a las diferentes tipologías requeridas en la escuela. De igual forma, es imperativo que se promuevan cambios en el microcurrículo para que se estructure una visión holística del conocimiento, por lo menos en las dos áreas ya mencionadas, bajo una necesidad recíproca que es viable al reflexionar sobre la práctica tanto de manera individual como conjunta con un colega que atiende otros niveles y áreas y tiene otra visión de las situaciones, otros conocimientos y experiencias. Lo anterior hace o puede hacer el ejercicio aún más enriquecedor. Con esto es posible pensar en establecer a la vez una integración curricular entre las áreas mencionadas para compartir hallazgos y organizar planeaciones de manera cooperativa.

Por otro lado, en relación con las habilidades de lectura y escritura, existe la tendencia a que el docente las analice más desde el aprendizaje, es decir desde los estudiantes, pero ¿qué hay de las habilidades del docente? A juicio particular, es un asunto trascendental que si bien es cierto no es el objeto de la presente investigación se debe tener muy en cuenta a la hora de enseñar pues, adelantándonos un poco a los hallazgos, ya se han hecho evidentes varias dificultades vinculadas al comportamiento lector y escritor de las docentes investigadoras, que han sido descubiertas en sus producciones escritas iniciales. Se ha encontrado la necesidad de leer mucho, de planear, transcribir, revisar y editar (Cuervo & Flórez, 2005) cada uno de los textos afines con el presente ejercicio investigativo y otros seminarios dentro de la Maestría en Pedagogía. Además, dentro de la experiencia particular, se ha encontrado que en realidad el docente poco escribe tanto dentro como fuera de su ámbito laboral, únicamente lo hace cuando realiza estudios y para responder al diligenciamiento de variedad de formatos a nivel institucional, hacer informes de avances de los

proyectos, reconstruir y actualizar los mismos y otros documentos, lo que en realidad constata un ejercicio verdaderamente limitado a unos momentos y tareas específicas. Esto último devela desde ahora una categoría emergente, que mucho se relaciona con el objeto de estudio, pues es el docente quien en primera instancia debe revisar y perfeccionar sus propias habilidades para poderlas enseñar, ejercicio que puede lograr de forma autodidacta sin necesidad de acudir a una institución de educación. Basta con aprovechar el cúmulo de herramientas que se tienen a la mano, en el cual se destacan los libros y, por supuesto, los recursos virtuales.

1.3 Pregunta de investigación

¿Qué incidencia tiene la transversalización de las habilidades de lectura y escritura, como estrategia pedagógica microcurricular, sobre la producción textual de los escolares en las áreas de lenguaje y ciencias naturales, en la educación básica de la Institución Educativa Departamental Técnico José de San Martín de Tabio sedes urbana Camilo Torres y rural Lourdes

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Analizar de qué manera la transversalización de las habilidades de lectura y escritura, como estrategia pedagógica microcurricular, contribuye a mejorar la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales, en la educación básica de la Institución Educativa Departamental Técnico José de San Martín de Tabio sedes urbana Camilo Torres y rural Lourdes.

1.4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la situación inicial de la práctica microcurricular docente y de los procesos de lectura y la escritura en las áreas de lenguaje y ciencias naturales de los

estudiantes de educación básica a través del análisis de los diarios de campo y producciones escritas iniciales.

- Implementar la transversalización de las habilidades de lectura y de escritura como estrategia pedagógica microcurricular para favorecer la construcción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales de la educación básica.

- Analizar las transformaciones ocurridas tanto en la práctica pedagógica como en la construcción textual de los estudiantes en las áreas de lenguaje y ciencias naturales durante la transversalización de las habilidades de lectura y escritura.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Estado del Arte

La observación y reflexión pedagógica sobre el currículo y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se emplean en las aulas para abordar tanto procesos de lectura como de escritura han conducido a la exploración de diferentes fuentes con el fin de consolidar un estado del arte alrededor de investigaciones sobre temas afines al tema de interés. Esta exploración se realizó a nivel local, nacional e internacional y permitió conocer el panorama investigativo en el campo de la lectura, la escritura, el currículo y la transversalidad para depurar y delimitar el objeto de estudio y a la vez encontrar elementos que de estas investigaciones se aproximen a la actual propuesta.

2.1.1 Sobre la lectura y la escritura a nivel institucional, local, nacional e internacional

Con relación al tema se ha encontrado que las habilidades lectoras y escritoras están profundamente articuladas, tanto así que es difícil tratarlas por separado ya que las dos se complementan entre sí. En este sentido, Smith (1989) afirma que “entre más sepa uno acerca del lenguaje escrito, más fácil será leer y, por tanto, aprender a leer” (p. 95). En otras palabras, la práctica de la una enriquece a la otra pues ambos procesos se van desarrollando al tiempo, tanto así, que puede afirmarse que es factible alcanzar altos niveles de escritura leyendo y de lectura escribiendo. Bajo este interés, han sido muchos los esfuerzos investigativos en diferentes niveles, todos ellos con miras a contribuir con su fortalecimiento de manera particular según las necesidades de cada contexto.

En relación con la lectura y la escritura, se encontraron investigaciones realizadas a nivel nacional por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, (2016) quienes consideran importante “[...] que

todos los niños y las niñas, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, encuentren las oportunidades para acceder a la lengua escrita de una manera eficiente” (p. 5). Consideran a su vez la motivación y la atención como factores significativos en los procesos de aprendizaje de la lectura. Del mismo modo, visualizan los entornos en los que aprenden los niños como trascendentales para que lleguen a ser buenos lectores y escritores.

Camacho y Valencia (2016) indagaron sobre la relación entre el saber y la producción escrita en estudiantes de quinto y noveno grado de educación básica de dos instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca (Colombia). Dentro de los hallazgos encontraron poca relación entre el conocimiento epistémico y la escritura, dado que sus producciones evidenciaron mínimo manejo ortográfico, gramatical, semántico y sintáctico. Por otro lado, no se evidenció el vínculo de la escritura con su formación personal. La investigación, a su vez, soporta sus descubrimientos en investigaciones internacionales llevadas a cabo en Estados Unidos y España:

[...] que han documentado que los estudiantes de primaria y secundaria tienen dificultades en el manejo de estructuras gramaticales y puntuación y en la identificación de estrategias de composición de diferentes tipos de textos (narrativos y expositivos). Asimismo, se ha identificado una ausencia de estrategias cognitivas y meta cognitivas (planificación del texto, monitoreo y control y revisión de la composición)” (Camacho y Valencia, 2016, p. 48)

Lo anterior refleja una problemática que persiste a pesar de los múltiples intereses de los Estados, de las universidades, de los educadores y otros interesados en trabajos académicos alrededor de la enseñanza y el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, lo cual suscita de manera particular la inquietud acerca de lo que en verdad cada institución de educación debe proveer y apropiarse para poder fortalecer dichos procesos.

Benítez y Pérez (citados en Camacho & Valencia, 2016) manifiestan que “[...] se observa que el vocabulario de los estudiantes es limitado y que su escritura se limita a frases cortas carentes de coherencia y cohesión” (p. 49). Lo anterior permite reflexionar acerca de la importancia de promover estrategias de enseñanza y aprendizaje focalizadas en el fortalecimiento de habilidades que permitan establecer estrechas relaciones entre el conocer, el aprender, el hacer y el ser reflejados en el dominio escritural.

Por otra parte, Sánchez (2015), en su investigación *Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es* realizada en la ciudad de Bogotá (Colombia), pone en evidencia, a través de una secuencia didáctica en el grado primero, la necesidad de abordar situaciones significativas que den sentido a las producciones de los estudiantes “Es importante trabajar en la intención comunicativa de los textos, crear situaciones reales donde experimenten la necesidad de escribir, descubran su función social, y además, experimenten el gusto por producir textos funcionales” (s.p). La experiencia se fortaleció a su vez con la expresión artística como herramienta comunicativa, lo que permite entrever, aunque allí no se menciona, una vez más la importancia de un trabajo mancomunado entre las diferentes disciplinas del conocimiento.

Por otro lado, Santodomingo y Asencio (2015), realizaron una investigación sobre el impacto y las transformaciones logradas en lectura y escritura a través del programa prensa escuela adoptado por instituciones educativas de la ciudad de Medellín durante los años 2012 y 2013. Dicho programa tiene sus raíces a nivel internacional:

Cuando, en 1932, el New York Times ingresó a las aulas de clase para apoyar a los maestros y estudiantes en el proceso educativo. Desde entonces, en más de 80 países del mundo los periódicos realizan este programa con cientos de colegios y miles de jóvenes (p. 229)

Para el programa es vital enlazar la lectura y la producción escrita a un propósito que debe motivar la observación y la comprensión de un espacio real y significativo para el educando, como lo es su propio contexto. Así pues, la labor pedagógica en la actualidad debe promover “[...] prácticas de escritura en contextos situados, que superen la idea de una enseñanza de contenidos explícitos de la escritura y que promueva el vínculo de las prácticas de escritura con la cotidianidad de los sujetos.” (Santodomingo y Asencio, 2015, p. 236). Además, la investigación resalta la importancia de la planeación escritural que va ligada al contacto con los textos y por ende a la lectura, a la indagación y a la comprensión del contexto mismo. Lo anterior posibilita al escritor tener algo auténtico que decir. Finalmente, es importante resaltar que el programa “[...] permite la toma de una postura política, la acción responsable en la solución de los problemas del entorno, la transformación social y a la consolidación de una conciencia ciudadana.” (Santodomingo y Asencio, 2015, p. 244) fines que en general deben ser también la apuesta de la educación en la actualidad.

Cáceres, *et al* (2014) hacen una indagación de la lectura y la escritura en Colombia con el fin de cuestionar a quienes consideran que se ha perdido el gusto por estas actividades con el paso del tiempo, pues lo que verdaderamente ha sucedido es que existe en la actualidad una nueva generación de lectores. La investigación resalta las pretensiones del país al establecer alianzas con Fundalectura y al generar proyectos como el ya mencionado PNLE, instancias que buscan “[...] hacer un país de lectores, que involucren la ciencia y la tecnología con el acto de leer” (Cáceres, *et al*, 2014, p. 185). Sin embargo, pese a su gran auge, los desempeños en lectura se mantienen en el nivel literal. Por otro lado, con relación a la escritura, los investigadores citados consideran que no solo se escribe en el aula pues esta experiencia también se vivencia fuera de ella al interactuar con el entorno, entonces “Es necesario incluir en el proceso de enseñanza de la escritura el contexto

y las experiencias de los estudiantes, de tal manera que este aprendizaje sea significativo para cada uno de ellos” (Cáceres, *et al*, 2014, p. 187), lo anterior, permite al educando alcanzar un nivel escritural auténtico desde sus vivencias, lo que evita que sea un repetidor de los discursos de otros.

Por su parte, Guzmán (2014) ha abordado con detenimiento en sus exploraciones experiencias sobre el aprendizaje de la lectura “[...] ya que en ese ámbito se ha evidenciado a lo largo de los años la necesidad de buscar nuevas alternativas de enseñanza para lograr mejores aprendizajes” (p. 9). En su libro *Lectura y Escritura. Cómo se enseña y aprende en el aula* esta autora compiló una serie de investigaciones que exhortan a reorientar las estrategias con miras a mejorar los procesos de aprendizaje desde la infancia, con la intención de prevenir dificultades futuras en relación con la comprensión textual. Es importante reflexionar sobre que, lastimosamente, en ocasiones se enseña para responder a un momento determinado o para atender pruebas de diversa índole.

Entre los aportes significativos se encuentra el de Guzmán y Guevara (2014), quienes hacen énfasis en su investigación sobre la educación infantil puesto que “[...] es en esta etapa de la vida cuando se instauran las bases del desarrollo del individuo [...]. Por tal razón los esfuerzos de la calidad en la formación de los educadores deben estar encaminados a quienes trabajan en la infancia” (p. 374). El docente es, aparte de formador, un modelo para sus estudiantes durante toda la vida escolar de estos y, por supuesto, facilitador de procesos de lectura y escritura.

Cabe resaltar que es indispensable que los estudiantes aún desde muy temprana edad asuman las habilidades de lectura y escritura como herramientas indispensables y útiles no solo en el ámbito escolar, sino para su misma vida. Esto si se tiene en cuenta que solo mediante ellas es posible el acercamiento al conocimiento y a la construcción del mismo desde las diferentes áreas del saber. Al respecto de lo anterior, Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2016) manifiestan que el

lenguaje es un elemento que permea todas las áreas del saber a través de las cuatro habilidades básicas, lo que permite revalidar aún más la propuesta en relación con la búsqueda de estrategias que consientan fortalecer los procesos de lectura y escritura de manera transversal pues en todas las áreas se debe leer y escribir.

En la misma línea, Burgos (2016) realizó un estudio en Ecuador con el fin de conocer las estrategias que utilizan los maestros de los estudiantes de cuarto año de la Escuela Néstor Barahona Gruezo del Cantón San Lorenzo de la Provincia de Esmeraldas, cuyos resultados evidenciaron prácticas de lectura tradicionales que no promueven la comprensión, razón por la cual los resultados escolares en estos niveles son bajos. A continuación, resalta que dentro del currículo actualizado “[...] mediante un conjunto de actividades programadas la lectura se sitúa en un lugar preponderante de la vida de la escuela, relacionándose íntimamente con los propósitos de los programas de las diferentes áreas que integran el currículum y, particularmente, con la enseñanza de la lengua” (Burgos, 2016, p. 19). Dentro de las actividades implementadas se encuentran: la hora del cuento, rincones de lectura, proyectos con bibliotecas, entre otros que evidencian la importancia del lugar que disponga el currículo para el aprendizaje de la lectura. Las estrategias, igualmente, son verdaderamente importantes dado que entre más tiempo y práctica se disponga para el aprendizaje, mayor será la apropiación y más si dicho aprendizaje se aborda de manera transversal e interdisciplinar, pues en todas las áreas se lee y se escribe. Luego resalta también el beneficio de aprovechar los diferentes textos que ofrece el entorno, tal es el caso de los afiches, letreros y publicidad en general, que el educando debe aprender a decodificar de manera crítica.

Sotomayor, *et al* (2013), evidenciaron en su trabajo de investigación en Chile el desempeño de los estudiantes de instituciones oficiales de tercero, quinto y séptimo grados a través del análisis de sus narraciones. Dentro de sus hallazgos se evidenció que los estudiantes son capaces de

producir un texto global; sin embargo, carecen de herramientas cohesivas, manejan una composición escritural narrativa básica y les faltan mayores elaboraciones de los desenlaces. Manifiestan, además, que las descripciones detalladas son más frecuentes en las niñas que en los niños. En ese orden de ideas “[...] muchos elementos, tales como la coherencia de las proposiciones o ideas, la estructura del texto, la adecuación a la situación comunicativa, el uso preciso del léxico o las convenciones del lenguaje (morfosintaxis y ortografía) que intervienen en la producción escrita, deben, por tanto, ser enseñados de manera sistemática y sostenida en el tiempo” (Sotomayor, *et al*, 2013, p. 55).

Por otro lado, los autores manifiestan haber encontrado también dificultades relacionadas con las tipologías textuales, con el desarrollo de ideas y con el proceso de construcción textual que va desde la planificación, pasando por la revisión y el producto final, ejercicios que demandan cierta complejidad. Los autores referencian en su artículo una interesante investigación afín al tema en cuestión en América Latina, elaborado por el SERCE⁴:

El SERCE realizó un estudio masivo en la Educación básica (tercer y sexto grado) en 16 países de la región, en que abordó el proceso de escritura en tres pasos (borrador, revisión y texto final). Uno de los resultados más destacados es que los estudiantes no conciben estos pasos como parte de una misma tarea y que un alto porcentaje de ellos (77% en tercero y 75% en sexto grado) pierde ideas del borrador en el texto final. (p. 57)

Lo enunciado supone que es pertinente abordar este tipo de aprendizajes durante todo el ciclo escolar, no es conveniente delegarlos a un momento determinado, es decir a un grado, ni tampoco a una asignatura en particular dado que los elementos antes mencionados son

⁴ Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo coordinado por la UNESCO.

fundamentales para la producción escrita en todas las áreas del saber. Del mismo modo, los investigadores afirman que “[...] de los datos presentados anteriormente, se desprende que la intervención en la enseñanza de la escritura es fundamental para lograr índices adecuados en la producción escrita” (Sotomayor, Lucchini, Bedwell, Biedma, Hernández & Molina, 2013, p. 58).

Por otro lado, Dubois (2010) llevó a cabo un interesante estudio en Venezuela titulado *Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita*, en él manifiesta su interés por enseñar la escritura a través de la misma escritura resaltando la importancia de acercar a los estudiantes los procesos mencionados involucrando sus gustos. Otro aspecto trascendental postulado en su trabajo tiene que ver con la *calidad de la experiencia* de ese encuentro lector y escritor, de desarrollar potencialidades en los educandos y de formar personas reflexivas capaces de hacer buenas elecciones en el mundo actual. Adicionalmente, la autora destaca que más importante que los métodos son las vivencias o experiencias que puedan tener los estudiantes.

Por su parte, Sánchez (2013) aborda la lectura en el ámbito europeo dentro de un papel protagónico, el cual merece tener al interior del ejercicio de la enseñanza. Este postulado reaviva las palabras de Guzmán (1985) quien manifiesta que: “El buen manejo que pueden llegar a hacer los niños de la lectura y la escritura no depende del método empleado, sino de la ubicación que le dé la escuela a dichos procesos” (p. 137). En este sentido, Sánchez (2013) manifiesta que en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) “[...] se dedicará un tiempo a la lectura en la práctica docente de todas las materias” (p. 4), lo que evidencia una vez más la transversalidad de la lectura. Por su parte la Ley Orgánica de Educación (LOE) también focaliza la lectura como herramienta frente a los altos índices de fracaso escolar. Se afirma que en esta ley “[...] se pone más atención a esa dimensión de la lectura como herramienta de construcción del conocimiento de lo que se venía realizando en las leyes anteriores” (Sánchez, 2013, p. 6), entonces las dinámicas alrededor

de este eje a nivel educativo y social han cobrado más fuerza en el contexto europeo. Sin embargo, la ley no funciona por sí sola, cada institución desde su diseño curricular particular es quien la debe poner en función mediante diferentes estrategias acomodadas a cada contexto. Dentro de las conclusiones más significativas del estudio se encuentran el hecho de abordar la lectura para aprender y “[...] que los alumnos tengan las capacidades de lectura y de expresión, oral y escrita, requeridas para desenvolverse en nuestras sociedades actuales” (Sánchez, 2013, p. 9).

Así mismo, en Europa la Red Eurydice conformada al 2011 por 33 países, permite conocer mediante sus investigaciones un panorama general relacionado con la enseñanza de la lectura y ha identificado a su vez algunos elementos que intervienen en el desarrollo de esta competencia en educandos entre los tres y los quince años. Presenta en su estudio sobre 31 países cuatro temas fundamentales: “[...] enfoques didácticos, solución de dificultades de lectura, formación del profesorado y promoción de la lectura fuera de la escuela” (Eurydice, s.f, p.1). El estudio pone de manifiesto que a pesar de que existen políticas para el fomento de la lectura, estas no alcanzan a permear a aquellas personas con dificultades como lo es el caso de los inmigrantes o quienes provienen de hogares menos favorecidos. Lo mismo ocurre en nuestro país, pues a pesar de los esfuerzos e intenciones de la nación existen aún instituciones carentes de bibliotecas en donde los docentes deben resolver estas ausencias con ingeniosas propuestas para acercar a los educandos a diversidad de textos en distintos formatos.

El estudio también revela que en pocas escuelas existen especialistas en el asunto de la lectura, aún así su propuesta tiende a implementar estrategias que permitan mejorar los índices de baja comprensión lectora a menos del 15% en el 2020. Las estrategias giran alrededor del fomento de la lectura desde la educación inicial a través del encuentro con diversos portadores de texto, con el fin de despertar primeramente el interés por el ejercicio lector que ha sido combinado con el

aprendizaje cooperativo, los grupos de discusión y las visitas a lugares o el contacto con personas que promueven la lectura.

En definitiva, son varias las dificultades que se comparten a nivel lector y escritor en los diferentes contextos explorados. Tal es el caso de la atención, la motivación y el gusto hacia el desarrollo de estas competencias; el poco dominio ortográfico, gramatical, semántico, sintáctico y de herramientas cohesivas; carencia de vocabulario, falta de planeación escritural que permita discriminar, reconocer y construir diferentes tipos de textos; complicado acercamiento a experiencias de trabajo transversal y poca o nula visualización del futuro, puesto que se evidencia una enseñanza un tanto limitada y cegada a la posibilidad de trabajar buscando la manera de prevenir dificultades futuras, pues el afán en muchas ocasiones gira alrededor de cumplir con el desarrollo de unos ejes temáticos determinados.

En este sentido, son importantes los aportes relacionados con la implementación de estrategias que posibiliten procesos de producción de calidad, que a la vez permitan la ubicación de la lectura y la escritura en lugares preponderantes dentro de las actividades escolares y dentro de las áreas mismas de manera transversal, que busquen creaciones auténticas que partan de los intereses de los estudiantes y de su contexto pero que a su vez respondan a las exigencias propias de cada una de ellas. De igual manera, es importante que posibiliten atender a necesidades comunicativas específicas que tengan en cuenta las particularidades propias de los diferentes tipos de textos, la realidad de que los textos se escriben para ser leídos y la apropiación de estas habilidades como herramientas útiles para la vida, para la transformación de la realidad y la construcción de conocimiento.

2.1.2 Investigaciones asociadas al currículo y la transversalidad

Según López (2013) dentro de los múltiples fines de la educación en la escuela se considera que el más importante es conseguir que los niños y jóvenes lean y escriban. Sin embargo: “[...] resulta paradójico que después de cursar doce años entre preescolar, primaria y bachillerato la escuela no forme lectores autónomos” (López, 2013, p. 15) y muy pocos escritores. No obstante, hablar de autonomía significa apropiarse un ejercicio, cualquiera que sea, a la vida misma, de tal forma que fluya de manera natural y, para lograrlo, la única estrategia es concebir el desarrollo transversal de las habilidades de lectura y escritura en la escuela desde el currículo, particularmente desde el microcurrículo. Lo anterior con el fin de que se evidencie la importante necesidad del pleno dominio de dichas habilidades. Durante muchos años la responsabilidad del desarrollo del dominio de las mencionadas habilidades se le ha delegado al área de español, como si fuera la única que requiriera de ellas. Con el interés de evidenciar la necesidad del dominio de lectura y escritura, la exploración de diversas fuentes permitió conocer en alguna medida el abordaje del tema en cuestión en diferentes niveles partiendo del micro.

Casanova (2012) realizó la investigación *El diseño curricular como factor de calidad educativa*, en la cual la autora reflexiona sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, resalta que, pese a los múltiples intentos y normativas de cambio, muchas de las posibilidades de cambio se quedan apenas en la prueba. Esto implica que se continúa dentro de los paradigmas tradicionales: áreas divididas, conceptos para memorizar, evaluación poco formativa y currículos poco flexibles. Entonces, algo importante, por un lado, es lograr que se defina un currículo de manera particular, de tal forma que apunte a las necesidades de cada contexto educativo y al desarrollo de competencias, para lo cual, según la autora es trascendental:

Trabajarlas desde todas las áreas o materias curriculares y todas esas áreas deben aportar saberes concretos para la consecución de todas las competencias. Se conforman, de este modo, aprendizajes absolutamente transversales en todos los órdenes: las áreas curriculares se relacionan entre sí y la totalidad de las competencias también. Cuando se trabaja una de ellas, se está potenciando el resto, sin duda alguna. Esta es la clave para que las competencias se conviertan en una oportunidad excelente para promover aprendizajes reales (no para la escuela, sino para la vida) (Casanova, 2012, p. 12).

Por otra parte, la autora afirma “[...] que el cambio educativo real vendrá de las modificaciones que se realicen en la metodología y en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no tanto en el resto de elementos curriculares” (Casanova, 2012, p. 15). Lo anterior lleva a pensar en la pertinencia de investigaciones asociadas al microcurrículo, pues este abarca el trabajo de aula y vela por la consecución de metas, el desarrollo de las metodologías y el diseño o implementación de los recursos necesarios para que el ejercicio pedagógico cumpla con sus fines.

Otro aspecto afín al interés particular de la presente investigación se halló en una publicación de Pérez (2015), quien resalta la importancia del trabajo de aula visualizado más allá del hecho de “[...] dictar clase y se constituye como una experiencia que, desde el microcurrículo, se articula de manera sistémica con el meso y el macro currículo” (Pérez, 2015, p. 75). Al respecto, el autor manifiesta que es trascendental visualizar todos los aspectos del sistema educativo como un todo en permanente interacción y resalta la labor educativa como el fundamento del currículo que propicia una “[...] construcción consciente e inconsciente de cultura, es preciso explicitar la mirada desde donde se asume la cultura como fenómeno inherente al currículo y la praxis docente” (Pérez, 2015, p. 82) lo que implica generar cambios en el entorno desde la labor escolar para favorecer a su vez aprendizajes para la vida más que para la presentación de una prueba escolar

que en últimas no mide integralmente al educando. Entonces, abordar el microcurrículo escolar con estrategias que permitan mejorar o fortalecer procesos en diferentes niveles es favorable para conseguir cambios a nivel social, lo que en últimas es o debe ser el fundamento de la educación.

Por otro lado, el currículo según el Ministerio de Educación del Ecuador:

Es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país. (2016, p. 4)

De acuerdo con este planteamiento, se evidencia que tanto en esa nación como en Colombia se reconoce el proyecto educativo y dentro de él al currículo como el eje articulador de los propósitos de la escuela, los cuales se concretan específicamente en el microcurrículo en donde el currículo se desarrolla.

Rangel (2015) propone la construcción de un currículo vivo que consiste en eliminar ciertas brechas existentes entre el currículo formal y el currículo oculto o el que se vivencia en el aula de clase, “[...] se plantea una propuesta para desarrollar un currículo anclado en los procesos sociales y educativos (currículo vivo) que se conciba y adopte de manera deliberativa y democrática para dar respuesta a los problemas y desafíos educativos actuales” (p. 2), es necesario que se permita la participación de diversos actores estudiantes, docentes e incluso se establezcan alianzas con la comunidad para su construcción.

En ese orden de ideas, Rangel acredita cierta autonomía a las instituciones educativas para que desde sus necesidades particulares ofrezca una formación sobre realidades tangibles. Otro aspecto interesante es que “El currículo debe ser concebido más allá de una simple organización

de contenidos” (Rangel, 2015, p. 13), pues en ocasiones erróneamente se le llama actualización al mero replanteamiento de ejes temáticos (Jonarett, citado en Rangel 2015, p. 14), muchas veces concebidos en otros espacios. Hay que reconocer que en muchos países como el nuestro se adoptan versátilmente políticas a distintos niveles con miras a generar mejoras (dentro de los cuales el sector educativo no se queda atrás) sin darse cuenta de que las posibilidades se encuentran dentro de los propios contextos educativos, entonces corresponde a los educadores plantear estrategias pedagógicas y metodológicas que provengan de la reflexión sobre el trabajo de aula.

De Zubiría (2010) en su documento *Hacia un acuerdo Nacional Para Mejorar La Calidad de la educación básica en Colombia* afirma que las pruebas ICFES han sido modificadas a partir del año 2000. Antes se evaluaban conceptos, datos o información; ahora se evalúa por competencias, para que el estudiante demuestre sus habilidades de interpretación, argumentación y proposición. A pesar de estos esfuerzos que se han hecho por mejorar la calidad de la educación los resultados:

No han mejorado, siguen muy bajos (inferiores a 46 de 100 puntos posibles) y los estudiantes que llegan a los niveles altos en el desarrollo de sus Competencias son un grupo en extremo reducido, inferior al 2 % De la población que presenta dichos exámenes es decir que solo un grupo ínfimo de estudiantes en Colombia alcanza un buen desarrollo en sus competencias para leer y pensar. La gran mayoría está en un nivel medio y cerca del 20% está en un nivel bajo. (De Zubiría, 2010, p. 42)

Al respecto, el autor afirma que después de doce años de escolaridad solo dos de cada cien estudiantes logran tener un nivel alto en las competencias de interpretar, argumentar y proponer. Lo anterior permite evidenciar que los contenidos curriculares en las instituciones educativas

siguen siendo poco pertinentes y que los fines de la educación continúan centrados en los resultados y no en el proceso.

Por otro lado, el gran cuestionamiento que se hace el docente al prepararse para iniciar un cambio desde la transversalidad gira alrededor del significado profundo, la trascendencia y la complejidad que esta encierra. Para responder a este interrogante, se recurre a la propuesta que hace el Ministerio de Educación Nacional (2015) al respecto, asumiendo la transversalidad como la posibilidad de “[...] integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida. Esto implica reorientar las prácticas pedagógicas hacia la construcción de conocimiento con sentido que apunte a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales” (s.p.). En esta medida los currículos deben optar por integrar saberes para poder desarrollar competencias de manera transversal en los estudiantes.

En Colombia, más concretamente en el distrito capital de Bogotá, se viene desarrollando una propuesta (entre 2012 y 2016) de integración curricular en ciencias naturales, en la cual se crean espacios diferentes para integrar otras áreas y ejes transversales de manera integral, para lograr el propósito de la propuesta: “Una educación del Buen Vivir” (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p. 13) donde la enseñanza de las ciencias va más allá de los contenidos disciplinares y pretende dar sentido al conocimiento que se genera en el área y en los centros de interés para consolidar aprendizajes esenciales de forma integral. Así, cada colegio organiza su currículo de diferentes formas a través de la Reflexión-Acción Participativa (RAP), enfoque metodológico que guía los proyectos pedagógicos. Un ejemplo claro de transversalidad lo ofrecen los Estándares Básicos en competencias en ciencias sociales y ciencias naturales (2004) al vincular el lenguaje con los aprendizajes auténticos propios del área, evidenciando que:

La relación con el lenguaje surge de una manera que podría llamarse natural cuando la formación en ciencias debe propiciar el desarrollo de la capacidad para comunicar ideas científicas de forma clara y rigurosa, lo que implica un uso adecuado no solamente del lenguaje cotidiano, sino de aquel propio de las ciencias. En el desarrollo de indagaciones guiadas, el uso del lenguaje conlleva claridad en la exposición de hipótesis y habilidades para compartir con otros los hallazgos y comunicarlos, tanto oralmente como por escrito, en una gran variedad de contextos y con una gran variedad de artificios gráficos, simbólicos y literarios (p. 110)

De esta manera, en ciencias naturales se hace uso del lenguaje normal, pero también del propio de la disciplina pues a través de este se plantean preguntas, se hacen hipótesis, resúmenes, observaciones y se desarrollan todas las habilidades comunicativas. En ese orden de ideas, uno de los retos que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad es flexibilizar el currículo y abrirse paso para aprovechar el contexto social y natural para formar significativamente, con el fin de que se le permita al estudiante el desarrollo de las competencias para interpretar situaciones, proponer y argumentar desde los enfoques de cada ciencia. Así, la transversalidad se convierte en un componente del currículo que abre caminos a la construcción de saberes de forma integradora y permite tener una mirada más amplia y global, desde los planteamientos gubernamentales hasta el trabajo en clase que posibilita generar cambios a nivel educativo.

Para asumir el compromiso que tiene la escuela de transformar la educación a través de la transversalidad, se crean estrategias tal como lo conciben Maldonado y Pinzón (2016) en su trabajo de investigación. Estos autores plantean la implementación de una huerta escolar en el centro educativo donde laboran, pues para ello esta contribuye con el aprendizaje desde un espacio abierto de interacción con el entorno, con el otro y de introspección del estudiante. Al respecto afirman

que “Los beneficios y aspectos positivos que se pueden generar a través de la huerta se ven reflejados en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven los niños” (s.p), beneficios que van desde la estimulación de la observación, y la experimentación hasta los registros escritos de los cambios en ella descubiertos. Lo anterior implica una lectura visual de lo que allí ocurre, esto sin mencionar otras actividades factibles alrededor de la lectura y la escritura que admitan la creación de diversidad de textos que posibiliten el despliegue del pensamiento creativo de los educandos, si se parte de una realidad tangible y significativa mediante relaciones con el entorno, lo que hace viable la construcción de conocimiento, con lo cual se estaría respondiendo a uno de los principales fines de la educación.

Finalmente, Delgado, López y Zamprogno (2015) asumen que es responsabilidad de la escuela enseñar a leer y escribir, luego, también lo es enseñar a estudiar y preparar a los estudiantes para su desempeño futuro en el ámbito escolar y extraescolar. Lo anterior se hace posible desde la formulación de un currículo transversal, pues desde allí, según Pérez (2016):

Se abren las rutas de aprendizaje de manera coherente y con identidad en tanto en los contenidos, estrategias, objetivos y demás mediaciones necesarias para hacer posible una formación académica integral de alta calidad, inspirada en la persona como centro del proceso” (p. 85)

Esto último implica un ejercicio sistémico y pertinente que se ajuste a las necesidades de la institución y, por supuesto, de los estudiantes en proceso de formación. Adicionalmente, Casanova (2012), visualiza la transversalidad dentro la enseñanza “[...] como un proceso integrador, que se presenta como una vía que permite la interconexión de la estructura curricular” (Casanova, 2012, p. 420), en procura de una visión holística tanto de la enseñanza como del aprendizaje en la escuela,

lo que contribuye a la unificación de esfuerzos por parte de los educadores para el fortalecimiento de las estrategias de enseñanza.

2.2 Referentes teóricos

El presente marco teórico ha sido gestado desde el interés por la propuesta de transversalizar las habilidades de lectura y la escritura como estrategia pedagógica microcurricular para favorecer la producción textual desde las áreas de lenguaje y ciencias naturales en la educación básica de la Institución Educativa Departamental Técnico José de San Martín de Tabio sedes urbana Camilo Torres y rural Lourdes. Responde, así, a la necesidad de conceptualizar y relacionar las dimensiones de trabajo, enseñanza, aprendizaje y pensamiento que han permitido direccionar la investigación con miras a esclarecer conceptos y revelar respaldo teórico frente a la importancia de la reflexión sobre la práctica docente, la transversalidad, las áreas del saber, las habilidades de lectura y escritura y la producción de textos.

En un principio se ven la lectura y la escritura, desde el área de lenguaje, como procesos integrados. Y de esa manera se debe dar su lógica en la enseñanza y por ende en su aprendizaje. Se hace una revisión desde la importancia de tener siempre claridad sobre los fines que deben motivar el ejercicio lector y escritor en el aula.

Por otro lado, se hace evidente, desde lo teórico, la relación entre las ciencias naturales y las habilidades de lectura y escritura, dado que son medios para examinar el mundo real o imaginario en búsqueda de repuestas a los múltiples interrogantes que suscita el área en particular. En relación con el pensamiento, se encuentra la importancia de enseñar a pensar en la escuela con la misión de formar destrezas que permitan acceder a oportunidades en el mundo real desde distintos ámbitos. Así mismo, se encuentra que poner de manifiesto el pensamiento desde el campo

escritor es una oportunidad para conocer cómo y qué piensan los estudiantes, lo que a su vez puede dar luces para saber cómo aprenden.

Por otra parte, se aborda el currículo como una organización viva y flexible que debe permitir a la escuela generar transformaciones permanentes con miras a responder a las necesidades del momento y del propio contexto. Se hace énfasis en el ámbito microcurricular en donde de manera particular se establece un contrato didáctico entre el estudiante, el docente y un saber, entre otros, que hacen posible el complejo ejercicio de enseñar y aprender. Es importante hacer énfasis en que desde lo microcurricular es factible generar cambios en lo mesocurricular.

Finalmente, se asumen la transversalidad y la integración curricular como una oportunidad para fortalecer las habilidades y los saberes desde las distintas áreas de estudio en la escuela para vincular la realidad y el contexto del estudiante, de tal forma que el educando se sienta identificado con lo que aprende.

2.2.1 Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos integrados

*Una cosa es saber y
otra saber enseñar*

MARCO TULLIO CICERÓN

Dimensionar los alcances de la lectura y la escritura en la vida del ser humano no es tarea fácil, como tampoco lo es su enseñanza y su aprendizaje; sin embargo, para acercarse un poco a una noción afín a las habilidades mencionadas Bustillo, León, Montoya y Piñeros (2009) las visualizan como “[...] procesos que permiten al ser humano desarrollar su propio pensamiento, organizar las ideas y producir conocimientos. La escritura es una acción que conlleva al individuo a propiciar que la lengua escrita haga parte de su diario vivir” (p. 84). Este último postulado es

quizá el anhelo de todo proceso de enseñanza, lograr que el saber enseñado en verdad permee la vida de quien aprende. Sin embargo, en la realidad difícilmente se evidencia dado que tanto la lectura como la escritura se han asumido netamente como tareas escolares aisladas.

Así mismo, es importante resaltar que leer y escribir son habilidades que permiten el acceso y construcción de cualquier tipo de saber, por ende en la escuela no debería existir una clase que se denomine lectura y otra escritura, pues el desarrollo de los contenidos curriculares debería propiciar su fortalecimiento. Es decir, el ejercicio podría ser fácilmente recíproco, tal como lo expresa Magendzo (1998) al hablar de las habilidades intelectuales transversales dentro de las que es factible enmarcar tanto la lectura como la escritura:

Las habilidades intelectuales transversales hacen referencia, por ejemplo, a la capacidad de abstraer; de experimentar y aprender a aprender; de resolver problemas, de manejar incertidumbres, de investigar; de clasificar [...].

Estas habilidades se alcanzan a través de los diversos contenidos temáticos de las distintas asignaturas que conforman el currículo. No hay una clase o una actividad especial llamada “pensamiento crítico” o de “resolución de problemas”. (Magendzo, 1998, p. 200)

Aunque el autor no mencione directamente las dos habilidades foco de interés, a juicio particular de las autoras, estas hacen parte de las habilidades intelectuales, dado que son facultades propias de los seres humanos que deben ser perfeccionadas a lo largo de toda la vida. Por ende su aprendizaje, desarrollo y fortalecimiento le compete en gran medida a la escuela, aunque “El niño no tiene que esperar a entrar a la escuela para ver textos escritos. Desde mucho antes, el niño los encuentra en muchas situaciones y en diferentes lugares” (Guzmán, 1985, p. 138) Esto le permite

y obliga a valerse de sus propias habilidades para decodificarlos, hacer preguntas y construir de alguna manera sus propias respuestas.

Al ligar la lectura y la escritura dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje es factible llegar a fortalecerlas desde cada una de las áreas del saber. Basta con otorgarles la importancia, la formalidad y la rigurosidad que cada una de estas habilidades demanda. En ese orden de ideas, las palabras de Guzmán (1985) hacen eco al ratificar la importancia de ubicar tanto la lectura como la escritura en un lugar destacado en la escuela, aclarando que al hablar de ubicación, caso particular, se hace referencia al espacio y la importancia que se les proporcione tanto dentro como fuera de la escuela para su desarrollo, pues en la medida en que se considere relevante su papel, muy seguramente puedan llegar la lectura y la escritura a convertirse en hábitos, si se parte de su ejercitación constante.

Otro aspecto de suma importancia está en la actitud del sujeto frente a sus procesos lectores, producto del poco o mucho acercamiento a textos u otras fuentes de lectura pues, inicialmente se debe tener en cuenta que el ser humano antes de ser lector de letras es lector del mundo (Montes, 2006), entonces el lenguaje escrito debe promoverse desde los contextos en donde el educando se desenvuelve. Sin embargo, la motivación y práctica tienen gran responsabilidad con relación al dominio de las habilidades mencionadas. En este sentido “La escuela tendría que reconocer que el lenguaje escrito debe ser manejado como un instrumento de utilidad social y no como una simple asignatura” (Guzmán, 1985, p. 138). Se considera que el desarrollo y perfeccionamiento de estas destrezas debe ser compromiso de las diferentes áreas del conocimiento, dado que en todas se debe leer y escribir pues “En la escuela, el lenguaje es un denominador común para todas las asignaturas escolares: español, historia, ciencias, geografía, matemáticas. Es decir, el lenguaje permea todas las áreas del currículo a través de hablar, escuchar, leer y escribir.” (Flórez, Restrepo y

Schwanenflugel, 2016, p. 7). No obstante, resulta imposible descartar que existe cierto legado cultural de parte de las familias y de la sociedad en general, afín con la poca herencia lectora y escritora.

La lectura se ha venido concibiendo como base para la escritura, puesto que los textos proporcionan a las personas infinidad de herramientas que les permiten enriquecer sus procesos. Se podría decir que también cimienta las bases de esta habilidad, pues más que brindar al educando instrumentos teóricos en relación con la gramática y demás, los discursos escritos los brinda la lectura de forma práctica “la utilización de un pre- texto como modelo ayuda en la redacción porque ayuda a organizar el contenido en forma coherente” (Simó y Roca, 1995, p.163).

De igual forma, afirman los autores, que con “con actividades de reproducción de textos (narración, poesía, noticia) va mejorando la competencia de nuestros alumnos como productores y creadores de textos, como escritores (p.163), no se trata de calcarlos o plagiarlos; al contrario, la idea es valorarlos y aprender de ellos elementos y formas intrínsecas para construir los propios.

Si bien es cierto, a lo largo de la historia, se ha pasado por ciertas circunstancias naturales en el hogar y metodológicas en la escuela, relacionadas con la enseñanza de la lectura acompañada de las otras habilidades, prácticas que van desde la lectura de imágenes hasta llegar a procesos alfabéticos elaborados que han llevado a los infantes de alguna manera a aprender. Sin embargo, el reto en la actualidad es aún más arduo, porque si no se parte de ejercicios significativos, el aprendizaje o desarrollo de esta habilidad sin un método difícilmente puede tener éxito. Por esta razón, los mediadores encargados del ejercicio educativo deben explorar un mundo de posibilidades que en verdad le aporte no solo a quienes inician el proceso de alfabetización, sino también a aquellos que están en el proceso de construcción de su propio conocimiento (lo que incluye al maestro). Lo anterior no puede dejar por fuera, como es natural, el contexto sociocultural

de quien aprende, ni olvidar la práctica constante, la motivación y el contacto directo con buenos portadores de texto.

Hay que mencionar, además, que “Un entorno educacional sentimentalmente agradable fomenta la curiosidad y la motivación de los escolares, de lo que se beneficia el aprendizaje y la enseñanza, sobre todo en contextos algo más complejos” (Friedrich y Preiss, 2003, p. 44), lo cual posibilita aún más la tarea educativa en cualquier área. Esto incluye la lectura, pues así se promueve el deseo de instruirse. Un ejemplo claro de lo anterior es la espontaneidad con que los niños empiezan a hablar y a escribir; por supuesto, al ser estimulados se les motiva a repetir actuaciones y por ende desarrollan no solo su oralidad, su escritura y su escucha, sino también otras habilidades como la lectura que hacen de imágenes, personas y situaciones de su propio entorno.

De la misma forma, los maestros son quienes, basados en las necesidades, experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, deben posibilitar un “andamiaje” (Wood, Brunner y Ross, 1976, citados en Colomina, Onrubia y Rochera, 1990) efectivo para que su educando aprenda y desarrolle o potencie todas sus habilidades tanto lectoras como escritoras. Por supuesto, es importante valorar siempre las producciones respetando su individualidad e intereses, lo cual se refleja en su respuesta frente al aprendizaje, pues de la manera como se aborde el ejercicio depende, en muchas ocasiones, la aceptación o el rechazo del sujeto en formación. Sin embargo, es imposible desconocer que se vive en un contexto familiar, social y cultural poco lector y escritor.

Ahora bien, para volver sobre la compleja enseñanza de la lectura y de la escritura y su proceso de aprendizaje es importante reconocer que en complemento de la actividad óptica “Hay otros tipos de información que también son necesarias, incluyendo la comprensión del idioma fundamental, la familiaridad con el tema tratado y alguna habilidad para la lectura” (Smith, 1990,

p. 30), que se encuentran en el cerebro y que al ser combinadas con la información visual construye en el lector el sentido del texto (Smith,1980, citado en Dubois, 1994), herramienta fundamental para que el estudiante realice un ejercicio lector eficiente.

De la misma forma, “[...] entre más sepa uno acerca del lenguaje escrito, más fácil será leer, y por tanto aprender a leer. [...] La lectura no solo se aprende a través de ella misma, sino que aprender a leer comienza al estar leyendo” (Smith, 1989, p. 95) lo cual respalda la práctica constante y el hecho de comprender que el sentido del texto está más allá de la fonética de las grafías impresas que hacen parte de la estructura superficial del texto; el significado se halla inmerso en la complejidad de la estructura profunda que cobra vida cuando el sujeto posee en su cerebro la información necesaria que le permita comprender de manera eficaz. Es así que: “La vista capta la información gráfica pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento solo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector” (Dubois, 1994, p. 11). Por lo tanto, es indispensable preocuparse por brindarle al escolar el apoyo y las herramientas necesarias, para que incluso aprenda a predecir la información incluida en los textos y en experiencias de la vida diaria. Esto se podría lograr al estimular la observación y la experimentación con pasajes, textos o discursos, pero con la conciencia siempre puesta sobre el nivel de desarrollo real del educando, pues algunas veces se tiene la tendencia a generalizar este aspecto en los estudiantes.

En ocasiones se considera que la práctica de lectura y escritura se gesta únicamente a través de las actividades con textos y trabajos escolares. Se desconoce por un lado que existen variados portadores de texto susceptibles de ser aprovechados tanto dentro, como fuera del aula, incluso desde los intereses de los estudiantes. Por otro lado, se desconoce que existe el mundo y un cúmulo de realidades que pueden ser leídas (Montes, 2006), pues antes de ser lector de letra, el ser humano es un neto lector de lo que le rodea: la naturaleza, los gestos, los lugares, los sonidos, etc., pero

¿acaso al convertirse el ser humano en lector de letra deja de lado la lectura del mundo?, por supuesto que no. Por el contrario, es importante continuar en la escuela con el fortalecimiento de esta lectura a través de la observación para mejorar a su vez procesos de escritura y de pensamiento que partan de realidades significativas y tangibles para el educando.

En ese orden de ideas, es fundamental también tener en cuenta que “La revolución tecnológica que estamos viviendo en las últimas décadas ha provocado la informatización del texto impreso y abre paso a una nueva forma de ser lector, el que construye su propio texto; navegando por la red, a través de los webs, *chats*, *blogs*, etc., el lector construye su propia ruta y no se limita a seguir la que fue marcada por autores con frecuencia desaparecidos o, como mínimo, desconocidos” (Solé, 2012, p. 48). Entonces por qué no explorar estas nuevas generaciones de lectores y escritores por medio de ampliar de alguna manera la gama de acciones pedagógicas en el aula de clase sin desconocer lo que se hace. La dificultad radica en el hábito de los estudiantes de copiar y pegar fragmentos de texto sin tener en cuenta algo tan delicado como los derechos de autor. Se podría partir paulatinamente de la generación de esa conciencia del respeto y valoración por la producción del otro, lo que no es tarea fácil y más aún si no se inicia.

Otro rasgo de suma importancia, afín a la enseñanza de la lectura y la escritura, es la calidad de la transposición didáctica, dado que debe ser adecuada al momento pedagógico; sin embargo, en ocasiones se descubre que “ del objeto de saber al objeto de enseñanza, la distancia es, con mucha frecuencia inmensa” (Chevallard, 1998, p. 50), lo que dificulta el aprendizaje en el educando quien tiene bajo su responsabilidad la apropiación y transformación del saber enseñado en saber del estudiante. Este ejercicio debe ser muy significativo al enseñar a leer y a escribir para que haga eco en el escolar, lo cual no es tarea fácil dada la complejidad de las dos habilidades. A pesar de lo anterior, “La competencia lectora puede empezar a construirse muy pronto, a través de

la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela” (Solé, 2012, p. 49). Solo en la medida en que el ejercicio sea significativo y constante será factible alcanzar resultados superiores.

Finalmente, Guzmán (1985) pone de manifiesto que el óptimo dominio del lenguaje escrito está ligado a tres aspectos fundamentales de los cuales se ha tomado, por un lado, el hecho de que “[...] los niños pudieran comprender lo que otros escriben ya que [...] no puede darse lectura sin comprensión” (Guzmán, 1985, p. 139). En este sentido, es trascendental que el educando tome conciencia de que escribe para que alguien lo lea, por eso es importante que el estudiante amplíe este panorama hacia otras personas, pues comúnmente su único lector es el maestro, quien en ocasiones se dedica a corregir ortografía y redacción sin dar lugar al sentido profundo y análisis de cada producción.

Por otro lado, otro aspecto relevante afín al dominio de la escritura es que “[...] los niños pudieran expresarse por escrito con coherencia y lógica, de tal forma que lo escrito tendría que tener alguna idea con sentido” (Guzmán, 1985, p. 139). Este propósito debe ser fijado desde la etapa escolar inicial y debe ser fortalecido año tras año según las capacidades y desarrollo particular de cada educando. Por último, “[...] que por medio del lenguaje escrito pudieran recrear la realidad, lo cual está directamente relacionado con la creatividad, puesto que es ella la que permite que un niño no se limite a reproducir modelos adultos, sino elabore algo propio” (Guzmán, 1985, p. 139). Curiosamente, esta última condición que se alcanza en la etapa escolar primaria, tiende a perderse con el tiempo, quizá por la falta de estimulación pues a medida que los estudiantes crecen, se van volviendo copiadores sin escrúpulos de las ideas de otros. No solo de escritores reconocidos, sino también de las ideas de sus mismos compañeros de aula, pues no es raro encontrar trabajos transcritos o incluso fotocopiados.

Cabe agregar, además, que: “[...] en la mayoría de los casos no hay razón para que un alumno no pueda aprender a leer de manera competente si cuenta con los recursos y las ayudas necesarias” (Solé, 2012, p. 58), lo que compete al docente. Algo importante, además de fundamentar la propuesta pedagógica alrededor de los procesos de lectura y escritura para fortalecer la producción textual, es pensar en cimentar óptimas bases en relación con el dominio de la lectura y la escritura desde la educación inicial. Estas bases serán las que más tarde se verán reflejadas en estudiantes autónomos y críticos capaces de cuestionar y elegir asertivamente lo que la sociedad les ofrece y, a su vez, brindar información a otros y saberes propios contruidos con base en diferentes experiencias, incluso investigativas.

2.2.2 Los fines de la lectura, ¿Para qué leer?

*Tienes que amar la lectura
para poder ser un buen escritor,
porque escribir no empieza contigo.*

CARLOS FUENTES

Un aspecto fundamental a la hora de ejercer cualquier actividad de lectura está relacionado con los fines que motivan al lector para realizar su práctica, dado que son el motor que la orienta. Los objetivos pueden ser muchos y variados. Sin embargo, se han tomado algunos que Solé (2002) denomina “[...] genéricos cuya presencia es importante en la vida adulta y que pueden ser trabajados en la escuela” (p. 80). Son estos sobre los cuales se debe enfatizar, dada su practicidad durante toda la vida. Se han tomado de manera puntual, tal como los denomina la autora.

Según Solé (2002), *leer para obtener una información precisa* es útil cuando el interés del lector esta fundamentado en el hallazgo de algún dato de interés particular. Dentro de los casos a manera de ejemplo, tomados de la autora, se encuentran “la búsqueda de un número telefónico en

una guía; la consulta de un periódico para saber cuándo y a qué hora se proyecta una película [...]; la consulta de un diccionario o de una enciclopedia” (p.80). Estos son ejercicios muy comunes en el ámbito escolar, en donde los estudiantes constantemente requieren de información puntual sobre los diferentes temas de estudio. No obstante, se necesita del conocimiento de algunas estrategias que facilitan el hallazgo de la información requerida, para los casos mencionados es necesario conocer la estructura de las fuentes y su organización particular, como el uso de los índices, la distribución alfabética y, para el caso del periódico, las distintas secciones.

Por otro lado, *leer para seguir instrucciones* es un ejercicio cotidiano al encontrarse el ser humano, por ejemplo, con las instrucciones de uso de los cientos de aparatos tecnológicos con que cuenta el mundo moderno: las recetas, las reglas de los juegos, los textos para participar en concursos, talleres, etc (Solé, 2002). El ejercicio se hace necesario al permitir el desarrollo de alguna actividad concreta, pues se lee con el fin de saber cómo se realiza algo. En este caso es estrictamente obligatorio hacer un buen ejercicio lector, dado que de él depende el éxito en el manejo o desarrollo de la labor. Más aún si la tarea es compartida por un grupo. Este tipo de lectura es funcional, “El niño lee porque le resulta necesario hacerlo y, además, se ve en la necesidad de controlar su propia comprensión. Aquí no basta con leer, sino asegurar la comprensión de lo leído” (Solé, 2002, p. 81). Resulta una tarea adecuada dado que requiere del control de la propia comprensión, pues de él depende el logro de lo que se quiera hacer.

Adicionalmente, *leer para obtener una información de carácter general* es muy útil en la escuela y en la vida. En la vida académica se requiere cuando es necesario consultar sobre algún tema de interés particular en cada una de las áreas del conocimiento o al realizar investigaciones. El lector requiere de una postura crítica que le permita saber qué leer y hasta donde leer según su interés o necesidad. Solé (2012) considera importante que este tipo de lectura tenga en la escuela

“[...] mayor lugar del que habitualmente se le concede, dado que con ella el alumno asume de lleno su responsabilidad como lector” (p. 82). Sin embargo, al presentarse al educando esta posibilidad, lo que hace en numerosas ocasiones es copiar o tomar fragmentos aislados sin dar crédito a los autores. Este aspecto también requiere atención y apropiación desde la institución educativa, incluso desde los primeros años de escolaridad. Es importante el fomento de ese respeto por la palabra y la creación ajena que no necesariamente debe trascender a grandes autores, pues debe partir del propio contexto de aula de los educandos.

Según la autora en mención, *leer para revisar un escrito propio* “[...] nos ayuda a aprender a escribir” (Solé, 2012, p. 83). Por consiguiente, su implementación en el aula es trascendental, pues los estudiantes han estado acostumbrados por años a considerar que escriben para ellos y por ende, comprenden lo que producen pues saben qué quieren decir. Sin embargo, cuando el texto llega al docente o a otro lector, este se encuentra con poca claridad, porque el autor solo pensó en sí mismo, nunca se puso en el lugar de otro lector diferente a él mismo.

Adicionalmente, los educandos consideran pertinente y suficiente una sola versión de lo que construyen, quizá porque en realidad no se les ha formado sobre este ejercicio de autorevisión, y aquí radica verdaderamente la importancia de leer las propias producciones dado que les permite reflexionar sobre lo que han escrito, brindándoles la posibilidad de mejorar varias veces sus textos hasta llegar a la consolidación de un documento que responda a alguna tipología textual o a alguna necesidad de comunicación específica. En el ámbito escolar “La autorevisión de las propias composiciones escritas es un ingrediente imprescindible en un enfoque integrado de la enseñanza de la lectura y de la escritura, y en cualquier caso para dotar a los niños de estrategias de composición de textos” (Solé, 2012, p. 83). Esta es la mayor ganancia que cualquier escolar, y en general cualquier individuo, puede obtener del ejercicio de releer sus propias producciones, pues

aprende también a ser autocrítico, lo que le permite perfeccionar sus textos y alcanzar mayores niveles en sus producciones. En este sentido, vale la pena resaltar que “Más que un don, escribir es una habilidad aprendida” (Cuervo & Flórez, 2005, p. 25) que se debe desarrollar a lo largo de toda la vida.

Leer por *placer* es un fin muy particular de cada individuo, dado que el gusto y la selección textual es personal, libre (Solé, 2002). Cada sujeto la realiza de acuerdo a sus necesidades e intereses y puede volver sobre ella las veces que lo requiera y seguramente cada vez encuentre cosas nuevas. Lo que es primordial es que “El lector pueda ir elaborando criterios propios para seleccionar los textos que lee, así como para valorarlos y criticarlos” (Solé, 2002, p. 84). De igual manera que también pueda recomendarlos. A nivel escolar es importante la realización de alguna labor que de cuenta de lo leído y que apoye al primer fin, el del gusto, de tal forma que incluso puedan ampliar, reflexionar y profundizar en diversidad de temas a través del deleite lector.

En relación con el objetivo de *leer para comunicar un texto a un auditorio*, lo que se busca es que los oyentes “[...] puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar una serie de recursos: entonación, pausas, ejemplos no leídos, énfasis en determinados aspectos...[...] que están destinados a hacerla más amena y comprensible” (Solé, 2002, p.84). Es importante tener en cuenta que quien decide leer en voz alta debe conocer previamente el texto, lo que le permite tener el suficiente conocimiento del mismo; sin embargo, esto poco ocurre en el aula. Fomentar este tipo de lectura en la escuela es trascendental, pero se requiere de actividades muy significativas que en verdad lleven al educando a aprender a leer y preparar la lectura previa en todos los grados, a fortalecer los procesos que trae consigo, pues con seguridad ningún escolar avanza en los distintos niveles sin aprender algo nuevo.

Del mismo modo, *leer para practicar lectura en voz alta* es con seguridad un objetivo de lectura de alta frecuencia en la escuela. Lo que persigue es que los estudiantes “[...] lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y entonación requerida” (Solé, 2002, p. 85). Si bien es cierto según la autora, difícilmente se puede relacionar este tipo de lectura con comprensión dado que el educando está ocupado en la oralización del texto. Por el contrario, si el fin es el de la comprensión se deben proponer actividades individuales y silenciosas donde el lector vaya a su ritmo. Sin embargo, a juicio personal, es factible desarrollar algún tipo de ejercicio de comprensión en el público, dado que la atención y la escucha también juegan un papel importante y no habría razón para afirmar que es imposible comprender algo de lo que otro ha leído en voz alta, esto depende del tipo de lectura, de la extensión y de la calidad del ejercicio oral. Por su parte, Solé (2002) propone que previo al ejercicio de lectura oral es pertinente que el educando realice algún acercamiento al texto, es decir, que efectúe una lectura individual y en silencio que le permita familiarizarse con el mismo.

De manera semejante, *leer para dar cuenta de lo que se ha comprendido* es quizá el fin más popular dentro del ámbito escolar, pues con frecuencia se suelen proponer a los estudiantes actividades que den balance de lo entendido de un texto, ejercicios que incluyen cuestionamientos sobre lo leído, la elaboración de resúmenes y síntesis, entre otros que permitan al docente reconocer el grado de comprensión del educando. No obstante, es trascendental tener “[...] una visión más amplia de la lectura, y un objetivo general que consista en formar buenos lectores no solo para el marco de la escuela, sino para la vida” (Solé, 2002, p. 86) lo cual requiere de otras actividades que conduzcan al educando a ser capaz de encontrar en la lectura una oportunidad de

aprendizaje autónomo desde sus intereses, necesidades y requerimientos escolares para todas las áreas del saber.

Por último, *leer para aprender a escribir* es un fin que ha generado mucha reflexión y polémica en la escuela. Al pensar en la profunda relación entre los procesos de lectura y de escritura que se suscitan en las experiencias diarias de aula e incluso individuales al encontrarse el ser humano con dificultades en la práctica, en el aprendizaje y en la enseñanza de estas dos habilidades. Aún después del esfuerzo por perfeccionar estas habilidades durante años de estudio en la etapa escolar, no se puede negar que en la edad adulta, incluso profesional, también existen ciertas dificultades en relación con su dominio. Sin embargo, algo importante en la escuela y en la práctica docente es reflexionar, teorizar e investigar en estos campos a fin de mejorar tanto personal como profesionalmente para poder generar las transformaciones necesarias a nivel pedagógico que conduzcan a los estudiantes a alcanzar mayores y mejores desempeños; para el caso particular, en estas dos habilidades. Al respecto, Teberosky y Tolchinsky (1995) plantean una serie de interrogantes muy interesantes estrechamente vinculados con las relaciones que existen o pueden existir entre la lectura y la escritura que suscitan cierta reflexión, estos son: “¿Saber leer es condición para saber escribir?, ¿Un niño que encuentra dificultades para descifrar las encontrará también para escribir? ¿Cómo leen los niños en los distintos niveles de desarrollo de la escritura? ¿Podemos inferir el nivel de lectura a través de la escritura?” (p. 15). Las respuestas pueden ser subjetivas y muy particulares según los casos; no obstante, el docente investigador puede encontrarlas a través del análisis de su propia práctica.

2.2.3 Fines de la escritura, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje

*Escribir es un oficio
que se aprende escribiendo.*

SIMONE DE BEAUVOIR

A través de una revisión histórica es factible encontrar que el hombre ha desarrollado la escritura bajo una necesidad importante de comunicación en la que confluyen varios elementos. Tal como lo sintetiza Teberosky y Tolchinsky (1995), “Un instrumento (sea el punzón o el grafito) que, al dejar marcas externas, crea bienes culturales (la escritura de textos) y el ejercicio de una capacidad intelectual (la capacidad de notar de manera gráfica) que da lugar a las prácticas culturales” (p. 24). Dichas prácticas permiten la permanencia en el tiempo y también conllevan al desarrollo de esta habilidad con el transcurrir del mismo. Este desarrollo va ligado a un cúmulo de experiencias tanto en el ámbito personal, familiar y escolar, que pueden hacer de ella un éxito o por el contrario un fracaso.

Si bien lo anterior es cierto, también para el docente es un asunto serio y de cuidado, dado que “La eficacia de la enseñanza del texto escrito no parece ser proporcional al esfuerzo que los profesores realizan en esta actividad” (Bilger, 1995, p. 130), pues a pesar de que el maestro corrige variedad de faltas a nivel escritural las falencias en esta habilidad persisten. La autora citada considera que se continúa preparando mal al estudiante mientras sus producciones se valoren simplemente como buenas o malas y no exista conexión educativa con las necesidades de la adultez. Por es arazón la autora da la razón al éxito del sinnúmero de cursos que ofertan a los adultos para aprender a escribir. En ese orden de ideas, algo muy importante es tener claro el propósito y la utilidad de la escritura no solo presente, sino futura, para poder entrar en procesos

de producción verdaderamente significativos, ojalá vinculados a la necesidad de comunicación eficaz.

Como se refería anteriormente, el fin inicial de la escritura fue y ha sido el de la comunicación y el registro, lo que posibilita el contacto a distancia con un receptor, además de ser una forma de mantener una información a través del tiempo y a su vez la extensión de la memoria. Gracias a este ejercicio es que tenemos acceso a documentos históricos y por consiguiente a la historia misma. Otro uso importante de los registros escritos está relacionado con “[...] la regulación y control social de la conducta” (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 26) al hablar de normatividades bajo las cuales deben interactuar los seres humanos; los vínculos comerciales, los archivos y un sinnúmero de aspectos relacionados con las diferentes áreas del conocimiento y del propio individuo que se pueden resumir en las palabras de las autoras recién citadas así:

El escribir es una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual, impreso o electrónico para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción y no solo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 30)

Es importante resaltar que las producciones escritas pasan a ser infinitas cuando los interlocutores reproducen las escrituras de otros o empiezan a producir las propias con base en ellas. Otro aspecto trascendental de la escritura según la autora citada es la posibilidad de que el escritor vuelva sobre su propia obra las veces que lo desee y tenga la oportunidad de transformarla e incluso mejorarla. Esto es lo que se denomina la función estética, que está estrechamente ligada con la pretensión de la presente investigación, unida a la función de producción. La escritora realiza algunas consecuencias importantes relacionadas con la producción escrita que vale la pena traer a

colación por su afinidad con el tema de estudio. Inicialmente, las producciones escritas están ligadas a los borradores que hacen posible una planeación del texto y hacen factible la revisión del producto las veces que sea necesario con la intención de mejorarlo o complementarlo. Lo anterior trasciende a la posibilidad de que el escritor se convierta en evaluador y crítico de su propia producción, si se tiene presente que su escritura ha surgido de la “[...] lectura de otra escritura, anulándose así la distancia entre lectura y escritura” (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 29). Todo lo anterior tiene que ver con el hecho de conseguir un ejercicio escritor eficiente y eficaz que propenda por el perfeccionamiento mediante la práctica constante.

Ahora bien, existen otros aspectos afines a la escritura o composición de textos, que están relacionados con los denominados géneros que “[...] dan forma a los discursos autosuficientes, constituyen el contexto condicionante para una serie de decisiones del escritor y sus consecuencias a nivel pragamático, semántico y verbal” (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 96) En estos aspectos intervienen una serie de conocimientos que posibilitan al escritor componer textos que respondan a las características de cada uno de los géneros existentes, ya sea de índole narrativo, lírico, dramático, o cualquier otro que se requiera en un momento determinado. El tratamiento de estos géneros no necesariamente es como literatura, dado que su fundamento es más amplio, y es aquí donde se debe tener claro que “[...] el escribir supone un conocimiento de las normas de cuál es ‘lenguaje que se escribe’ y de cómo ‘poner ese lenguaje en texto’” (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 97), lo que requiere, según la autora, de un conocimiento letrado y del conocimiento técnico-notacional. El primero de estos conocimientos hace alusión al hecho de “[...] saber leer o escuchar leer” (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 101) y el segundo a tener conocimiento sobre la escritura, su estructura y funcionamiento de tal manera que “los géneros se identifican sobre la base de su uso y la necesidad comunicativa” (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 98).

En definitiva, es sobre este fundamento que la escuela debe enseñar a leer y a escribir, pues aunque suene reiterativo, la intención comunicativa debe mover tanto la lectura como la escritura dentro y fuera de las aulas. Así mismo, independientemente del tipo de género que se esté enseñando, se debe tener en cuenta que existen a nivel interno y de forma unas características semánticas similares que le proporcionan al escrito coherencia y cohesión (Teberosky & Tolchinsky 1995). Es precisamente sobre este aspecto que debe obrar el docente permitiéndole ver al estudiante que el conocimiento que adquiere sobre la escritura le es útil a la hora de construir cualquier tipo de texto para las distintas asignaturas e incluso fuera de la escuela.

Un aspecto de suma importancia que resalta Teberosky y Tolchinsky (1995), afín con el interés de la presente investigación es que:

Los pequeños escritores deberán ser, primero, lectores (es decir estar en contacto con lectores, oír las lecturas en voz alta de los adultos). Deberán además, y esta es la segunda idea, consultar los objetos escritos (los libros, los periódicos), es decir deberán conocer modelos convencionales de textos. Estas ideas se concretan en la actividad de re-escritura de un texto-modelo (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 111)

Al trabajar con el texto modelo deben evidenciarse en las producciones de los estudiantes las características de los patrones proporcionados no solo a nivel de forma, sino también de fondo. Podría, incluso, considerarse que el mismo educando sea capaz de juzgar con propiedad sus producciones y las de otros, lo que estaría evidenciando el conocimiento conceptual que ha construido con base en su propia experiencia escritural, sin tener que abordar complejas definiciones que en ocasiones ni comprende. Estaría, entonces, construyendo su propio conocimiento de manera práctica.

En otras palabras, es importante tener en cuenta que los textos modelo proporcionan al niño diversidad de herramientas intrínsecas útiles para ejercer la escritura, podría considerarse emplear estos instrumentos aún con los jóvenes e incluso con los adultos dado su amplio espectro para la enseñanza sin tener que recurrir a elementos teóricos, que en muchas ocasiones son confusos o poco representativos. Dentro de los múltiples textos que se pueden ofrecer a un estudiante de manera significativa, están las noticias periodísticas dado que “Hay dos modos de conocer lo que ocurre a nuestro alrededor: a través de la experiencia vivida o a través de la experiencia referida” (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 123). La segunda es mucho más cercana que la primera debido a la masificación de los medios de información y de comunicación; no obstante, el educando puede valerse de la primera para la construcción de sus propias noticias con base en su contexto y en su propia realidad.

Solo por ilustrar, otro texto de interés pedagógico es la descripción dado que “La mayoría de textos escolares: enciclopedias, manuales, diccionarios, incluyen fundamentalmente descripciones de diversos tipos: técnicas o literarias, denotativas o connotativas, expositivas o argumentativas” (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 124). Estos elementos proveen herramientas útiles para que el estudiante elabore informes, resúmenes u otros textos propios de las ciencias naturales, entre otras que se valen de la descripción más que de cualquier otro género para su construcción. En este sentido, la astucia y creatividad del docente juegan un papel muy importante dado que tendrá que valerse de su erudición a la hora de seleccionar los textos modelo que necesita para que sus estudiantes aprendan eficazmente la tipología que requiere para su área del saber. No obstante, un solo modelo no bastará, al igual que la producción de una sola versión, pues escribir es un ejercicio complejo que requiere práctica constante y mucha reflexión por parte del maestro, dado que seguramente encontrará aspectos interesantes en cada producción escrita que le

permitirán realizar ajustes en sus propuestas pedagógicas al mismo tiempo que exaltar otras tantas que produzcan verdaderos aprendizajes.

Adicionalmente, cabe resaltar que la escritura es un proceso de aprendizaje permanente que debe ser estimulado y fortalecido desde las diferentes áreas del conocimiento y de la vida misma, pues tanto “los niños en proceso de alfabetización y los adultos ya alfabetizados aprenden nuevas habilidades o realizan diferenciaciones en habilidades ya adquiridas”. (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 39) No es lo mismo producir una receta, una carta, un cuento o una noticia, pues cada uno de estos textos debe responder a unas necesidades particulares de comunicación, que en primera instancia quien las produce debe tener claras, para lo cual necesita de unos conocimientos relacionados con las tipologías textuales y, por supuesto, de unas habilidades lingüísticas que le permitan realizar producciones exitosas en concordancia con su nivel de desarrollo y de aprendizaje.

Por ende, “Es hora de considerar la capacidad de redactar no como “ un don del cielo”, sino como una actividad que, como muchas otras, se enseña y se aprende”. (Bilger, 1995, p. 154) Para lograr lo anterior, también se hace necesario contar con un docente reflexivo que sea capaz de ampliar su mirada sobre los textos que producen los estudiantes y sobre los suyos propios buscando estrategias que permitan verdaderamente conseguir aprendizajes escriturales útiles para la vida presente y futura, a través de la construcción y reconstrucción de sus escritos en búsqueda de producciones de calidad. En este sentido, Cuervo y Flórez (2005) asumen un postulado muy interesante que en realidad podría motivar a cualquier persona a escribir:

Se cree que un escritor es aquel que escribe profesionalmente para vender sus textos a un editor y que puede llegar a ser famoso. De esto se concluye que escribir es algo ajeno al ciudadano común. Sin embargo, cuando se corre el velo de este mito, se descubre que todos

somos escritores y podemos llegar a utilizar la escritura habitualmente y con satisfacción, así no lleguemos a ser famosos. (Cuervo y Flórez, 2005, p. 22)

En conclusión, es trascendental, también, que se amplíe la visión actual de ser alfabeto, lo que supone según Simó y Roca (1995): “1-ser capaz de dominar la escritura para resolver cuestiones prácticas, 2-tener acceso a la información y a formas superiores de pensamiento y 3-acceder a los usos formales y poéticos del lenguaje escrito” (p. 158) tanto a nivel práctico, como científico y literario. Las autoras citadas consideran relevante tener en cuenta estos componentes para diseñar las propuestas y actividades de enseñanza y aprendizaje en la escuela, incluso desde los primeros años de escolaridad, a la hora de abordar tanto la lectura como la escritura.

2.2.4 Enseñanza de las ciencias y su relación con la lectura y la escritura

*Lo importante en la ciencia
no es tanto obtener nuevos datos,
sino descubrir nuevas formas
de pensar sobre ellos.*

WILLIAM LAWRENCE BRAGG

Al ser la lectura y la escritura parte fundamental dentro del proceso comunicativo, es importante despertar el gusto en los niños y los jóvenes desde muy temprana edad, por medio de abordar variedad de textos. Ese es, quizá, el reto como educadores. Lo anterior implica asumir la enseñanza de dichas habilidades como ejes transversales que fundamentan la labor pedagógica, a través de estrategias que las fortalezcan, como la realización de producciones de diversa índole para hacer posible que otros las lean, las valoren, las evalúen y las retroalimenten. De esta forma el educando también aprende a valorar sus propios escritos y los de los demás, dado que comúnmente luego de revisados no tienen otra utilidad.

Es importante estimular también el gusto que produce leer y escribir visualizando estas habilidades como vías para explorar el mundo real y otros posibles que caben en el pensamiento y la creatividad de cualquier ser humano, permitiéndose soñar, explorar, indagar, conocer y aprender de manera significativa. En este sentido, desde las áreas de ciencias naturales y lenguaje se pretende avivar y compartir estos procesos comunicativos, pues en las ciencias también se requieren y se deben desarrollar habilidades para leer y escribir incentivando a los estudiantes también a que lean su cotidianidad, además de textos escritos. La invitación a que observen, indaguen, formulen preguntas y registren por medio de la escritura, imágenes y gráficos sus impresiones y creaciones debe hacerse, siempre pensando en la claridad de lo que se hace, pues será otro el ojo lector que va a apreciar sus producciones. Al mismo tiempo deben ir interiorizando el lenguaje propio de la disciplina, para que pueda ser luego utilizado en sus composiciones, en sus experiencias al socializar alguna situación o describir algún fenómeno.

Es importante que los estudiantes aprendan a ver su entorno de otra forma distinta a como normalmente lo hacen, para que puedan acceder así al conocimiento científico. En este sentido, Lemke (1997) manifiesta:

El lenguaje no es vocabulario y gramática: es un sistema de recursos para construir significados. Nuestro lenguaje nos proporciona una semántica. [...] Necesitamos la semántica debido a que cualquier concepto o idea particular tiene sentido solo en términos de las relaciones que tiene con otros conceptos e ideas. (p. 12)

Desde esta mirada, el lenguaje permite un aprovechamiento desde todas sus dimensiones dando significados a las ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias que surgen tanto en clase como en el trabajo de campo. Se pretende que los estudiantes lo utilicen de una manera más amplia

para comunicarse y especialmente al elaborar sus propias producciones escritas, para que le den paso a escribir otros tipos de texto. En este sentido, según Sanmartí (2007):

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que los textos que se escriban respondan a situaciones o problemas reales. Esto para que los niños puedan percibir que tiene sentido realizar el esfuerzo que comporta elaborar un buen texto. Las finalidades para escribir un texto pueden ser muy diversas: intercambiar justificaciones entre escuelas, publicar en la revista escolar, explicar algo a las familias, etc. Los alumnos saben que los maestros entendemos lo que escriben, aunque no se expresen bien, por lo que muchas veces no reconocen la necesidad de explicarse mejor. (p. 13)

De esta manera, es importante concientizar a los estudiantes de que se escribe para ser leído y que lo pueden hacer de forma espontánea para responder a situaciones reales y revisando una y otra vez sus producciones en búsqueda de su perfección. Otra forma de estimular este proceso de mejoramiento es promover en los niños la autoevaluación y la coevaluación en pares o grupos, con el fin de recoger elementos para reconstruir sus escritos las veces que sea necesario. Para ello es de gran utilidad el diseño matrices de evaluación que contengan criterios claros y comprensibles para los escolares, la cual, al ser compartida y discutida previamente, asegura una mejor comprensión de la misma.

Como se ha venido afirmando, desde todas las disciplinas se escribe. Sin embargo, cuando se habla de ciencia, se aprovechan las experiencias como las discusiones sobre fenómenos, hechos u observaciones que los estudiantes realizan en su trabajo de campo, las cuales les permiten crear hipótesis e iniciar diálogos que los acercan al conocimiento. De esta manera, según Sanmartí (2007):

Las personas que investigan en ciencia crean conocimiento científico hablando y escribiendo. Para la consolidación de un conocimiento no sólo son importantes las ideas y los experimentos que posibilitan obtener evidencias para avalarlas, sino también las discusiones entre científicos que ponen a prueba las nuevas maneras de hablar acerca del nuevo saber, y los escritos (artículos) que posibilitan comunicarlo. (p. 1)

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que para formar en conocimiento científico, se debe experimentar, observar, hablar y escribir. De esta manera, los estudiantes van adquiriendo mayor dominio y nuevos saberes que posibilitan la apropiación de las ideas y el aprendizaje sobre su contexto y realidad. Redactar un texto no es tarea sencilla, requiere poner en juego ciertas habilidades para organizar la ideas, argumentarlas, hacer uso de reglas ortográficas, de coherencia y cohesión, las cuales son herramientas que brinda la escuela, tal como lo manifiesta Olson (citado en Sanmarti, 2007):

La escritura permite establecer una distancia entre el pensador y lo pensado, ya que lo pensado, una vez escrito, se convierte en una representación externa, estable en el tiempo, manipulable y revisable. La actividad de escritura exige poner en relación y confrontar los conocimientos previos con las demandas de la situación. En este sentido, cada palabra escrita representa un encuentro y, al mismo tiempo, una lucha con los saberes previos. (p. 9)

De igual forma, cada texto producido también visibiliza las comprensiones de los escolares, no solo en relación con el asunto de estudio, sino con el tipo de texto que se pretende construir. Para considerar lo anterior, es importante que el docente entre a dialogar y a evaluar dichas producciones dado que son un insumo invaluable para reflexionar sobre su propia práctica, puesto que ellos evidencian el nivel de aprendizaje de los estudiantes en relación con la enseñanza.

Ahora bien, la lectura es otro medio por el cual se conoce y amplía el vocabulario y el lenguaje de la ciencia; “No hay duda de que el desarrollo de la competencia lectora es actualmente un reto muy complejo, y más aún si nos referimos a la competencia lectora de textos con contenido científico” (Márquez y Prat, 2006, citado en Sanmartí, p. 15). Es necesario presentarle al estudiante otros tipos de textos para que tenga el contacto con ellos y comience a apropiarse de la terminología para realizar sus propios escritos.

En el campo de las ciencias naturales, la lectura y la escritura toman relevancia en cuanto a los procesos de comunicación que se gestan al interior de las aulas. Todo esto conlleva al hecho de la construcción que cada estudiante realiza con base en la experiencia y contacto que tiene con el objeto de conocimiento. Según Candela (2006), los individuos construyen variadas comprensiones sobre un contenido dependiendo de las diversas situaciones de interacción, pero también de sus experiencias personales y características individuales. Estas versiones se negocian, confrontan y reconstruyen en el proceso de interacción donde se van definiendo diversos significados.

Es importante resaltar la manera en que la construcción de un discurso, basado en el lenguaje propio de las ciencias naturales, se fundamenta en la interacción y relación que se ejerce entre maestro y estudiante al abordar el objeto de conocimiento. Estas experiencias cotidianas en el aula permiten que el docente identifique las diversas posibilidades y formas de acercamiento que los estudiantes tienen al abordar cualquier asunto de estudio.

Para atender a estas interrelaciones de aprendizaje, es necesario generar y debatir la idea de que “los niños no pueden aprender ciencia solo de la experiencia perceptiva, tienen que aprender también cómo se describe esta experiencia en el discurso científico y especialmente en el discurso científico escolar” (Candela, 2006, p. 805). Esto supone el manejo de un lenguaje propio de las

ciencias naturales, mediado por el docente en un ambiente de aprendizaje que pone en juego los conocimientos previos en relación con los nuevos y las expectativas de los niños al abordar los contenidos escolares.

La escritura en ciencias, al igual que en las demás áreas, es una habilidad cognitiva compleja. Su complejidad radica en las demandas de tener que atender simultáneamente a operaciones de alto nivel y de bajo nivel en el reconocimiento de subprocesos, en la tarea de producir un texto escrito. Así pues, en relación con las ciencias naturales, la tarea de leer y escribir presupone la necesidad de definir y correlacionar el lenguaje común que el estudiante maneja en su cotidianidad con el lenguaje científico propio de las ciencias. La producción grupal de relatos, de experiencias y el debate de estos permite acercar a los escolares al conocimiento del área, ya que se genera una mayor rigurosidad en el discurso

En definitiva, observar, analizar y reflexionar sobre las producciones de los escolares permite reconocer cómo ellos expresan de manera personal un conocimiento, a partir de sus propios aprendizajes. Según los autores mencionados, en ciencias naturales los escritos que se proponen en el aula pueden presentar diversas características, si se tiene en cuenta la secuencia de enseñanza: registro de observaciones, anticipación a un evento, explicación de una experiencia o diseño de tablas e informes entre otros; que develan la efectividad o desacierto del ejercicio pedagógico.

2.2.5 Enseñar a pensar

*La verdadera educación
no solo consiste en enseñar a pensar
Sino también en aprender a pensar
sobre lo que se piensa*

FERNANDO SAVATER

Un cuestionamiento importante que se deben hacer los maestros, según Sanz de Acedo & Sanz de Acedo (2005), es “¿por qué enseñar a pensar?” (p. 48) pues el mundo cambiante requiere que los seres humanos en general desarrollen habilidades para pensar, lo que se debe tratar en la escuela. Al respecto, Nickerson (citado en Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2005) plantea algunas razones por las que se debe enseñar a pensar:

La primera se refiere a que tendrá que competir con efectividad en las oportunidades educativas, laborales y sociales que les ofrezca el mundo moderno y que solamente los que piensan mejor alcanzarán el éxito. La segunda dice que el saber pensar y actuar en consecuencia es un prerrequisito para ser un buen ciudadano, buen demócrata. La tercera, afirma que la capacidad de pensar contribuye al bienestar psicológico; las personas que piensan son más equilibradas y se preocupan por lograr lo que de interesante tiene la vida. La cuarta razón que justifica la necesidad de enseñar para llegar a ser mejores pensadores es que el ser humano nunca debe dejar de pensar. (p. 48)

En concordancia con lo anterior, la escuela es la encargada de desarrollar estas habilidades durante todo el proceso de formación escolar debido a que esto no se da de forma espontánea. Cada docente desde su disciplina y su saber pedagógico construye y reconstruye sus prácticas y su experiencia, con el fin de llevar a cabo estrategias que conduzcan a enseñar a pensar a los estudiantes. Esto con la idea de que se enfrentarán a un mundo laboral y social en donde triunfarán los que tengan mejores capacidades para tomar decisiones, ser críticos, juzgar e interpretar, hacer analogías, clasificar, ordenar y sacar conclusiones. En este sentido, los componentes esenciales del pensamiento según Quellmalz, (citado en Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2005) deben:

[...] centrarse en la elaboración de una taxonomía de habilidades del pensamiento que pueda generalizarse tanto a las tareas académicas como a las de la vida y que estas últimas

sean objeto de reflexión en el aula, por ejemplo, las operaciones de analizar, comparar, inferir y evaluar son relevantes para el entendimiento, la interpretación y la evaluación de la mayoría de contenidos curriculares. Analizar un proceso, un argumento o una obra literaria son actividades necesarias en ciencias naturales, ciencias sociales y literatura. Similarmente comparar las semejanzas y diferencias de distintos hechos naturales, sociales y literarios resulta de interés en muchos momentos; inferir las consecuencias de un experimento, de una acción política o de las motivaciones de un personaje son tareas significativas y, por terminar, evaluar las conclusiones científicas, las interpretaciones históricas y los productos literarios, son actividades recurrentes en la vida académica y social. (p. 50)

De esta manera, la responsabilidad que tiene el docente frente al desarrollo de estas capacidades implica una planeación de estrategias con objetivos claros con el fin de conducir a los estudiantes a pensar mejor, preparándolos para la vida, puesto que no es una diligencia exclusiva de las actividades académicas: está presente en cada instante de la vida del ser humano al resolver diversas situaciones problemáticas, al tomar decisiones y, en general, al interactuar con sus congéneres.

El pensamiento es una actividad intelectual y debe desarrollarse de manera constante a través de ejercicios prácticos, que indaguen los presaberes de los estudiantes y, a partir de esa información, permitir el inicio una nueva construcción de conocimiento con la información que se va obteniendo de diversas fuentes. Esto permite la elaboración de interpretaciones y premisas, que ponen en juego las operaciones básicas del pensamiento como son comparar, analizar, sintetizar, clasificar y secuenciar, habilidades necesarias para procesar la información.

Otra actividad intelectual es la toma de decisiones, operación del pensamiento que es enseñable. Los seres humanos se enfrentan en determinados momentos con la necesidad de decidir y elegir entre varias opciones. Por ejemplo, el niño que llega por primera vez al jardín conoce a sus compañeros y elige su grupo de amigos, en el colegio toma otras decisiones de forma más o menos consciente o inconsciente, porque hay decisiones que se pueden tomar más fácilmente que otras. Sin embargo a lo largo de su vida siempre debe tomar una posición y elegir lo que considera más favorable desde la formación que haya tenido.

Es así como, según Gellat, (citado en Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2005) “La toma de decisiones es una continua acomodación y reacomodación del individuo a los diferentes momentos que va experimentando y a la información que va consiguiendo” (p. 55). Lo anterior tiene unos componentes. En primer lugar está el hecho de plantear con exactitud cuál es la decisión que se va a tomar y sus razones con el objetivo de ser consciente sobre lo que se va a elegir. En segundo lugar está la generación de alternativas que van encaminadas hacia el propósito, para tratar de no rechazar alguna de ellas. Son diferentes de acuerdo al conocimiento, a la cultura y a las creencias de cada persona. En un tercer paso se entra a evaluar los pros y contras en términos de ganancia o pérdida, si la elección ha sido certera se aseguran los resultados. Este paso se puede ver influenciado por el contexto y el ambiente, pues no es lo mismo tomar una decisión cuando lo están observando o cuando se dispone de cierta información sobre el tema, de manera que cuando se toma la decisión la persona ya ha considerado todas las opciones, sus efectos y consecuencias.

Continuando con las actividades intelectuales, la resolución de problemas es un proceso donde se dejan entrever las capacidades cognitivas de la persona y es un componente esencial de la inteligencia. En la resolución de problemas intervienen unos rasgos como la flexibilidad cognitiva entendida como “La capacidad para ajustar los procesos mentales a las diferentes tareas

que implica una solución, la experiencia, la inteligencia y lo afectivo-motivacional” (Gellat, citado en Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2005, p. 58).

En consecuencia, la enseñanza del pensamiento tiene dos componentes: autorregulación y transferencia. El primero es “[...] un requisito importante para interiorizar los procesos del pensamiento”, lo que permite que el individuo sea capaz de razonar, de comportarse adecuadamente en el aula de clase, mejorar actitudes hacia el aprendizaje, concentrar su atención, emplear graficos para organizar el trabajo, hacer cuestionamientos, entre otros que son verdaderamente utiles a la hora de desarrollar la labor microcurricular. Por su parte, la transferencia hace alusion a “[...] aprender algo en una situación y aplicarlo después en otra diferente” (p. 62), lo cual es la pretension principal de la labor educativa, pues el ideal es que los aprendizajes trasciendan a los diferentes contextos y situaciones que rodean al estudiante.

En definitiva, un buen pensador se identifica por su conocimiento, sus habilidades, actitudes, sus capacidades para crear haciendo cosas nuevas e innovadoras, pues nuestra sociedad requiere de personas que piensen diferente y que contribuyan a su desarrollo. En este orden de ideas, “Si el sistema escolar no puede comunicar todo el conocimiento, sí debe formar a los sujetos para que puedan autónomamente buscarlo, sepan hacerse preguntas, indagar y ensayar.” (Cox, 2001, p. 225) La escuela debe brindar las herramientas, pero el educando debe continuar su proceso a lo largo de la vida a traves de diversas fuentes.

2.2.5.1 Explorar y cuestionar para enseñar a pensar.

Al hablar de un método científico en la escuela se podría pensar en procesos complicados de una elevada y rigurosa metodología de aplicación. Sin embargo, al acercar la ciencia al contexto educativo, basta con la iniciativa de explorar y descubrir el entorno inmediato, observando y registrando estos hallazgos como un primer paso. En su esencia, el método científico involucra un

proceso natural y de sentido común que se usa para comprender la vida cotidiana. Tanto puede incursionar en la ciencia un niño en el espacio escolar, como un biólogo en espacios de investigación determinados. La diferencia está en los métodos, más o menos sofisticados, de recolección y análisis de datos en cada caso, pues, “[...] todos podemos hacer estudios científicos y objetivos. Basta desarrollar las destrezas y actitudes propias de la indagación científica y ponerlas a nuestro servicio” (Arango, Chaves & Feinsinger, 2009, p. 18).

Uno de los primeros pasos para acercarse al descubrimiento del entorno mediante el método científico es el ejercicio de indagación. Este se desarrolla a partir de la observación, la curiosidad y el planteamiento de preguntas clave, que surgen de esta experiencia. Todo esto está interrelacionado con los conocimientos y saberes previos que se tienen acerca del objeto de estudio. Con el fin de avanzar en estos cuestionamientos, se recurre a métodos de recolección y registro organizado de datos, esto con el propósito de ser hacer resúmenes y análisis de la mejor manera posible. Lo anterior no se hace solo con el propósito de contestar las preguntas planteadas a partir de la experiencia directa, sino además con el ánimo de generar una discusión con otros, en torno al tema investigado.

Arango, Chaves & Feinsinger (2009) plantean cómo estos procesos de exploración y registro de hallazgos en los contextos cercanos conllevan a realizar una lectura de los procesos y fenómenos observados en una experiencia de primera mano, por medio del uso de las herramientas más sofisticadas que poseemos: el cerebro y los sentidos. Sin embargo, el ejercicio no estaría completo sin un momento de reflexión. En este se piensa en cómo los hallazgos están relacionados con la pregunta inicial y si los procesos de indagación, observación y registro de experiencias satisfacen y complementan lo que se conoce acerca del tema investigado y a su vez se relaciona

con los hallazgos de otros. Todo este proceso de reflexión conlleva además al planteamiento de nuevos cuestionamientos y espacios para profundizar en el estudio de un tema.

En el libro *Principios y práctica de la enseñanza de la ecología en el patio de la escuela* (Arango, Chaves & Feinsinger, 2009), los autores proponen el siguiente esquema como Ciclo de indagación y que muestra la interrelación de los procesos anteriormente descritos para una mejor comprensión:

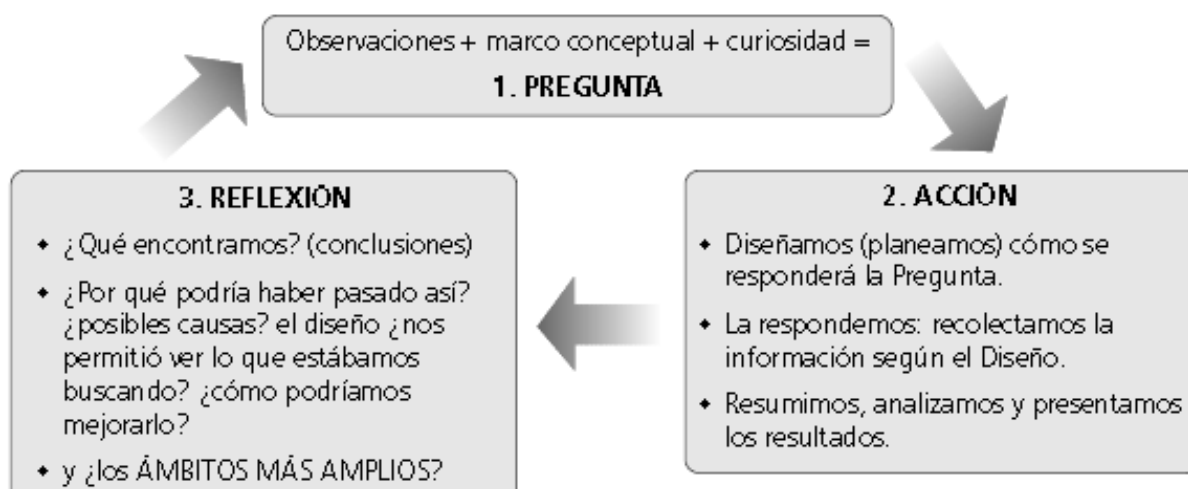


Figura 6. Ciclo de indagación Fuente: Arango, Chaves y Feinsinger (2009). Principios y práctica de la enseñanza de la ecología en el patio de la escuela. (p. 21)

El primer paso en este proceso será la construcción de la pregunta de trabajo. Su respuesta debe ser factible a través de la indagación y por medio del establecimiento de un tiempo apropiado. Es importante revisar minuciosamente dicho cuestionamiento y luego preguntarse acerca de los métodos adecuados para recolectar la información, cuál será su campo de acción, qué diferencias se establecen entre los saberes previos y los nuevos hallazgos, quiénes participarán y cuáles serán sus responsabilidades. En fin, una pregunta que desencadena otra serie de preguntas que finalmente estructuran un punto de partida y una ruta de acción.

La pregunta, además, debe ser susceptible de ser comparada. Al realizar este ejercicio es posible clasificar, entender mejor algo que está sucediendo, evaluar la asertividad de los procesos y tomar decisiones. El carácter comparativo es importante ya que permite involucrar conceptos y saberes previos, relacionándolos con los hallazgos. Esto genera una base o marco conceptual que facilita ampliar el marco de reflexión sobre el objeto de estudio. En este sentido, “para comparar debemos pensar en lo que podría influir en o ser importante para lo que medimos. Con ello podremos aprender sobre aspectos y conceptos más globales” (Arango, Chaves y Feinsinger, 2009, p. 25).

Siguiendo el proceso, la pregunta debe crear una expectativa seductora que despierte interés por resolverla. Si la respuesta a esta es muy evidente y obvia, no generará un gran campo de indagación y descubrimiento. Si por el contrario no es obvia, pero el proceso para contestarla es abrumador, esto genera tedio y cansancio en el ejercicio de indagación, descontando interés y entusiasmo. Se debe, entonces, plantear una pregunta de la cual desconocemos la respuesta, pero que su proceso de hallazgo no requiere un ejercicio muy detallado o tedioso. Sin embargo, todo depende de la edad y de los intereses del grupo con el que se trabaja.

Arango, Chaves y Feinsinger (2009) proponen además que la pregunta debe ser sencilla y directa, especialmente cuando se habla de contextos escolares. En ocasiones y dependiendo del grupo de trabajo, los términos científicos y el requerimiento de materiales de alta tecnificación limitan la curiosidad y desaniman el proceso de indagación. Por otra parte, al usar un lenguaje cotidiano y herramientas cercanas al contexto de los estudiantes se puede generar un mayor interés por el objeto del conocimiento, así como resultados más precisos y allegados a la realidad. No se quiere decir con esto que se debe desechar el lenguaje formal, pues este se irá apropiando a medida

que los estudiantes se sumerjan en el proceso de indagación, de lectura y de escritura ya que debe verse como resultado de dicho proceso y no como precedente o condicionante para el aprendizaje.

Tras un planteamiento acertado de la pregunta de investigación en la escuela, es el momento de salir al campo de acción para iniciar la exploración, no sin antes planear y estructurar una herramienta muy importante que es el registro de datos para su posterior reflexión y análisis, para lo cual el sujeto se vale de la escritura. Incluso al plantear las preguntas más sencillas es importante que el sistema de recolección de datos lleve a contestarlas y que tenga en cuenta factores como: elementos, población, cantidad, tiempo, lugar, características o espacios entre otros. Una definición detallada de datos conllevará a observar, registrar y comparar la mayor cantidad de elementos posibles y permitirá después definir gráficos o esquemas para la mejor comprensión del objeto de estudio. Estos registros se convierten, además, en un magnífico ejercicio de planeación y revisión de la escritura como procesos de pensamiento y en aportes a las ciencias naturales o cualquier otro campo de conocimiento.

Tras los procesos de definición de la pregunta y recolección de datos en indagación, se define el momento de la reflexión, el cual genera una discusión a partir de los hallazgos y procedimientos que se tomaron para contestar el cuestionamiento movilizador. Este ejercicio de reflexión se empieza a generar a partir de preguntas, generalmente lideradas o modeladas por el docente, en el caso de los pequeños investigadores. Paulatinamente se consolida como ejercicio de análisis al interior de cada grupo investigativo. En esta etapa de la reflexión, los niños o jóvenes investigadores pueden buscar información en otras fuentes para apoyar sus observaciones y registros: textos que tengan a la mano, internet, archivos locales, entrevistas con personas de la comunidad, entorno familiar, entre otros. Esta información proporciona posibles explicaciones adicionales que complementan los resultados de su indagación y permite relacionar su experiencia

con un mundo más amplio. Además, conlleva a plantearse nuevos cuestionamientos que conducen a nuevos ciclos de indagación, lo que proporciona esquemas conceptuales cada vez más sofisticados y apropiación del conocimiento (Arango, Chaves & Feinsinger, 2009).

Para iniciar estos procesos de exploración científica desde los espacios escolares, es necesario identificar los recursos que se tienen a la mano y saberlos aprovechar. El estudio de la ecología en las ciencias naturales busca comprender los factores que inciden en los cambios, comportamientos y formas de existir de los seres vivos con relación a su medio y las interacciones que suceden entre ellos y su entorno físico. La indagación ecológica en la escuela ha de partir de la observación del entorno inmediato, concentrándose en los seres vivos a estudiar. Basados en sus observaciones, vendrá un momento de conceptualización y comparación de como esos seres vivos perciben su entorno, una mirada desde los ojos del ser vivo estudiado, para luego proseguir con el planteamiento de las posibles preguntas de investigación, construcciones que cuestan mucho a los escolares y que se pueden trabajar desde la habilidad escritural.

Se parte de la premisa de que un proceso de indagación requiere salirse de los esquemas predeterminados tradicionalmente. El docente tendrá que atreverse a salir del aula para usar el patio de la escuela y su contexto local como un laboratorio experimental. Así, la experiencia de primera mano permite integrar casi todos los contenidos de la educación formal, ya que no solo se puede hacer indagaciones sobre la vida natural, animales o plantas, sino que es posible indagar sobre comportamientos humanos, costumbres, culturas o formas de vida, espacio y tiempo entre muchos otros temas. Por otro lado, en el proceso de observación, registro y análisis de datos, se puede reflexionar creativamente sobre los resultados, recurriendo a saberes previos en diversas áreas y así aplicar los hallazgos a temas que abarcan las matemáticas, el lenguaje o las artes plásticas entre otras (Arango, Chaves & Feinsinger, 2009).

Por otra parte, tanto si se está indagando sobre el entorno natural como acerca de una comunidad humana, las acciones involucran a otros y esta intervención casi siempre trae consecuencias mayores o menores para los elementos intervenidos. Por esta razón se le da importancia a ver desde los ojos de objeto de estudio, porque lo que puede ser un refugio, para el animal puede ser una tortura que como investigadores no se sabe interpretar. Por lo tanto, es necesario delimitar el espacio de acción y anticipar el nivel de impacto que esta puede causar.

Para aludir a la ética de la indagación en la escuela o entorno comunitario, hay que reflexionar si la respuesta o el objetivo que se espera justifiquen las perturbaciones que se tienen sobre los involucrados. Es responsabilidad de quien lidera la investigación hacer una previa reflexión para analizar las consecuencias de la intervención. Cuánto conocimiento puede adquirirse causando el menor impacto posible y qué herramientas se pueden usar o crear con el mismo objetivo, así, “hacer investigación éticamente no significa no tocar las plantas y los animales o no interactuar con otras personas, sino aprender a minimizar el impacto lo más posible sin sacrificar el aprendizaje” (Arango, Chaves y Feinsinger, 2009, p. 95). En éste sentido, la planeación juega un papel muy importante dado que se debe encontrar el balance entre el aprendizaje y los elementos que para lograrlo se requieren.

La discusión entre los mismos estudiantes o participantes de la indagación es de vital importancia en el desarrollo de la ética. El docente o líder de investigación puede aprovechar el momento de los cuestionamientos para generar preguntas reflexivas acerca de la acción a desarrollar o tras la experiencia, y el posible impacto causado con ello. Los niños suelen ser muy sensibles a las cuestiones éticas sin saber el significado de la palabra como tal. La ética, vista desde el cuidado del entorno natural, puede ser cultivada en los niños desde una temprana edad, si se

guía suavemente el respeto por la vida y el espacio de otros, para entender sus necesidades; sólo así, tomarán partido en su conservación y protección.

La indagación de primera mano está fundamentada en la actividad conjunta e interacción entre estudiantes y docente en pro del conocimiento. Embarcados en una aventura de exploración del saber, el docente ya no es visto como el poseedor del conocimiento absoluto, sino que también se ve como parte del proceso de aprendizaje, pues acompaña la construcción conjunta de conocimiento. Los estudiantes pueden aprender a planear acciones en grupo y colaborar para llevarlas a cabo, sustentar y discutir sus hallazgos, y plantear conclusiones. Así, el docente visto como facilitador, contribuirá a la formación de niños, jóvenes y luego adultos que piensen de manera autónoma, creativa, proactiva, crítica y éticamente en la búsqueda de respuestas a sus inquietudes y expectativas del mundo (Arango, Chaves & Feinsinger, 2009). El maestro, al ser un facilitador del aprendizaje, además de planear, debe participar e involucrarse en la construcción de saberes junto con sus estudiantes, para conducirlos a que piensen mejor, proceso que se debe desarrollar conjuntamente en interacción con los niños y jóvenes.

2.2.5.2 El pensamiento creativo

Al hablar de una mente creativa como aquella que descubre, se hace referencia a aquella que inventa e innova generando nuevas ideas, las cuales facilitan hallazgos o avances en un campo determinado. La creatividad es uno de los procesos de pensamiento más elaborados y complejos, lo cual vincula diversas habilidades de pensamiento estructuradas en el cerebro humano. Así pues, en la exposición constante con diversos estímulos, estas habilidades se correlacionan, interactúan y afloran un nuevo pensamiento o idea.

Según De Bono (citado en Duarte, s.f), ser creativo significa “confeccionar algo que no existía” (s.p), dando además un valor agregado a la nueva creación, que nace de una intención.

Resalta cómo la creatividad humana es necesaria para el desenvolvimiento eficaz y exitoso en diversos campos ya que, en áreas como la matemática, la percepción funciona como un sistema auto organizado, lo que requiere creatividad y provocación. Esto conlleva a reflexionar acerca de cómo en el terreno de la educación se ha avanzado poco en la exploración del pensamiento creativo, ya que se asume que es exclusivo del campo artístico y que se limita a una cuestión de talento.

Al respecto de lo anterior, Gardner (2016) en su libro *Estructuras de la mente*, define al individuo creativo como alguien que resuelve habitualmente problemas o inventa productos en un ámbito y cuyo trabajo es aceptado como innovador por miembros reconocidos de un campo. Según el autor, la creatividad surge de la interacción en tres puntos: el individuo con su propio perfil de capacidades y valores, los ámbitos para estudiar y dominar algo que existe en una cultura, y los juicios emitidos dentro del campo que se considera competente dentro de una cultura. En la medida en que el campo acepte una idea como novedosa, una persona será considerada como creativa; pero, si dichas ideas se rechazan, malinterpretan o juzgan como no novedosas, el producto llamado creativo irá perdiendo validez.

Es necesario apreciar la creatividad, desde el acto de la lógica creativa, como el resultado de una construcción de pautas y técnicas que le dan forma a una nueva idea. Se puede llegar a pensar que el acto sucede de manera mística y fortuita, que surge de la nada como una chispa en medio de la oscuridad. Sin embargo, al observar bajo la lupa de la lógica se generan caminos y mecanismos que motivan a la persona a hacer algo con un fin determinado (De Bono, 1999).

Desde esta perspectiva, la esencia de la creatividad está íntimamente relacionada con el llamado pensamiento lateral (De Bono, 1999), que permite la aplicación de la mente a un problema dado, donde esta obra creando modelos con los conocimientos adquiridos para un uso posterior.

El pensamiento lateral tiene la finalidad de crear nuevas ideas, que normalmente están relacionadas con el campo de la invención técnica. Sin embargo, esta invención es solo uno de los campos que puede abarcar la creatividad, que, llevada al aula, permitiría dinamizar los aprendizajes de los estudiantes para resolver situaciones y generar nuevas ideas en un contexto cotidiano.

La mente humana crea sistemas de información que se van codificando y clasificando, pero no es un sistema de mero almacenamiento y organización. Por el contrario, la mente humana mantiene constantes movimientos y transformaciones, que se transfieren en códigos resultantes de los procesos de comunicación que luego, rápida y fácilmente, pueden relacionar una amplia gama de conocimientos. La eficacia con que la mente puede interpretar los mensajes del medio ambiente depende de la estructuración de un sistema de códigos que pueda optimizar dicha información en el momento requerido.

Estos planteamientos dan lugar a establecer una comparación entre el pensamiento lateral con el pensamiento vertical. Este último se enfoca en una dirección claramente definida que entrevé una solución mediante técnicas y procesos concretos en una sola dirección. Este pensamiento permite avanzar de una forma gradual, donde cada paso depende directamente del anterior y al llegar a la solución, se comprueba la solidez de cada proceso escalonado para comprobar y registrar su eficacia. Por el contrario, el pensamiento lateral es creador, permite el cambio y el movimiento como medios para la reestructuración de modelos y conceptos, designa un experimento para generar un cambio de las propias ideas; “en el pensamiento lateral la información se usa no como fin, sino solo como medio para provocar una disgregación de los modelos y su subsiguiente reestructuración automática en ideas nuevas” (De Bono, 1986, p. 29).

Cabe resaltar que el pensamiento vertical o lógico y el lateral son complementarios y no deben ser vistos como antagónicos. El pensamiento lateral posibilita la generación de ideas y

nuevas formas de ver las cosas, y el pensamiento vertical proporciona rigurosidad sistemática para hallar respuestas, por lo cual es mayormente usado en las ciencias y la matemática. El pensamiento lateral aumenta la eficacia del pensamiento lógico en la generación de nuevas y variadas ideas, en las que aquel podrá seleccionar la más adecuada.

En relación con la intención de crear se halla la motivación, que desde esta perspectiva, se convierte en fuente del pensamiento creativo. Esta motivación surge al comprender las posibilidades que se tienen para generar nuevas ideas y la creencia en el potencial que posee la mente humana para lograr este fin. Al enfocar la intención en un punto determinado, es posible aplicar el pensamiento lateral en técnicas estructuradas que lo acerquen a esa nueva idea.

La motivación como fuente de creatividad supone buscar nuevas y variadas alternativas, donde otros se conforman con las ya conocidas. Esto conlleva a indagar nuevos caminos: estudiar, ser curioso, probar alternativas, observar lo que nadie se ha detenido a observar. Tener motivación, entonces, supone la inversión de tiempo y esfuerzo en la adquisición de ideas nuevas y creativas. Así, la motivación como punto de partida, en combinación con técnicas creativas, puede generar resultados sorprendentes (De Bono, 1999). Dentro de los términos de la innovación y la generación de nuevas ideas, es posible que se forme una falsa idea acerca de la creatividad como algo innato y natural en el ser humano. Es evidente que al no propiciar o incentivar la creatividad, esta deberá surgir como algo natural potenciada únicamente por estímulos del ambiente del niño o experiencias de vida. Pero si por el contrario, se busca proporcionar técnicas o estructuras que fomenten y organicen el pensamiento creativo, es posible que el estudiante que se creía imposibilitado en su creatividad, descubra en sí mismo habilidades e ideas que cambien su perspectiva y potencien sus demás habilidades.

Lo anterior no quiere decir que aquel individuo naturalmente creativo no necesite aplicar ciertas técnicas; por el contrario, la organización de ideas y aplicación de procesos sistemáticos propios del pensamiento lateral, pueden generar que el individuo creativo amplíe sus horizontes y perfeccione sus métodos para la generación de resultados sorprendentes. De Bono (1999), considera el pensamiento lateral como actitud y método para manipular información con el propósito de reestructuración de modelos. Sabiendo que la creatividad natural existe, se puede favorecer y optimizar a la medida de las necesidades, no para estandarizar los niveles de competencia o de pensamiento, sino para dinamizar procesos metacognitivos, tomar nuevos caminos y descubrir otras formas de llegar al conocimiento. En palabras del autor, “Quizá no se pueda entrenar a un genio, pero hay una enorme energía creativa que se despliega sin necesidad de genialidad” (De Bono, 1999, p. 67).

En el campo artístico la creatividad resulta muy evidente, así que es posible afirmar que estos dos elementos son sinónimos. Sin embargo, no es correcto pensar que para estimular la creatividad es necesario comportarse como artistas. El ser artista va más allá de una innata expresión natural; muchos de ellos establecen en sus obras una rigurosidad, análisis y técnica que les permite incluso imprimir en sus obras su sello personal. En este sentido, no es necesario pensar en ser artista para estimular en nuestros estudiantes el pensamiento creativo, pero sí es conveniente ampliar las expectativas de nuestras posibilidades en el aula. El docente debe ser quien dé el primer paso hacia el cambio de pensamiento y la visualización de innumerables caminos hacia la revolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El pensamiento creativo actúa de acuerdo a niveles de procesamiento de información, percepción del entorno e influencias del contexto. En este punto, es la percepción la que procesa la información del mundo, que luego es expresada mediante un lenguaje determinado, ya sea

ciencia, matemática, arte, entre otras. No es factible hablar entonces de una realidad absoluta, ya que a través de la percepción no se ve el mundo como es sino como se percibe, dadas unas pautas que han sido construidas por determinada secuencia de experiencias.

En los procesos de enseñanza dentro de los ámbitos escolares, uno de los puntos más importantes es proporcionar al estudiante las herramientas para ampliar su percepción, proveer diversas alternativas o caminos que le permitan tomar decisiones y modificar su pensamiento. Si una persona quiere ser creativa, es importante que tome en cuenta la fluidez de la percepción, la posibilidad de tener múltiples opciones, todas ellas de valor. Así pues, es necesario reemplazar lo que se supone como una verdad final, para dar vía al puede ser, sin desconocer los procesos sistemáticos de organización lógica de las ideas que darán vía a un proceso creativo auto organizado, poniendo en juego el pensamiento lateral. (De Bono, 1999).

Tanto en el ambiente escolar y laboral como en la vida cotidiana, la resolución de problemas se convierte en una oportunidad para la utilización del pensamiento creativo. Si los métodos u opciones tradicionales no brindan una solución, siempre es posible buscar una alternativa nueva y mejor, lo que supone movilizar el pensamiento. Es posible ver los problemas como oportunidades para poner el razonamiento creativo en acción; proponerse retos o tareas a cumplir como desafío auto impuesto.

Todo lo anterior conlleva a pensar en la relación aprendizaje – enseñanza, la cual evidentemente es una estructura fundamental para generar y desarrollar los procesos creativos en una organización. Los profesores deben tener destrezas para guiar el pensamiento creativo. Esto no es complejo, siempre que se tenga una idea clara de lo que se está haciendo. La enseñanza del pensamiento creativo equivale a la enseñanza de técnicas. A veces se cree que una idea es tan maravillosa y potente que arrastrará tras de sí a todo el mundo; pero esto casi nunca ocurre. Por el

contrario, siempre es necesario hacerla funcionar mediante una persona o grupo dispuestos a superar obstáculos e inconvenientes para lograrlo. “Los diamantes en bruto no son muy bellos, pero la destreza del orfebre que los talla revela su belleza.

Del mismo modo el valor de una idea suele revelarse cuando alguien decide aplicarla satisfactoriamente” (De Bono, 1999, p. 424). Así, el pensamiento creativo busca incursionar en el cambio de conceptos e ideas que se tienen acerca de determinado campo de estudio. Pensar y actuar con base en las diversas posibilidades que se ofrecen, poniendo en juego las diferentes técnicas de pensamiento que finalmente generen las nuevas ideas.

2.2.5.3 Visibilización del pensamiento

Dentro de las inquietudes alrededor del desarrollo del pensamiento en la escuela, se encuentran las relacionadas con la idea misma de enseñar a pensar -tema tratado con anterioridad-, y las estrategias para hacer visible el pensamiento. Sin embargo, el cuestionamiento que ahora surge se relaciona con las formas para hacer visible algo que no es evidente (Perkins, 1997). En este sentido, hay que reconocer que los seres humanos de forma constante visibilizan su pensamiento a través de sus acciones, pero en ocasiones ni en la escuela ni por parte de los docentes se reflexiona sobre el asunto. Tampoco se piensa en estrategias que desde la planeación estén proyectadas para hacer visible el pensamiento de los educandos e incluso el del mismo maestro. Se encuentra en las rutinas de pensamiento y en la escritura herramientas verdaderamente útiles para hacer visible no solo el del educando sino también el del docente, dada la versatilidad de dichas herramientas.

Lo inquietante del asunto de la visibilización del pensamiento, es que en la escuela “no solo es invisible el pensamiento de otros, también lo son muchas de las circunstancias que invitan a pensar” (Perkins, 1997, s.p). Esto sucede porque existe una tendencia a considerar que pensar

emerge de manera natural y que no se necesita de ningún estímulo. Contrario a esta creencia, se encuentra que el pensamiento se debe movilizar de manera permanente, de tal forma que el ser humano aproveche el cúmulo de conocimientos que posee para responder a diferentes situaciones en la vida, no solo de orden académico. Sin lugar a dudas, en concordancia con el autor mencionado:

Nos gustaría que los jóvenes, y obviamente los adultos, estuvieran alertas y fueran pensantes en los momentos en que escuchan rumores infundados, cuando tienen que hacerle frente a una situación difícil como la de organizar el tiempo, cuando tienen un enfrentamiento con un amigo o escuchan los discursos envolventes de los políticos en la televisión. (Perkins, 1997, s.p)

Lo anterior, según Perkins, (1997) emerge más por indiferencia hacia las circunstancias que por la falta de habilidades para pensar. A esto, se suma la poca constancia de los mismos sujetos a la hora de movilizar su pensamiento lo que se traduce también en actitudes haraganas al dejar en otras manos o personas diversas situaciones. En este sentido, desde la escuela, incluso desde los grados iniciales el maestro puede “[...] trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender.” (Perkins, 1997, s.p). Por lo tanto, el apoyo que se brinda en la escuela debe apuntar a lograr consolidar procesos de auto aprendizaje que fluyan naturalmente en la medida en que el estudiante se inquiete por cada uno de los asuntos relacionados con las diferentes áreas del saber.

En otras palabras, hacer visible el pensamiento muestra el camino a seguir en el proceso de aprendizaje siendo la mejor manera de consolidar estrategias que le permitan al estudiante tener la posibilidad de encausar sus propios procesos escolares. De ahí la importancia de brindarle al

estudiante herramientas que le generen no solo soluciones a sus inquietudes o dificultades, sino más bien para que ellos descubran sus fortalezas a la hora de resolver diversas situaciones, tanto en la academia como en la vida cotidiana.

Por todo lo anterior, en el contexto escolar se debe motivar en los docentes el empleo de más vocabulario afín con el lenguaje del pensamiento (Tishman & Perkins 1997, citados en Perkins, 1997), en donde cobren relevancia términos como “[...] hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva” (s.p), entre otros que sugieran movilizar el pensamiento. De igual forma, existen otras acciones sencillas que pueden apoyar la movilización del pensamiento de los estudiantes, como realizar actividades que encaminen al estudiante a ser organizado, a leer sobre temas de su interés, a escribir para registrar sus inquietudes y sus hallazgos, todo esto buscando fortalecer la expresión de sus ideas de manera clara, siendo el estudiante quien descubra la necesidad de fortalecer también sus propias habilidades.

Es importante incluir en el proceso pedagógico los foros, la elaboración de mentefactos, comentarios sobre lo que leen, ven y escuchan, la lluvia de ideas, los juegos de roles y demás, pues no solo son dinamizadoras en el proceso de enseñanza para los niños y los jóvenes, sino también formas para conocer su pensamiento, sus habilidades escriturales y sus aprendizajes. Estas actividades no necesariamente deben ser realizadas para ser presentadas al docente; sino también para ser compartidos con sus compañeros, quienes pueden ser críticos y ampliar a su vez sus elaboraciones.

Otro aspecto de suma importancia para el docente dentro del panorama educativo en relación con la visibilización del pensamiento es precisamente “ser un modelo de persona pensante para los estudiantes” (Perkins, 1997, s.p). Esto se logra al dedicar tiempo a pensar sobre diversas situaciones de aula, al buscar sin premuras otras respuestas a las preguntas que surgen no solo en

su aula sino también fuera de ella, al indagar sobre los cuestionamientos de sus educandos, al discutir con los escolares alternativas de trabajo, al generar acuerdos frente a asuntos de la escuela que directamente atañen al proceso de enseñanza y aprendizaje, al dialogar con los escritos o trabajos elaborados por los escolares e incluso al conciliar acciones a emprender en beneficio del ejercicio educativo.

Con lo anterior se evidencia que el docente en su práctica pedagógica es quien debe encaminar a los estudiantes a descubrir alternativas y estrategias que lo lleven a tomar decisiones propias a la hora de desarrollar su pensamiento a partir de sus experiencias. Aunque las experiencias no siempre sean positivas en relación con los resultados obtenidos, lo interesante es que se reflexione sobre procesos que se han llevado a cabo a partir de intereses propios con métodos creativos que permitan movilizar las expectativas de los estudiantes a la hora de aprender. Realizar procesos de enseñanza de forma vivencial resulta crucial para hacer visibles aprendizajes o conocimientos adquiridos desde las diferentes áreas del saber.

Cabe señalar, que el autor mencionado, resalta la importancia de aprovechar cualquier situación de aula para hacer visible el pensamiento en todas las asignaturas, haciendo uso de preguntas. Propone que este ejercicio -que se debe fortalecer también en los educandos-, enfatiza las rutinas de pensamiento y afirma su versatilidad, dada la posibilidad de modificación según necesidades particulares. Adicionalmente señala la importancia de emplear cuestionamientos de manera frecuente. Por ejemplo, se considera útil una rutina que incluya preguntas como: “¿Qué te hace pensar eso...? Que consta de dos preguntas ¿Qué está sucediendo en esta situación? y ¿Qué observas que te lleva a decir eso?” (Tishman, 2002, citado en Perkins, 1997, s.p). Estos cuestionamientos invitan inicialmente a observar detenidamente cualquier asunto y a buscar relaciones entre lo que se percibe y lo que se sabe sobre el mismo. También propician la

construcción de teorías, explicaciones y, razonamientos basados en realidades tangibles comprobables por los mismos escolares a través de la experiencia. En el mismo sentido, existe la posibilidad de plantear un sinnúmero de interrogantes cuya respuesta no necesariamente debe estar presente de inmediato.

La tarea del docente para hacer visible el pensamiento en el aula no es compleja, pues en palabras de Perkins, una vez se inicia “las oportunidades parecen ser ilimitadas” (Perkins, 1997, s.p.). Para el caso particular de la presente investigación, se ha hecho fuerte énfasis en la escritura como herramienta fundamental para visibilizar el pensamiento, los aprendizajes de los estudiantes. También se ha utilizado la escritura -junto con la lectura- para el planteamiento y el desarrollo de las mismas rutinas. A partir de estas actividades se ha logrado que cada vez que un escolar produce un texto evidencia su creatividad también está permitiendo al docente conocer sus ideas, sus habilidades para redactar y el conocimiento que ha adquirido acerca del tipo de texto solicitado. Lo anterior brinda al maestro elementos o conceptos sobre los cuales cimentar los nuevos saberes o en su defecto mejorar los que se han aprendido.

En relación con lo anterior, un aspecto trascendental es lograr consolidar una cultura de pensamiento en el aula. Al respecto de esto último, Perkins (1997) considera que:

En la búsqueda de una cultura del pensamiento, la noción de hacer visible el pensamiento ayuda a concretar lo que debe ser un aula y ofrece la orientación para hacerlo. En cualquier momento nos podemos preguntar: “¿Estamos haciendo el pensamiento visible? ¿Están los estudiantes explicándole las cosas a sus compañeros? ¿Están los estudiantes dando ideas creativas? ¿Están ellos y yo utilizando el lenguaje del pensamiento? ¿Hay una lista de pros y contras en el tablero? ¿Hay en la pared una lista de planes alternativos? ¿Están los estudiantes debatiendo interpretaciones? (s.p)

Estos cuestionamientos permiten al docente movilizar su pensamiento en beneficio de su labor, no solo al interrogarse sino al suscitar reflexión permanente sobre lo que hace en el aula y sobre los resultados que se van obteniendo. Entonces, él mismo está viabilizando su labor para fundamentar esa cultura de visibilización tanto dentro como fuera del aula.

Por otro lado, resulta importante resaltar que cuando se consigue conexión entre el pensamiento y el lenguaje (Salmon, 2009) la comprensión textual y la producción de textos son más fáciles, pues esto implica generar en el educando la necesidad de hacer uso del mismo en cualquiera de sus formas para exteriorizar sus ideas. Este ejercicio de conexión entre pensamiento y lenguaje se debe estimular desde el mismo momento en que el niño está adquiriendo las primeras bases para la escritura, y debe ser un ejercicio espontáneo de tal forma que él lo vea útil. Esta aclaración es pertinente dado que en ocasiones el docente se dedica a corregir la forma sin ver el fondo de lo que el estudiante está tratando de manifestar, negándose la posibilidad de conversar con el texto producido. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que cuando se está construyendo la primera versión de un escrito lo importante es plasmar las ideas que emergen alrededor de cualquier situación planteada que luego tomarán mejor forma en versiones posteriores. Sin embargo, no se debe perder de vista la esencia de estas.

En definitiva, haciendo alusión al foco de esta investigación, resulta relevante resaltar que la lectura y la escritura están ancladas al pensamiento, siendo la segunda un elemento fundamental para hacer visible lo que está invisible entre la mente y el cerebro del individuo humano, para el caso particular, el pensamiento del estudiante. En este sentido, es importante dar mayor relevancia a estas habilidades y procesos que realizan los estudiantes en la escuela, de tal forma que sean asumidas de forma importante por todas las áreas del saber.

Linck (2013) señala, que “el Pensamiento Visible es un enfoque flexible y sistemático basado en evidencia que busca integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el contenido educativo de las materias de los cursos” (p. 5) Al respecto de este planteamiento es importante resaltar que al buscar que los estudiantes exterioricen sus comprensiones, teorías y pensamientos respecto a cada tema en particular, apoyados en preconceptos, hallazgos, contrastes, experimentos, observaciones, formulación de hipótesis entre otros, se está intentando garantizar que estas herramientas les sean útiles para movilizar el pensamiento, y que les conduzcan a comprobar o incluso descartar teorías ya existentes. Estos ejercicios son válidos y relevantes para el aprendizaje.

Por lo tanto, cada clase debe incluir diferentes situaciones que permitan tanto al estudiante como al docente movilizar y visibilizar el pensamiento de forma constante y significativa en aras de consolidar una verdadera cultura de pensamiento en el aula, para lo cual se reitera que las rutinas son una muy buena alternativa, dada la amplia gama de posibilidades que ofrecen y la posibilidad de transformación dependiendo de la intención del docente al orientar cada clase.

2.2.6 El currículo en la acción, del microcurrículo al mesocurrículo

A lo largo de la historia se han gestado muchos estudios, nociones y enfoques afines al currículo, que se han preocupado por establecer mejoras a nivel educativo. Todos ellos, de una u otra manera, desembocan en la práctica pedagógica, pues es allí donde se hace tangible, se vuelve realidad. Resulta importante resaltar desde el principio de cualquier estudio que el currículo debe verse “[...] como un campo de deliberación, dinámico, complejo, permeado por muchas miradas e intereses, sujeto a constante crítica” (Díaz, 2016 p. 641). Es precisamente esto lo que lo mantiene vivo.

Con relación a lo anterior, se ha considerado pertinente iniciar por la concepción de currículo planteada en la Ley 115, específicamente en el Artículo 76, dado que es desde allí desde donde se parte para analizar dicha noción con el objetivo de observar detenidamente aquellos aspectos que permean la presente investigación y que pueden ser dinamizadas de manera particular en la institución foco del trabajo. Posteriormente se abordará el valor del currículo según Sacristán (1991) y se buscarán complementos entre el anterior y los postulados de Terigi (1999) acerca de la legitimidad del currículum desde el ámbito gubernamental, como herramienta política y de trabajo para los maestros y el reto de organizar un currículo en la actualidad desde la perspectiva de Magendzo (1999). Lo anterior con la intención de examinar aspectos que permitan realizar un abordaje curricular pertinente para la Institución Educativa Técnico José de San Martín.

De acuerdo con lo anterior, la Ley 115 de 1994 define el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 1994)

En relación con lo anterior, el elemento sobre el cual se hace énfasis en la presente investigación tiene que ver en primera instancia con el microcurrículo, dado que es allí donde se concentran las prácticas pedagógicas y es factible encontrar puntos de convergencia entre las áreas de lenguaje y las ciencias naturales, de manera que se pueda realizar un giro hacia la transversalidad para fortalecer o desarrollar procesos y competencias lectoras y escritoras en este caso particular.

Las estrategias didácticas son otro aspecto trascendental, puesto que el objetivo de la presente investigación es analizar de qué manera la transversalización de las habilidades de lectura y escritura, como estrategia pedagógica microcurricular, contribuye a mejorar la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales. De esta manera se espera que los educandos vislumbren, desde el ejercicio práctico, la relación profunda que existe entre las dos habilidades mencionadas y la influencia recíproca entre estas, lo cual posibilita mejores producciones para cada una de las áreas de trabajo como respuesta a necesidades particulares, desde las experiencias con el entorno. Esto incluye, por supuesto, todo aquello que de la realidad circundante de alguna manera le pueda ser útil para sus competencias, partiendo siempre de los conocimientos y fortalezas que cada estudiante independientemente de su grado de escolaridad y edad posee, pues con seguridad ningún estudiante se encuentra vacío en estos campos.

Para continuar, Sacristán (1991) realza el sentido de las tareas escolares, dado que permiten llevar a la práctica lo organizado en cualquier currículum, pero las tareas no como simples actividades, sino como el desarrollo total de la labor escolar llevada a un nivel complejo de planeación, ejecución y análisis que hacen reales, tangibles y factibles los planteamientos de toda institución de educación que tenga en cuenta la realidad del contexto, así pues, según el autor:

El valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra (Sacristán, 1991, p. 4)

Acorde con lo anterior, la práctica en el aula es el punto donde confluye el currículo, pues es donde se hace visible y real el proceso de formación integral del educando que ha sido

direccionado precisamente desde el ámbito curricular. No obstante, en esa puesta en práctica suelen surgir elementos emergentes interesantes que subyacen al currículo oculto, de los cuales es factible obtener aprendizajes desde la reflexión pedagógica y, a su vez, la posibilidad de redireccionar experiencias exitosas hacia los planteamientos curriculares en búsqueda de transformaciones desde la práctica. Incluso existen otros tantos elementos que se pueden ir dejando de lado por ser obsoletos y que pueden pasar a ser parte del denominado currículo nulo, es decir “[...] lo que las escuelas no enseñan” (Eisner, citado en Terigi 1999, p. 26).

La experiencia misma ha demostrado la posibilidad de abandonar ciertos elementos, ya sea por ser elementos anticuados, desarticulados o ineficaces y poco pertinentes para la realidad del momento. Sobre estos aspectos hay que tomar atenta nota para reflexionar sobre posibles ajustes que permitan orientar actualizaciones en el currículo en concordancia con las necesidades del contexto y del estudiante. En este sentido, se llama la atención sobre los postulados de López (1999), dada la pertinencia social y la relevancia de la concertación de un currículo flexible, integrado, transversal y actualizado permanentemente:

Al intentar inscribir la propuesta para elaborar currículos con pertinencia social y pertinencia académica [...] se persigue debilitar el carácter centralizado, uniforme, rígido, academicista, “asignaturista” y adaptativo (importación de modelos no propios del contexto) que actualmente comparte un sector significativo de nuestro quehacer educativo, además, de insistir en la necesidad de crear las condiciones para que el docente – investigador-directivo asuma el papel fundamental que le corresponde en el proceso de construir el currículo y abandone esa posición incómoda y comprometida de ejecutor de las decisiones que alguien (entidad, organismos, especialistas) ha tomado, desconociendo

los aspectos básicos del contexto externo e interno en donde va a desarrollar su labor educativa. (López, 1999, p. 88)

Lo anterior permite visibilizar una construcción curricular circular en constante movimiento que aprueba retroalimentación permanente desde la práctica y la teoría y asume el currículum como “[...] puente entre la teoría y la acción” (Sacristán, 1991, p. 4).

Por todo lo dicho es preciso que el docente entre a analizar y a reflexionar sobre su propia práctica e incluso sobre él mismo y su compromiso social, de tal forma que se generen propuestas de mejora y estrategias pedagógicas adecuadas que admitan reorientar la enseñanza hacia las exigencias del mundo globalizado, pero sobre todo que susciten verdaderos y útiles aprendizajes en los educandos. En ese orden de ideas, se podría considerar que “[...] cambiando las tareas modificamos los microambientes de aprendizaje y las experiencias posibles dentro de los mismos” (p. 16), lo que permite la búsqueda de nuevas prácticas a la hora de enseñar para aprovechar la flexibilidad propia del currículo que se ofrece a las instituciones educativas desde la Ley General de Educación en su Artículo 77:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994, p. 15)

Es así que hablar de flexibilidad curricular solo es posible si la escuela, la administración y el docente también lo son, pues “Una escuela flexible, entre otras cosas, distribuye el poder, se

contacta y funda redes de personas, tanto al interior de la escuela como fuera de esta, que le aporten las capacidades necesarias para llevar a buen fin el proyecto educativo” (Magendzo, 1998, p. 197). Este proyecto, en su totalidad, gira y se desarrolla alrededor de un currículo.

En este sentido, y con el ánimo de generar cambios institucionales, es que se ha optado por una propuesta que desde el microcurrículo permita transversalizar las habilidades de lectura y escritura para favorecer la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales. Es una idea que parte desde la autointrospección del docente sobre su labor y sus propias habilidades de lectura y escritura, para lo cual se requiere de un educador reflexivo y flexible capaz de asumir nuevos retos con el fin de mejorar su práctica en aras de aprovisionar al estudiante de habilidades útiles para la vida desde su entorno inmediato. En ocasiones lo anterior se percibe un poco escabroso, pues infortunadamente pareciera que la escuela estuviera formando estudiantes para responder pruebas estandarizadas, lo cual hace que se perciba la educación como algo más bien técnico e instruccional según exigencias de las políticas educativas. Esto hace que se pierda, en ocasiones, el norte de los Proyectos Educativos Institucionales y las necesidades del contexto.

Para recapitular Terigi (1999) hace referencia a la dualidad con la que puede ser asumido el currículo a nivel escolar. En ese sentido, pone en evidencia que en ocasiones “[...] algunos planes son simples cronogramas de actividades, en los que se establecen fechas y responsables para las acciones que, desde la gestión política, se ha indicado que las escuelas deben realizar” (p. 30) y que terminan apropiándose como tareas mecánicas realizables año tras año, porque la forma en que en ocasiones se adoptan es desde una perspectiva inamovible que olvida la autonomía que tienen las instituciones de educación para asumirlas en concordancia con el contexto y las necesidades particulares de cada una. Por esta razón, mientras las escuelas y los maestros las

visualicen de esta manera, muy seguramente los procesos sufrirán un fuerte estancamiento no solo para la educación, sino también para la sociedad.

En cambio, otros planes curriculares “[...] son verdaderos proyectos institucionales, en los que las acciones que se secuencian responden a metas establecidas con claridad y compartidas por el conjunto de los actores” (Terigi, 1999, p. 30). Como juicio particular se asume que hablar de *compartir* significa generar un manejo transversal de las concepciones y planteamientos curriculares, de tal forma que todos los actores del sistema educativo se hallen gestionando el trabajo bajo los mismos lineamientos. Esto facilita que el estudiante perciba coherencia entre las dinámicas indistintamente desarrolladas en una y otra área del currículo. Por otra parte, se admite que esos proyectos curriculares son, o mejor, deben ser actualizados por lo menos anualmente con base en las experiencias del docente al “[...] reflexionar sobre el propósito de formar un estudiante autónomo, solvente, creativo y fundamentado éticamente” (López, 1999, p. 32) a través de la práctica, por supuesto involucrando su realidad y generando estrategias pedagógicas particulares que le permitan al docente enseñar holística y transversalmente y al estudiante aprender de la misma manera saberes útiles que le permitan incursionar en el actual mundo globalizado que le exige ser competente en muchos ámbitos, incluso en el óptimo dominio de sus propias habilidades en lectura y escritura como se ha venido sustentando en la presente investigación.

Terigi (1999) toca dentro de su interés curricular dos aspectos relevantes afines con el tema que se viene tratando. Estos temas están relacionados con la legitimidad del currículo. Por un lado dice que “[...] como herramienta de la política educativa con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas.” (Terigi, 1999, p. 13), lo que debe estar ligado a las características de cada contexto escolar. Y por otro dice que: “El currículum, en tanto formulación de un proyecto público para la

educación, obliga al estado a generar las condiciones que permitan concretar las experiencias educativas que en él se prescriben para toda la población en el sistema educativo” (p. 13), lo que lastimosamente en la realidad no se da, pues precisamente la carencia de condiciones limita en alguna medida el pleno desarrollo de cualquier proyecto.

Es evidente, entonces, que el currículo brinda las orientaciones educativas pertinentes que se deben proporcionar a los estudiantes. En este aspecto juega un papel muy importante la actualización, dada la necesidad de planear sobre la realidad de un contexto, pero sin dejar de lado las políticas gubernamentales. Estas direcciones, que como bien lo dice Terigi, deben ser amparadas bajo condiciones óptimas que permitan su desarrollo, no sucede en la realidad colombiana y es aquí precisamente donde el maestro se vale de su saber y experticia para responder a exigencias de diversa índole con los recursos con que cuente, con lo cual se asume ahora el valor del currículo como “[...] una herramienta de trabajo para los equipos docentes de las instituciones educativas” (Terigi, 1999, p. 13). Esta herramienta puede ser transformada asertivamente desde la práctica y la búsqueda de estrategias de mejora permanente que tengan en cuenta que fuera de la escuela también existen ámbitos que pueden enriquecer al docente a nivel personal y a su vez beneficiar el currículo.

Según la autora citada, “En estos ámbitos que llamaremos ámbitos de referencia para el contenido escolar tienen lugar prácticas sociales específicas, como consecuencia de las cuales se generan saberes también específicos que la escuela debe considerar en su currículum y transmitir en la enseñanza” (Terigi, 1999, p. 25). Lo anterior permite reiterar la posibilidad de realizar transformaciones curriculares desde la práctica tanto dentro como fuera del aula, pues existen un cúmulo de aspectos relacionados con la esfera social que fácilmente podrían dar origen a saberes que las instituciones educativas deberían enseñar. No obstante es allí donde debe reflejarse o

ponerse en práctica lo aprendido en la escuela. Vale la pena resaltar que “estas prácticas y saberes generados en aquellos ámbitos constituyen, en la imagen que estamos analizando, un *universo* de referencia para el currículum escolar” (Terigi, 1999, p. 25) sin lugar a dudas.

Al respecto de lo anterior, conviene señalar que Magendzo (1999) aborda sus estudios sobre currículo con base en experiencias en Chile, pesar de lo cual se encuentran postulados que fácilmente se pueden relacionar con el contexto educativo colombiano. Inicialmente el autor reflexiona sobre la dificultad y el reto que existe en la actualidad al respecto del diseño y el desarrollo de una propuesta curricular dado que “Hoy, como nunca antes, el quehacer curricular significa quedar expuesto a una serie de intereses y urgencias que hacen de esta tarea un desafío generacional y social de primera magnitud.” (Magendzo, 1999, p. 36). Lo anterior hace alusión precisamente a la responsabilidad social que le atañe al sector educativo, puesto que debe proporcionar a los educandos saberes y habilidades que le permitan “[...] participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en medio de la sociedad moderna” (Magendzo, 1999, p. 41). Esto se denomina popularmente en el contexto colombiano ser competente y para lograrlo es necesario que el diseño curricular esté focalizado en el estudiante, en sus intereses y en su realidad, dado que las competencias, conocimientos y habilidades que aprenda ahora deben ser de provecho no solo durante su etapa escolar, sino (aún más importante) fuera de ella. Allí juegan un papel trascendental los aprendizajes para la vida sin asumirlos como proyección únicamente hacia el futuro.

En este sentido, resulta trascendental la “[...] integración de la escuela a la vida. No se educa para la vida, sino que debe entenderse que *la educación es la propia vida*” (López, 1999, p. 42). Esta integración debe conducir a incluir, dentro de los programas curriculares, saberes y estrategias pedagógicas que lleven tanto al estudiante como al docente a aprender

permanentemente, a desarrollar su pensamiento y sus múltiples habilidades de manera práctica, a involucrar sus propias vivencias e incluso la investigación desde el aula y el contexto escolar en general. Según Magendzo (1999):

Actividades tendientes a que los estudiantes aprendan a investigar, a levantar hipótesis y verificarlas, a resolver problemas, a reflexionar sobre el propio pensamiento y su acción (pensamiento metacognitivo). El desarrollo de las habilidades intelectuales y comunicativas y de las actitudes referidas a la indagación, perseverancia, a aceptar la incertidumbre y el error (p. 41)

Al respecto, el autor resalta la importancia de tener en cuenta los intereses de los educandos y aspectos afines a la sociedad del momento, que le permitan al estudiante encontrar el gusto y el sentido de los aprendizajes que se trabajan en la escuela, de tal manera que él mismo halle las razones, o mejor, el sentido de la apropiación de los saberes abordados en cada una de las áreas que hacen parte del currículo.

En definitiva, se encuentra que el aprovechamiento que cada institución haga de la flexibilidad curricular depende en gran medida del maestro, independientemente de las políticas educativas, dado que es él quien mejor conoce a los estudiantes, sus necesidades, sus habilidades, sus intereses y motivaciones. Y aunque no fuese así, de igual manera tiene en sus manos las herramientas y la autonomía para lograr este conocimiento y por ende está bajo su responsabilidad el proponer ajustes o alternativas curriculares que sean de verdadera utilidad particular y social. Al respecto, y frente dicha flexibilidad curricular Magendzo (1999) precisa:

La flexibilidad curricular se expresa en el hecho de abrirse legalmente la posibilidad de que las escuelas elaboren sus propios Programas. Además, los Programas ofrecen la posibilidad

de contextualizar los contenidos a realidades diversas. Esto es deseable y posible toda vez que el énfasis se pone en el desarrollo de habilidades intelectuales, comunicativas y sociales y en la capacidad de formular juicios. (p. 48)

Aunque Magendzo (1999) no lo menciona directamente, dentro de las habilidades intelectuales y comunicativas se encuentran las habilidades lectoras y escritoras que todo sujeto debe dominar en la actualidad, pues por simple que sea la exigencia social como mínimo es necesario que todo sujeto sepa leer y escribir para acceder a un trabajo, al conocimiento, a estudios superiores o sencillamente a sus intereses particulares.

Lo anterior aviva aún más la actual propuesta de investigación dada la situación presente de la IED Técnico José de San Martín respecto a la lectura y la escritura y el interés particular de movilizar el microcurrículo hacia un ejercicio pedagógico transversal con la intención de consolidar aún más la formación holística que se sueña en la institución objeto de estudio bajo el modelo pedagógico *Pedagogía de Proyectos con enfoque humanista*. Este modelo se ha adoptado dado que “[...] se fundamenta en una concepción interaccionista de la enseñanza y el aprendizaje, en cuanto posibilita la concepción holística de los actos pedagógicos y contribuye a la superación de enfoques fragmentarios de la tarea educativa” (Rojas, 2013, p. 62). Se concibe así no solo al estudiante como centro de la labor educativa, sino también al docente desde la reflexión sobre su propia práctica. En manos del docente está la formación de los escolares, incluso desde su propio ejemplo acerca del perfeccionamiento de sus habilidades de lectura y escritura y sus estrategias pedagógicas a la hora de enseñar.

2.2.7 Transversalidad e integración curricular

Educación en los ejes transversales

es educar en la complejidad.

RAFAEL YUS

Hablar de transversalidad e integración curricular es pensar en estrategias que permitan al sector educativo, especialmente al maestro, direccionar su práctica hacia la enseñanza de contenidos y disciplinas para la vida, no con respecto necesariamente al futuro, sino al presente. Se educa en y para el ahora, sin necesidad de recurrir a generar nuevos espacios en el aula para el tratamiento de diversidad de saberes que fragmentan aún más la labor educativa e incluso los procesos tanto del educando en el aprendizaje como del maestro en la enseñanza. Siguiendo la ruta de Magendzo (1998) “[...] en una concepción académica del currículum se prefieren los contenidos transversales. Esta concepción pone énfasis en los contenidos disciplinarios, y parte del supuesto que educarse en las disciplinas es educarse para la vida” (p. 198). Lo anterior debe ser objetivo particular y primordial de la enseñanza en las instituciones de educación pues si el estudiante no ve provecho práctico y real en lo que se le intenta enseñar, muy seguramente los aprendizajes serán poco prósperos o incluso temporales para responder sencillamente a una necesidad momentánea o a la resolución de una prueba estandarizada, como ocurre particularmente en el contexto colombiano.

Como consecuencia de lo anterior se considera pertinente abordar el reto de la construcción curricular permanente, para lo cual se deben establecer relaciones entre lo teórico y lo práctico “[...] una relación entre educación y sociedad; saber escolar y extraescolar; saber académico y saber cotidiano” (López, 1999, p. 10). Esto es importante para permitir que la escuela responda a

las necesidades del contexto y al aprovechamiento real de la autonomía que desde la legislación nacional se otorga a las instituciones educativas del país.

Al respecto, vale la pena resaltar que “un contenido adquiere la calidad de transversal cuando su enseñanza es de responsabilidad compartida de varias asignaturas. Así, por ejemplo, enseñar la lengua materna es un contenido transversal, ya que para su aprendizaje se requiere del concurso de casi la totalidad de las asignaturas que conforman el currículum” (Magendzo, 1998, p. 198). Aquí destaca que todos los temas son susceptibles de tener un abordaje transversal, lo que enriquece el tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas del saber que hacen parte del currículo. Los procesos de lectura y escritura, al ser requerimiento de todas áreas, permiten una fácil interacción entre áreas.

El autor mencionado manifiesta que existen experiencias que han asumido desde objetivos transversales “[...] los ámbitos intelectual, ético, social y personal.” (Magendzo, 1998, p. 197). Aunque él no menciona particularmente las competencias de lectura y escritura, estas pueden hacer parte del primer y tercer ámbito dada su función primordial: la comunicación. Dichos objetivos deben estar vinculados de forma específica con las experiencias y realidades del ser humano para que verdaderamente se genere impacto tanto en el aprendizaje como a nivel social. Esto se evidencia al responder a las exigencias del mundo cambiante en el que vivimos y que exige el ser competente socialmente en la vida colectiva.

Adicionalmente, López (1999) hace referencia al desafío que implica la permanente construcción curricular, pues requiere la “integración de las disciplinas, esto entendido como el reto mediante el cual se garantiza la concurrencia simultánea o sucesiva de saberes sobre un mismo

problema, proyecto o área temática⁵” (p. 42). Dicha integración favorece la enseñanza desde el modelo pedagógico por proyectos declarado en la institución sujeto de investigación. El autor mencionado también manifiesta que “mientras subsista la actual estructura curricular (enciclopédica, asignaturista, disciplinaria), los procesos de autonomía, calidad y excelencia no superarán la dimensión de las buenas intenciones” (López, 1999, p. 17). La estructura mencionada, aún reinante en muchas instituciones escolares del país, ha sido durante años la orientación con la que el docente cuenta para desarrollar sus prácticas pedagógicas.

En la actualidad, dicha estructura ha tenido que ser ajustada, contrastada y relacionada con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) cuya “importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados” (MEN, 2016, p.6). Estos elementos deben ser articulados estratégicamente con el Proyecto Educativo Institucional, lo que incluye el diseño curricular, las características particulares del contexto y las necesidades educativas particulares de los estudiantes. Tenemos como ejemplo el caso de la población de *inclusión*: “Desde el año 2010 se realiza un proceso de inclusión a las aulas regulares de todos los niños y niñas en condiciones de discapacidad física o cognitiva, es decir, con necesidades educativas especiales, buscando las opciones y adecuaciones en el aula para su desarrollo integral” (PEI, 2013, p. 73)

López (1999) acuña la noción de integración curricular al “resultado de la integración de diferentes disciplinas académicas y no académicas (cotidianidad, escenarios de socialización:

⁵ Yunis, Emilio. Una visión interdisciplinaria de la ciencia. simposio internacional sobre investigación científica. Bogotá: Colombia. Mayo 24- 28 de 1993

hogar, barrio, etc.) que, alrededor de los problemas detectados, garantizan y aportan su saber para el estudio, interpretación, explicación y solución de los mismos” (p. 44). A nuestro juicio, la integración planteada está estrechamente relacionada con la transversalidad, pues la idea es contribuir con la resolución de un problema extraído o descubierto en la realidad del educado y del educador. Tal es el caso de la transformación de la práctica pedagógica desde el ámbito micro curricular en aras de fortalecer el dominio de las tipologías textuales. Al realizar un ejercicio de producción, corrección, lectura y relectura tranquilo y sin censuras, se está contribuyendo a que el estudiante inicialmente confíe en sí mismo y en sus capacidades. Este ejercicio ha sido complejo dada la costumbre forjada por docentes durante años que radica en recibir una sola versión de las producciones escritas.

Para referirse a las características de la integración curricular, el autor afirma que “antes que “contenidos” la estrategia de integración curricular exige una mirada crítica de la realidad, desde su óptica particular, en función de un concepto claro y diáfano de totalidad e integración” (López, 1999, p. 44). Esta mirada permite el aprovechamiento del contexto del estudiante como herramienta de aprendizaje desde sus propias experiencias e incluso preconceptos, lo que hace parte también de la integración. Esta, sumada a la transversalidad a nivel educativo se vislumbra fácilmente como un *currículum útil para la vida* individual y comunitaria del estudiante, pues en la medida en que pueda utilizar el ser humano los aprendizajes de manera significativa y práctica buscando generar cambios a nivel social, se puede afirmar que en verdad se ha generado impacto. Ese es el impacto que se espera de una transformación curricular.

En este orden de ideas, se considera pertinente lo que dice Magendzo, quien afirma que “el currículum tiene una gran responsabilidad en preparar y formar a los estudiantes para que se sumen masiva y activamente a la resolución de los problemas” (Magendzo, 1998, p. 202). Se considera

que esto debe darse a nivel social y personal, pero es necesario que se evidencie explícitamente en el currículum, en la planeación y las estrategias pedagógicas microcurriculares de las distintas áreas. Esto debe realizarse, en palabras de López buscando que “[...] el saber académico y el popular entren en una relación de acompañamiento crítico, generándose un proceso de creación cultural y de producción científica que corresponda a la realidad institucional.” (López, 1999, p. 69). Dicha perspectiva apunta a conseguir aprendizajes útiles no solo para el educando sino también para la sociedad misma. Adicionalmente, según el autor mencionado hay distintos factores a tener en cuenta:

En la perspectiva de generar un tratamiento holístico e integral, es necesario diferenciar lo relacionado con los planes y programas a nivel nacional, las tendencias de desarrollo en el área específica de formación y las condiciones socioeconómicas y culturales -lo considerado *macro-*, de los aspectos o factores específicos como lo son la filosofía institucional, la oferta académica, los programas y proyectos institucionales y locales, es decir lo *micro*.” (López, 1999, p. 64)

Una vez diferenciados (no aislados) los aspectos macro y micro es factible, bajo observación cuidadosa, detectar las necesidades de la comunidad educativa para realizar luego la priorización y organización de las mismas. Lo anterior se realiza buscando su integración cuidadosa en el currículum, donde particularmente convergen diversos proyectos tanto transversales de ley como de aula e investigación que permiten, por un lado, acercar al estudiantes de diversas formas al conocimiento y acceder a él mediante aprendizajes significativos. Por otro lado, facilita al docente generar estrategias pedagógicas que le permitan conocer los saberes previos de los educandos, enseñar con base en ellos desde su realidad y las dificultades que naturalmente emergen, todo esto “[...] en procura de avanzar en un proceso educativo *de* vida, y no *para* la

vida.” (López, 1999, p. 65). Esto implica, además de pertinencia a nivel académico y social, salir de la rigidez temática que siempre ha acompañado tanto a la escuela como las mismas prácticas del docente. En consonancia con lo anterior, según López (1999) la construcción de un currículo alternativo que responda a las necesidades particulares de cada institución educativa:

Insiste en la necesidad de un fortalecimiento conceptual y teórico del proceso curricular, que permita avanzar en la comprensión, interpretación y cambio de los desarrollos operativos e instrumentales, así como en la perspectiva de asumir una posición crítica y creativa ante el conocimiento que fundamente los anhelos de calidad y autonomía de la labor académica adelantada” (p. 53)

De ahí la necesidad de una reflexión permanente sobre la propia práctica docente con el ánimo de consolidar la búsqueda de fundamentos teóricos que permitan no solo explicar sus hallazgos sino además buscar y sustentar decisiones en búsqueda de transformaciones a nivel institucional desde las mismas aulas. Lo anterior se puede lograr a través de un trabajo colaborativo entre los docentes encargados de orientar las diferentes áreas del saber, lo que desembocaría en una labor integrada, transversal, cooperativa e incluso investigativa bajo la perspectiva de ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades particulares de cada uno de los contextos educativos colombianos. Al hablar de investigación curricular, es importante tener en cuenta algunas consideraciones de López (1999):

El currículo, entendido como un *proceso investigativo*, es en esencia una acción a la cual se accede por aproximaciones sucesivas, razón por la cual sus desarrollos deben entenderse como avances, como expresiones constructivas del proceso, como acuerdos teóricos, conceptuales y metodológicos hacia la búsqueda y el logro de la intencionalidad que otorga sentido al proyecto. (p. 55)

De este modo, se asume que la propuesta curricular debe obedecer a unos fines claramente definidos a nivel institucional que deben tener perfecta articulación con el macrocurrículo (políticas educativas), el mesocurrículo institucional y el microcurrículo de aula de donde emergen inicialmente las necesidades, de tal manera que sea posible encontrar respuestas y alternativas de gestión y trabajo que desde el ámbito pedagógico permitan atender todas y cada una de las realidades descubiertas.

En definitiva, conseguir estrecha articulación transversal e integral entre las distintas áreas del saber, entre los diferentes actores educativos, entre la escuela y el contexto cotidiano y entre los mismos docentes no es tarea fácil dada la complejidad de cada uno de ellos. Sin embargo, la presente investigación ha asumido el reto -inicialmente desde las áreas de lenguaje y ciencias naturales- focalizando las habilidades de lectura y escritura con miras a generar un posible horizonte curricular que suscite en primera instancia reflexiones personales y pedagógicas, una actualización, y la consolidación de una cultura de trabajo alrededor de la transversalización de habilidades y procesos de lectura y escritura. Con esto se busca generar procesos que conduzcan al estudiante a acceder al conocimiento de manera holística integrando sus saberes en cada una de las tareas escolares asignadas en la escuela, incluyendo las que desde sus intereses y realidad puedan proponer, enlazando estratégicamente las políticas educativas, institucionales, locales, sus necesidades y sus habilidades particulares a la hora de aprender.

Cabe agregar, desde nuestros referentes teóricos, que “cuando se plantea la necesidad de eliminar el divorcio existente entre escuela y comunidad, entre saber académico y saber cotidiano [...], entre proceso formativo y vida, se hace inevitable una reconceptualización de los aspectos y procesos que integran este horizonte temático” (López, 1999, p. 58). Resalta que la reconceptualización renueva permanentemente el currículo, la labor docente y a la escuela.

2.2.8 La planeación microcurricular y el docente como planificador

La planificación o planeación microcurricular debe reflejar dentro de su contenido de manera adaptada, desglosada y minuciosa, las propuestas macro y mesocurriculares para hacer posible que lleguen a los estudiantes de manera apropiada. En este sentido, el docente es el directo responsable de su organización lo que implica conocer muy bien el contexto donde va a desarrollar su práctica. Sobre el asunto, Escudero (citado en Zabalza, 1987) plantea un interesante cuestionamiento:

¿Qué se hace cuando se planifica? En términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción. [...] significa prever posibles cursos de acción de un fenómeno y plasmar de algún modo nuestras previsiones, deseos, aspiraciones y metas en proyecto que sea capaz de representar en lo posible nuestras ideas sobre por qué desearíamos conseguir y cómo podríamos conseguir o llevar a cabo un plan para conseguirlo. (p. 51)

Aunque el autor refiere su postulado hacia un proyecto, es factible llevarlo a la planeación de clase que debe hacer el docente, pues cada momento pedagógico también debe tener una meta u objetivo que permita tener claridad sobre lo que se desea enseñar y cómo hacerlo, es decir organizar la compleja ruta de trabajo. En este ejercicio, es importante revisar y consolidar de forma minuciosa el direccionamiento de la labor a desarrollar en cada unidad didáctica y en cada clase, de tal forma que se generen verdaderos procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante reconocer que la planeación es una de las maneras en que el docente hace visible su pensamiento y su saber respecto a lo que considera pertinente enseñar, las estrategias a utilizar para hacer

efectivo ese contrato didáctico⁶ entre él, sus estudiantes, un conocimiento y la forma de evaluar para saber qué aprendizajes se han alcanzado. Además es una estrategia que le permite reflexionar sobre su práctica.

Según Zabalza (1987), “ la escuela y los profesores no abordan desde sus conocimientos teóricos ni improvisan la tarea de diseñar la enseñanza, sino que lo hacen a través de diverso tipo de materiales didácticos” (p. 52). Dichos materiales son denominados como *mediadores* puesto que contribuyen con el diseño de la planeación. Ese es el caso de los libros de texto, las guías curriculares, los cursos, las revisas especializadas, los paquetes didácticos, etc., entre los que resalta el libro de texto como el más utilizado en el contexto educativo. Al respecto de esto último el autor denuncia que “la postura más frecuente aún hoy en día, en el momento de la planificación es aceptar el libro de texto tal como viene y adaptar a él las propias provisiones sobre la enseñanza” (Zabalza, 1987, p. 53). Resalta que en la actualidad, con el auge de la internet, incluso se encuentran planeaciones ya elaboradas para cada nivel. Aunque esto podría ser una oportunidad de compartir experiencias en ocasiones algunos educadores las asumen de manera cómoda, perdiendo la oportunidad de organizar algo propio con la rigurosidad y la seriedad que el ejercicio demanda y que a la vez le permite crecer en su profesión.

Al reflexionar sobre lo anterior, las docentes investigadoras encuentran que en concordancia con Zabalza (1987) en su práctica de planeación continúan siendo de gran utilidad los mediadores que el autor menciona, pero los libros de texto no se asumen como un recetario,

⁶ Hace referencia a un vínculo invisible pero muy potente que se establece entre las partes interactuantes a la hora de enseñar y aprender, “[...] el contrato didáctico es la regla de juego y la estrategia de la situación didáctica: es el instrumento que tiene el maestro de ponerla en escena” (Brousseau, 2015, p. 12). Esto hace posible que el estudiante asuma su actuación en el aula de manera coherente con los requerimientos del maestro, pero depende fuertemente del conocimiento; de ahí que, “en todas las situaciones didácticas, el profesor intenta hacer saber al alumno lo que él quiere que haga” (p. 13) apoyándole de manera permanente sobre todo en situaciones complejas de aprendizaje.

sino que de ellos se extraen aquellos apartados teóricos que puedan ser fuente de consulta para los estudiantes, los textos o fragmentos literarios que se ajusten al asunto a tratar en clase. No se utilizan los talleres o actividades que en los textos se encuentran, pues en ocasiones son poco llamativos para el estudiante, además de ser extensos para la intensidad horaria de cada una de las áreas mencionadas.

Es interesante tener gran variedad de mediadores, de tal manera que todos los estudiantes encuentren información diferente que pueda ser discutida y socializada sin que las exposiciones se conviertan en la reiteración de los mismos contenidos. Sin embargo, la planeación que se realiza no es tan detallada como lo expone Zabalza (1987), pues en ella se presentan de forma general algunos aspectos afines con los estándares curriculares y Derechos Básicos de Aprendizaje acompañados de una breve descripción metodológica y evaluativa. Esta planeación luego se debe retomar de forma más detallada al planear cada unidad didáctica o clase.

Durante el curso de la investigación las docentes hicieron posible una planeación conjunta que permitiera transversalizar las habilidades de lectura y escritura en aras de mejorar o reparar las producciones escritas de los escolares, esto a partir de las propuestas de Cassany (s.f.), sobre el actuar del maestro:

Como un lector experto y privilegiado con el alumno y le ayuda a crecer como *escritor*. Esto quiere decir que se adapta a las necesidades del alumno-¡Y no al revés!-: que analiza la forma que este tiene de escribir, que decide cómo se puede potenciar su estilo, qué actividades pueden serle útiles, qué aspectos se tiene que corregir y cómo, etc. (s.p.)

Otro aspecto de suma relevancia dentro de la labor de planear está relacionado, según el autor con un “*planteamiento tecnológico-cibernético* de la enseñanza en el sentido de que una de

sus tareas importantes se centra en clarificar *qué, por qué y cómo* se pretende desarrollar la enseñanza” (Zabalza, 1987, p. 55). Al realizar esto se busca lograr convergencia entre el “discurso pedagógico [...] y el didáctico técnico” (Zabalza, 1987, p. 55), lo que permite organizar las veces que sea necesaria la acción en el salón de clase desde las particularidades de cada contexto escolar. Resulta importante resaltar que es difícil encontrar que una planeación ofrezca los mismos resultados en una institución que en otra dadas las características y los mismos procesos de cada una.

De lo anterior se puede deducir que el planear exige la toma de una serie de decisiones no solo antes, sino durante y después del desarrollo de la clase, en palabras de de Zabalza (1987), “en las que juega un importante papel tanto la información disponible (sobre los estudiantes, las materias y los procesos instructivos) como las características personales y profesionales de los profesores que influirán en cómo estos manejan esa información” (p. 59). Adicionalmente, otros aspectos influyentes, según el autor se encuentran enmarcados dentro de las limitaciones de cada escuela y la presión social que a juicio personal, sin duda afectan fuertemente de manera negativa la organización de las clases, pero que a la vez se convierten en un reto para el maestro.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de la planeación, está relacionado con el hecho de fijar la vista sobre una organización rígida pues “la planificación previa hecha a ciegas antes del comienzo de cada curso corre el riesgo de quedarse en papel mojado cuando el profesor empieza a ponerla en marcha” (Zabalza, 1987, p.59).Concordamos con el autor en que la inflexibilidad se puede implicar que la planeación se convierta en un ejercicio prescriptivo a manera de recetario que en ocasiones se repite en diferentes grados. En este sentido, es valioso que la planeación genere un espacio para realizar ajustes incluso dentro de la marcha. También, hay que reconocer que puede suceder que el desarrollo de una clase asuma otro rumbo muy diferente al planeado, pero

esto no debe mortificar al docente, siempre y cuando no sea muy frecuente. Esto último, puede generar al maestro múltiples y provechosas reflexiones para transformar positivamente su práctica y reconocer que una planeación puede no ser útil en diferentes grupos aunque pertenezcan a un mismo grado.

Considerando el tema de la rigidez y la flexibilidad a la hora de planear Zahorik (citado en Zabalza, 1987) señala que “aquellos profesores que han planificado por adelantado de manera minuciosa son menos sensibles hacia las ideas y aportaciones de los alumnos y las utilizan menos durante el desarrollo de las clases” (p. 60). En cuanto a lo anterior y a juicio muy particular, a la hora de planear, independientemente de la rigidez de un formato o de su contenido, se considera que es importante generar un espacio para el registro de los aportes de los estudiantes y los cambios que vayan surgiendo durante el desarrollo de la clase e incluso para reflexiones inmediatas luego de la acción en el aula. Para dicha actividad es muy útil el diario del maestro, pues es imposible dejar de lado los intereses y las valiosas ideas de los educandos, pasando a visualizar una planeación más centrada en el estudiante que en los contenidos y en el mismo maestro. Esto último, puede generar algunos pasos hacia anhelados procesos de autoaprendizaje.

Otro aspecto que Zabalza (1987) señala, respecto a la planeación, es que “es altamente improbable que todos los profesores de una escuela se reúnan para planificar el curso entrante” (p. 60). Aquello no ocurre en la actualidad, pues en este momento los docentes deben trabajar en equipo y compartir sus experiencias con los demás colegas. Se considera que tanto la organización del diseño curricular como la planeación microcurricular deben ser un constructo colectivo.

Conviene subrayar que dentro de las experiencias de la presente investigación se ha tenido la posibilidad de planear con un colega de otra área y nivel, incluso diferente sede. Este ha sido un ejercicio verdaderamente interesante que ha permitido el encuentro de saberes y experiencias

enriqueciendo la labor. Las ideas compartidas se han puesto en marcha en las aulas con los ajustes del caso según el grupo de trabajo y se han obtenido logros importantes relacionados con los procesos de lectura y escritura tanto de los estudiantes como de las docentes y, por supuesto a la hora de enseñar y de aprender.

Hay que mencionar además, la importancia de evaluar la planeación en las instituciones de educación, ejercicio que se debe realizar en equipo para comparar puntos de vista respecto a lo que se pretende alcanzar en términos de aprendizaje. Este tipo de ejercicios pueden permitir establecer mejoras de forma permanente, pues es común que las planeaciones sean entregadas a quien corresponda y sin que se reciba retroalimentación alguna.

Todo lo dicho hasta ahora nos permite afirmar que la planeación permite visibilizar cómo los docentes encausan o relacionan sus propios saberes como educadores con los contextos en los que laboran, su conocimiento disciplinar y sus estudiantes es importante ejercer sobre ella una mirada crítica. Es relevante resaltar la relevancia de procesar, analizar y reflexionar sobre todo lo que el docente hace dentro de la labor pedagógica, sobre todo en el ámbito microcurricular, pues estos procesos permiten realizar transformaciones y asumir decisiones que le permitan crecer como persona y profesional para alcanzar mejores niveles de enseñanza y aprendizaje.

2.2.9 Saber Pedagógico

*La construcción de saber pedagógico
es un proyecto de vida para el maestro.*

BERNARDO RESTREPO

La docencia es uno de los oficios que más requiere de actualización permanente, dadas las exigencias del mundo cambiante. Sin embargo, no es extraño encontrarse en el camino con

profesores que enseñan de la misma manera en que ellos recibieron su formación en la escuela, pues consideran que las metodologías empleadas fueron efectivas en su momento. Pero ¿acaso serán igualmente eficientes en la actualidad con los niños y jóvenes del siglo XXI?

Es factible responder a esta interrogante desde la reflexión del maestro sobre su quehacer, lo que le permite de manera autónoma conocer el impacto de lo que implementa en el aula y además construir su propio saber que “[...] *se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes*. Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales” (Tardif, 2004, p. 26) que llevados al registro y sistematización se constituyen en lo que De Tezanos (2015) denomina saber pedagógico, el cual es construido de manera fundamental por los registros escritos sobre la propia labor del docente:

Uno de los aspectos claves en el proceso de construcción del saber pedagógico lo constituye la escritura de la práctica de los maestros. Es en ella donde se articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una resignificación de los conceptos ya sean los provenientes de la tradición del enseñar, como aquellos que se inscriben en los diferentes horizontes disciplinarios vinculados a él. Más aún, nos atrevemos a afirmar que la escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico (De Tezanos, 2015, p. 17)

Por otro lado, según De Tezanos (2015) es imposible negar los aportes de otras ciencias a la labor de la enseñanza, tal es el caso de la psicología, la pedagogía, la sociología entre otras. “Sin embargo, es relevante poner de manifiesto que ninguna de estas disciplinas *per se* tienen la capacidad para dar cuenta o explicar en totalidad los acontecimientos presentes en el acto de enseñar, entendido como una práctica social específica” (De Tezanos, 2015, p. 11). Tan solo el maestro en su experiencia puede hacerlo, para lo que se debe valer de la reflexión y crítica de su

propia práctica, ejercicio que incluso puede realizar de manera aún más enriquecedora en colectivo.

Es de importancia reconocer que “El enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura.” (De Tezanos, 2015, p. 11); sin embargo, la falta de registro e investigación del docente ha hecho que su labor se encuentre un tanto devaluada o en desventaja con respecto a otras, pues el ejercicio investigativo lo realizan fácilmente otras disciplinas que ostentan estudios sobre educación sin jamás haber pisado un salón de clase.

En este sentido, el docente debe entrar a valorar y a darse cuenta de que la clase o lección “[...] es el espacio privilegiado de la expresión del saber pedagógico. Es decir, ese saber que produce el maestro y cuya producción lo transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar.” (De Tezanos, 2015, p. 21). Es un poco inquietante pensar en la cantidad de saber que jamás se ha registrado y que se ha ido a la tumba con aquellos docentes que ya no están entre nosotros o que se ha quedado en el aire de cada aula luego de realizar un trabajo valioso.

Ahora bien, hablar de registro sistemático de la práctica es hablar de escritura que promueva la transformación de la práctica y a la vez la construcción de saber pedagógico. Lo anterior es posible mediante la Investigación Acción Pedagógica, cuyo fin “[...] es la construcción de saber pedagógico, puesto que es investigación del maestro sobre su quehacer cotidiano, con miras a convertirlo en saber teórico.” (Restrepo, 2009, p. 106). Esto resulta de las experiencias vividas en clase y que a su vez conduce al docente a movilizar permanentemente su labor en búsqueda de mejores procedimientos que permitan realizar un ejercicio de enseñanza exitoso o que al menos mejore progresivamente. En este orden de ideas, De Tezanos manifiesta:

En relación con la noción de *transformación de la práctica pedagógica*, entendida esta última como el lugar donde se inicia la construcción del saber pedagógico, se hace necesario aclarar que si bien en toda práctica docente es posible reconocer la presencia de principios teóricos que acompañan a la tradición del enseñar, esta asume modos de concreción diferentes según el contexto socio-cultural en el cual opera. (2015: p. 14)

Lo anterior indica que cada experiencia escolar es única y que, por ende, lo que en determinado espacio educativo puede ser exitoso, en otro puede no serlo. Es por lo anterior que se hace necesaria la constante reflexión y documentación de la práctica con el fin de buscar oportunidades de enseñanza pertinentes para cada institución educativa que parta de las características de la misma y de los estudiantes.

Por otra parte, a la hora de reflexionar sobre la práctica pedagógica es mucho más enriquecedor si los docentes lo hacen en equipo, pues la mirada crítica se amplía y las reflexiones se generan desde diferentes puntos de vista, lo que permite ampliar tanto el horizonte investigativo como la construcción del mismo saber pedagógico. Así pues, es necesario reconocer que “Los colectivos de maestros que se constituyen en las escuelas y colegios son el espacio natural para la generación de saber pedagógico y, en consecuencia, del desarrollo profesional docente.” (De Tezanos, 2015, p. 14) En numerosas ocasiones no es necesario recurrir a centros de formación académica, basta con asumir la labor con cierta autosuficiencia, deseo de transformación y aprendizaje permanente.

Para retomar un punto anterior, el ejercicio de la escritura y la lectura permanentes en la construcción de saber pedagógico se vinculan profundamente con la presente investigación. Es pertinente mencionar un postulado de De Tezanos (2015) que habla de la poca tradición escritural de los maestros:

La escritura de la práctica interpela los modos como esta puede llevarse a cabo. Quizás a este interrogante subyace la carencia de una tradición escritural de los maestros que algunas veces se intenta reemplazar por formatos prescritos por “expertos”, los cuales sin duda limitan las posibilidades de la reflexión que sustenta el dar cuenta de la práctica y de la acumulación de saber pedagógico escrito. (p. 17)

Aunque lo anterior es cierto, los formatos como elemento de registro en la institución educativa son herramientas muy útiles que permiten dar organización a la gran cantidad de información que maneja el centro educativo y muchos de ellos hacen parte de exigencias de programas de calidad que buscan unificar criterios a la hora de sistematizar datos. Sin embargo, a juicio personal, el docente también puede crear formatos propios que le permitan hacer registros y sistematizar su práctica con total confianza y pertinencia o en su defecto crear auténticos recursos para hacerlo sin sentirse limitado para enunciar tranquilamente lo que observe en su diario quehacer. Lo importante, entonces, es generar el hábito de la escritura reflexiva que suscite transformaciones a su labor y a la vez la construcción de saber pedagógico con base en lo que hace en el aula.

Hay que mencionar que no basta solo con realizar los registros, también es importante reflexionar y documentar las prácticas, llevándolas a otros terrenos dentro del ámbito educativo e incluso a los ojos de otros colegas, de tal forma que se genere un reconocimiento, retroalimentación y construcción de saber pedagógico sobre lo que el docente hace en su día a día. Esta construcción, según De Tezanos (2015):

Reclama de un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. Solo cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada, es sometida al juicio riguroso, objetivo y

sistemático, que trasciende la mera opinión, de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico. (p. 12)

En esta línea, según Tardif (2004), el saber y la práctica del maestro no se reducen a la transferencia de conocimientos, pues “[...] su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural, [...] de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinario, curriculares y experienciales.” (p. 29). Sin embargo, no basta solo con tener los conocimientos, es muy importante saber enseñarlos y de ahí la importancia del saber pedagógico propio y también el fundado por otros expertos en el asunto de la educación. (Tardif, 2004)

Dentro de los conocimientos importantes a la hora de construir saber pedagógico se encuentran los saberes experienciales y los prácticos, que no son precisamente brindados por ningún establecimiento educativo, sino más bien generados por la labor misma. Según Tardif (2004), “[...] podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos.”(p. 37). Estos saberes son, a la vez, compartidos con otros docentes cuando se diseñan las clases y se piensa en las características propias de los estudiantes, las cuales también pueden ser comunicadas en aras de concretar mejores experiencias de aula y de compartir un “saber práctico sobre su actuación” (Tardif, 2004, p. 40).

En este mismo sentido, el autor hace una diferenciación entre los saberes profesionales y los aprendidos en la universidad, pues los primeros “[...] son saberes trabajados, saberes elaborados, incorporados al proceso de trabajo docente, que solo tienen sentido en relación con las situaciones de trabajo y que, en estas situaciones, los trabajadores los constituyen, modelan y utilizan de forma significativa” (Tardiff, 2004, p. 189). Es decir que son construidos con base en

la experiencia y proceden de distintas fuentes. Por su parte, los saberes aprendidos en la universidad en ocasiones no son base fundamental para ejercer la práctica docente, lastimosamente suelen quedarse en la universidad y en el título de licenciado que el maestro obtiene. En este mismo sentido, según Restrepo (2004) “[...] Para lograr la efectividad deseada, los maestros tienen que tomar distancia del discurso pedagógico enseñado en la universidad” (p. 49) y además, actualizarse en concordancia con la sociedad en constante transformación, las necesidades particulares de los educandos, el PEI de la institución educativa e incluso las políticas del país.

Resulta importante reconocer que el saber pedagógico no debe desaparecer con el docente que deja de ejercer o muere, pues aquello que queda escrito “[...] debe transformarse en la base de las prácticas de los futuros maestros en las escuelas de formación, [...] para dar continuidad y cambio a la producción del saber que fundamenta y da sentido al oficio de enseñar” (De Tezanos, 2015, p. 18). De igual manera, construir saber pedagógico debe ser una tarea permanente que debe realizar cualquier docente, como bien lo afirma Restrepo (2004), hasta que haga parte de la propia vida del maestro. Ese saber hacer pedagógico “[...] se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan.” (Restrepo, 2004, p. 47). Este es un valioso ejercicio que merece la pena realizar y compartir.

Cabe añadir que, en la actualidad, la escuela se halla “[...] inscrita en una demanda permanente de cambio, de adaptación, de respuestas a la complejidad del mundo contemporáneo. Y es a los maestros a los que se apela e interroga de manera permanente sobre la legitimidad de su oficio.” (De Tezanos, 2015, p. 22) y la única manera de legitimar la profesión docente es a través de la construcción de saber pedagógico, de la investigación y de lograr cambios a nivel educativo que partan desde cada institución y desde cada área en particular. Es hora de dejar de lado el

conformismo y trascender a estadios de pensamiento que le permitan al docente crecer como persona y como profesional de la educación.

En relación con la producción de conocimiento en el ámbito pedagógico, “[...] no puede ser ya privilegio exclusivo de los investigadores, quienes deben reconocer que los docentes también poseen saberes, que son diferentes de los conocimientos universitarios y obedecen a otros condicionantes prácticos y a otras lógicas de acción.” (Tardif, 2004, p. 175). El autor hace alusión básicamente a la enseñanza, aunque de ella no se puede desligar el aprendizaje, que es finalmente uno de los grandes objetivos de la educación en cualquier parte del mundo. En ese sentido, es hora de que el docente se transporte a otra dimensión dentro del ámbito investigativo y deje de lado la mera adopción de postulados de otros para pasar a ser el productor de sus propias teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje que partan de su propia experiencia y de las de sus colegas.

Adicionalmente, vale la pena resaltar que sin importar el nivel de escolaridad que oriente el maestro, siempre será factible aprender unos de otros ya que en ocasiones en las instituciones de educación existen ciertos agrupamientos por áreas o niveles que no dan resultados si no hay un verdadero compartir de saberes y de experiencias, tal como lo afirma Tardif (2004):

Seremos reconocidos socialmente como sujetos de conocimiento y verdaderos actores sociales cuando comencemos a reconocernos unos a otros como personas competentes, colegas que pueden aprender unos de otros. Ante otro docente, sea de la escuela infantil o de la universidad, nada tengo que demostrar o probar, pero puedo aprender con él a realizar mejor un oficio común. (p. 179)

Finalmente, lo anterior exhorta a que cada docente aprecie más su labor, su experiencia, sus ideas y su propio ser como maestro y también a valorar a su par académico, que, si bien es

cierto, es totalmente diferente, puede aportar un cúmulo de conocimientos para ejercer aún mejor la labor como educador en este mundo cambiante.

Después de abordar los aportes de diferentes investigaciones y especialistas en relación con algunas categorías que giran alrededor de la lectura y la escritura y en concordancia con las dimensiones de trabajo, enseñanza, aprendizaje, pensamiento y currículo en las áreas de lenguaje y ciencias naturales, se presenta ahora el marco metodológico dentro del cual se enmarca el presente trabajo de investigación, el cual tiene en cuenta el objeto de estudio, que como ya se mencionó es la práctica pedagógica. De antemano, cabe resaltar que ha nacido una reflexión y observación sobre el propio quehacer de las docentes investigadoras, y ha emergido así el análisis que ha permitido generar transformaciones a nivel del aula.

Capítulo 3. Metodología

Dadas las características de la presente investigación, en este capítulo se encuentran el enfoque, el alcance y el diseño que permitieron definir las categorías y subcategorías de trabajo derivadas de las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, pensamiento y currículo. De la misma manera se encuentran los instrumentos y fuentes para la recolección de información que determinó los hallazgos en relación con las categorías planteadas alrededor de la práctica del maestro como objeto de estudio. Se considera que dicha práctica es responsable en gran medida del aprendizaje de los estudiantes.

En ese orden de ideas, se hace referencia a un alcance, no tanto desde un ámbito metodológico propiamente, sino más bien definido desde la perspectiva de las docentes investigadoras sobre sus estudiantes, su institución educativa, el ámbito personal y profesional, que emerge gracias a la reflexión sobre la propia práctica que suscita la Investigación-Acción Pedagógica.

3.1 Enfoque

La presente investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, dado que busca “[...] comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.” (Baptista, Fernández & Hernández, 2014, p. 358). En este sentido, la presente propuesta es conducida en los ambientes naturales de los participantes: las docentes investigadoras y los estudiantes de educación básica que hacen parte de la IED Técnico José de San Martín, sedes urbana Camilo Torres y rural Lourdes.

La recolección de la información se ha hecho mediante la observación directa de procesos, comportamientos, trabajos y acciones que las docentes investigadoras han tomado de su propia

práctica y de los estudiantes en el aula durante e incluso después de las clases al analizar algunas producciones escritas particulares. Bajo esta perspectiva, los estudios cualitativos “se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (Baptista, Fernández & Hernández, 2014, p. 8). Los datos que se obtienen son subjetivos, pues tanto las experiencias como las prácticas que se realizan en un contexto y en un aula determinada no funcionan en otra, pues cada contexto tiene sus propias características.

Otro aspecto que llama la atención del enfoque cualitativo es su carácter flexible al “[...] desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (Baptista, Fernández & Hernández, 2014, p. 7), pues a cada nueva experiencia y hallazgos teórico y práctico se van perfilando los fines. Para el caso particular, inicialmente la formulación fue muy amplia, pero gracias a cada nueva reflexión se fue concretando aún más.

De esta manera, el investigador, según Baptista, Fernández & Hernández (2014), suele moverse hacia adelante y atrás sobre el objeto de investigación y regresa una y otra vez a etapas anteriores de investigación las veces que lo considere necesario. Adicionalmente, en este tipo de investigación se establecen unas categorías de trabajo que al ser analizadas permiten, para este caso en particular, llegar a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras en relación con los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior posibilita establecer estrategias pedagógicas que permiten transformar sus prácticas para alcanzar mejores procesos y, por ende, resultados superiores desde la producción de textos en las áreas de lenguaje y ciencias naturales mediante la transversalización de las habilidades de lectura y escritura.

Al mismo tiempo, durante el proceso de investigación, pueden surgir algunos elementos emergentes que enriquecen la labor investigativa y que se asumen en el momento en que se

requieren, especialmente en relación con la recolección de información, pues suministran o amplían la información sobre el objeto de estudio.

Este tipo de enfoque permite una retroalimentación teórica permanente independientemente de que inicialmente se haya realizado un rastreo, lo que en últimas favorece la propuesta de manera constante. Otro aspecto de suma importancia tiene que ver con la posibilidad de “[...] regresar a etapas previas” (Baptista, Fernández & Hernández, 2014, p. 8), lo cual da la posibilidad de modificar aspectos que son insuficientes, poco relevantes o claros para el estudio.

De la misma manera, “[...] la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea” (Baptista, Fernández & Hernández, 2014, p. 8). Cabe añadir que hay la reflexión permanente sobre lo que se hace visible en relación con las pretensiones de la investigación, lo cual suscita también el planteamiento de nuevas preguntas que posibilitan una mayor profundización e incluso la posibilidad de extender la investigación a otras temáticas.

Finalmente, “[...] el enfoque se basa en métodos de recolección de datos *no* estandarizados ni predeterminados completamente” (Baptista, Fernández & Hernández, 2014, p. 8). De esta manera, se abre la posibilidad de observar otros aspectos afines a los comportamientos, relaciones y emociones que de manera natural vivencian los sujetos de estudio y que son también útiles a la hora de emitir juicios, pues permiten comprender actuaciones de los mismos y a la vez hacer la experiencia ampliamente flexible y dinámica.

3.2 Alcance

En relación con el alcance, este se ha asumido desde el ámbito descriptivo en el que el investigador busca “[...] describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar

cómo son y se manifiestan” (Baptista, Fernández & Hernández, 2014, p. 7). A la vez esto es transformador pues el alcance reconoce y modifica algunas características específicas del objeto de estudio. Para el caso, la práctica pedagógica desde el microcurrículo en donde el docente actúa como mediador entre un conocimiento y unos estudiantes que requieren apoyo para favorecer su producción textual en las áreas del lenguaje y las ciencias naturales. En el ámbito educativo es trascendental comprender que resulta imposible que algún área del saber prescindiera de la lectura y de la escritura como de las distintas tipologías textuales que solicita cada una en particular.

Inicialmente se caracterizó la práctica de las docentes en relación con las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de educación básica de la comunidad educativa foco de interés. Posteriormente, en un segundo momento, se implementó el ejercicio de transversalización de las habilidades mencionadas con miras a contribuir con la producción de algunos textos afines con las áreas de lenguaje y ciencias naturales. Esto permitirá luego, en un tercer espacio, observar y describir las transformaciones ocurridas tanto en la práctica del maestro como en la colectividad luego del desarrollo de la propuesta.

Algo muy importante a nivel institucional es compartir los resultados con los demás miembros de la comunidad Sanmartiniana, con lo cual se busca generar inquietudes al respecto de estos y llegar a más aulas con la propuesta y con espacios de reflexión sobre la labor del docente y la necesidad de transformar las prácticas. Estas últimas acciones deben concebirse de manera permanente en la escuela, puesto que el ejercicio pedagógico debe ser flexible y siempre acorde con las necesidades de la comunidad educativa, la sociedad en constante evolución y, por supuesto, con la proyección personal y profesional del docente.

3.3 Diseño de investigación: Investigación-Acción Pedagógica.

Para iniciar, vale la pena aclarar que dentro de los orígenes de la Investigación-Acción Pedagógica, en adelante IAP, es factible citar la Investigación-Acción Participativa pues su propósito es analizar, entender y dar solución a problemas específicos de un grupo poblacional o comunidad en un contexto determinado: “[...] asimismo, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (Baptista, Fernández & Hernández, 2014, p. 496), al hacer intervención social a fin de, como se mencionó anteriormente, modificar la comunidad en beneficio propio.

En segundo lugar, es también pertinente abordar la Investigación Acción Educativa dado que de ella se desprende directamente la IA Pedagógica. Según Restrepo (2006), la IA Pedagógica es una variante de la Investigación Acción Educativa que ha venido tomando fuerza legalmente en Colombia durante los últimos años. Es más, el autor mencionado ha hecho varias investigaciones alrededor del asunto y en uno de ellos manifiesta:

Una aplicación más específica, o una variante del modelo de investigación-acción educativa, es la investigación-acción pedagógica que utiliza el modelo de investigación-acción para transformar la práctica pedagógica personal de los maestros investigadores elevando a estatus de saber los resultados de la práctica discursiva de los mismos [...] cuyos propósitos son la comprensión de la práctica y su transformación” (p. 95)

En su investigación, el autor expone que la IA Educativa implica tres pasos. El primero de ellos es la *deconstrucción* de la práctica, en el cual el docente la revisa minuciosa y críticamente para eliminar aquellos aspectos obsoletos que no generan ningún beneficio a nivel educativo. El segundo es la *reconstrucción* en el cual se procede a la organización y construcción de una nueva práctica. Finalmente, la tercera fase es la de *aplicación* que permite “La validación de la

efectividad de la práctica alternativa o reconstruida o la constatación de su capacidad práctica para lograr bien los propósitos de la educación.” (Restrepo, 2006, p. 97).

En síntesis, la IAP es “[...] el modelo básico de la investigación-acción que incluye en todos los prototipos de estas tres fases que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente.” (Restrepo, 2000, p. 5). Según el autor, las fases ya transcritas de la IA Pedagógica son “[...] la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases” (Restrepo, 2000, p. 5).

En relación con lo anterior, Elliot (2000) hace alusión a ciertas características importantes que tiene la Investigación-Acción en la escuela. En primera instancia manifiesta que se preocupa por analizar las actuaciones de los seres humanos en la escuela y las vivencias de los profesores. En segundo lugar, son los maestros quienes, mediante la exploración, se encargan de diagnosticar sus problemas. En tercer término, el docente asume una postura teórica en tanto lucha por comprender a fondo la situación problemática. En cuarto lugar, al explicar los fenómenos, “[...] la investigación-acción construye un ‘guion’ sobre el hecho en cuestión relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás” (Elliot, 2000, p. 5). A estos guiones el autor los denomina estudio de caso. En quinto lugar, las interpretaciones emergen desde la visión de quienes intervienen en la situación problemática, para el caso particular, el docente y los estudiantes. En sexto lugar, se encuentra que las narraciones se hacen empleando el lenguaje natural de los participantes, junto con todo aquello que emerge espontáneamente en las conversaciones.

Cabe aclarar que la reflexión debe hallarse presente en cada fase o momento de exploración de manera permanente y es esta la que en realidad hace posible el ejercicio investigativo y por ende la transformación y mejoramiento de la práctica misma. Esto constituye los denominados ciclos de reflexión a partir de los cuales se realizan, para el caso particular los diagnósticos en relación con el estado actual de la práctica docente, los procesos de lectura y escritura tanto en los estudiantes como en los docentes investigadores y, de acuerdo con los hallazgos encontrados, han venido surgiendo diversas estrategias pedagógicas para responder a las pretensiones de la presente investigación.

Conviene distinguir que la IAP plantea tres tipos de investigación de aula. Para este caso se tomó aquel que hace referencia a “[...] la investigación del maestro sobre los estudiantes y su propia práctica; con el propósito de diseñar y aplicar estrategias dirigidas a mejorar sus logros.” (Restrepo, 2009, p. 103). Desde esta mirada, para que haya una transformación en las prácticas pedagógicas, el docente debe iniciar por cambiar su forma de pensar y convertirse en un investigador reflexivo, pues es él quien tiene en sus manos la posibilidad de cambiar los escenarios, el clima escolar y brindar mayores o menores oportunidades a los estudiantes para que desarrollen sus capacidades y habilidades intelectuales. Más aún:

Si el maestro toma su quehacer cotidiano como un objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa [...] el aula se convertirá en un espacio de aprendizaje y no de rutina y la institución educativa se verá beneficiada por procesos de innovación y transformación que repercutirán en la función educativa de la sociedad. (Calvo, 2002, s.p)

En este sentido, se encuentra la fuerza de la labor microcurricular, del ejercicio docente en el salón de clase, donde se concreta todo el diseño curricular de cualquier institución educativa y

desde donde es factible generar transformaciones hacia lo meso y macrocurricular, pues el aula es un laboratorio donde se llevan a cabo un cúmulo de experimentos a nivel pedagógico con miras a fomentar aprendizajes desde las distintas áreas del saber. El docente se convierte, si es su deseo, en un potente investigador, capaz de transformar la educación de toda una comunidad, incluso la de toda una nación.

Es importante tener claro que la investigación pedagógica “[...] no solo debe aportar conocimiento para la comprensión de los fenómenos educativos, sino, además, garantizar que ese conocimiento pueda ser aplicado en beneficio de la comunidad educativa, en todas las áreas y disciplinas escolares” (Ospina & Murcia, 2012, p. 35) Lo anterior debe llevarse a la práctica por medio de la socialización de los hallazgos, las reflexiones y los resultados a los demás miembros de la comunidad educativa, de tal forma que se exhorte no solo a continuar con la dinámica de transversalización de habilidades de lectura y escritura, sino también a ser investigadores y agentes de cambio educativo desde el microcurrículo escolar.

Según los autores mencionados, otro aspecto relevante de la investigación pedagógica en relación con el sistema educativo es la posibilidad de generar cambios y transformaciones gracias a la creación de saber, a las experiencias de enseñanza que despliega el maestro y a la propia “investigación como práctica docente” (Ospina & Murcia, 2012, p. 51) que debe ser permanente al igual que la reflexión sobre la propia labor en búsqueda de mejores herramientas de trabajo en el aula. En este sentido, Elliot (2000) manifiesta:

La docencia no es una actividad y la investigación sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción.” (p. 15).

Este proceso de reflexión es cíclico y en cada momento conlleva a otro de ensayo sobre la acción, que nuevamente suscita que el maestro reflexione. Esto genera una serie de ciclos que deben conducir necesariamente a transformaciones en el nivel microcurricular, en las estrategias de trabajo, en el ambiente e incluso en las relaciones interpersonales y, posteriormente en el diseño curricular.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación se realizaron varios ciclos de reflexión-acción alrededor de etapas de planeación, intervención, evaluación y reflexión (PIER) de manera individual y colectiva en concordancia con las características de las áreas de lenguaje y ciencias naturales, los grupos de trabajo y el perfil del docente en búsqueda de elementos de trabajo transversal afines con la lectura y la escritura en cada una de ellas.

Capítulo 4. Contexto

4.1 Contexto local e Institucional

En relación con el contexto local, la IED Técnico José de San Martín se encuentra ubicada en el municipio de Tabio, al noroccidente de Bogotá. El pueblo limita al norte con Zipaquirá, al oriente con Cajicá y al occidente con Subachoque, lo que permite cercanas relaciones sociales y económicas entre la población de estos lugares aledaños que incluyen vínculos entre los escolares de las zonas. La sede principal está localizada en la avenida Termales # 6-18 desde donde opera la administración de esta y las seis sedes anexas: Escuela urbana Camilo Torres (primaria y jardín), Escuelas rurales Paloverde, Salitre, Llano Grande y Colegio Básico Lourdes. La institución es mixta, cuenta con tres jornadas divididas en dos ciclos y una de adultos que funcionan en la sede principal, las demás sedes funcionan en la mañana con proyección a jornada única que inicie en la escuela urbana Camilo Torres.

En cuanto al contexto institucional, el colegio cuenta con una modalidad técnica en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que responde a las necesidades e intereses de los estudiantes cuyo impacto se evalúa y modifica anualmente. De la misma manera, el eje articulador es el proyecto de vida del educando alrededor del cual gira todo el diseño curricular.

Por otro lado, el Proyecto Educativo Institucional ofrece una escuela inclusiva para el municipio sustentada en la Pedagogía por Proyectos con enfoque humanista que “se fundamenta en una concepción interaccionista de la enseñanza y el aprendizaje, en cuanto posibilita la comprensión holística de los actos pedagógicos y contribuye a la superación de enfoques fragmentarios de la tarea educativa” (Rojas, 2013, p. 62). Sin embargo, es necesario fortalecer este aspecto dado que especialmente en la secundaria y la media vocacional ha sido un ejercicio

bastante complejo ya que para cada asignatura se cuenta con un docente. Esto no ocurre en la primaria y menos en el preescolar en donde un educador orienta todas las áreas y es un poco más fácil trabajar de manera transversal e interdisciplinar.

Finalmente, con miras a proporcionar un aporte significativo que responda en alguna medida a las consignas del PEI Sanmartiniano en relación con la enseñanza y el aprendizaje como ejercicio de interacción, se ha formulado la propuesta de transversalizar las habilidades de lectura y escritura como estrategia pedagógica microcurricular a favor de la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales que integra la realidad de los estudiantes desde su micro contexto dado que les ofrece gran variedad de alternativas tanto para leer como para escribir. El ser humano no solo lee textos escritos, sino que también decodifica imágenes y, en general todo lo que le rodea y a su paso encuentra. De hecho, según Montes (2006), antes de ser lector de letras todo individuo es lector del mundo. Es así que se busca que a través de cada producción escrita el educando, por un lado, haga visible su pensamiento creativo convencido de que escribe para ser leído y por otro, de que lee con algún propósito, por lo que sus producciones deben enmarcarse en algún género específico según la intención comunicativa.

4.2 Contexto de aula: población participante

La población que participó en la presente investigación pertenece a la educación básica, específicamente a los grados 502 de la escuela urbana Camilo Torres y 801 de la sede rural de bachillerato básico de Lourdes que suman un total de cincuenta estudiantes, 24 niños y 26 niñas, (31 educandos de Camilo Torres y 19 de Lourdes) que oscilan entre los 9 y 16 años. De estos estudiantes se han tomado experiencias lectoras y escritoras para ser analizadas, aunque la propuesta se ha llevado a otros grados donde las docentes investigadoras orientan clase. Cabe mencionar que se cuenta con estudiantes de inclusión en los diferentes grados, quienes

generalmente evidencian aún mayor dificultad en sus procesos de lectura y escritura y, como es normal, algunos repitentes que no alcanzaron en su momento las competencias para avanzar al siguiente grado.

En cuanto a la estructura familiar, según una encuesta y datos extraídos de las fichas del observador del estudiante, se encuentra que los estudiantes comparten vivienda con padres, padrastros, hermanos, abuelos, tíos y sobrinos. El nivel socioeconómico se halla entre estratos uno y dos según Sisbén y, dentro de los trabajos que realizan los adultos se encuentran la jardinería, la conducción de vehículos, la construcción, las labores en fincas, los cultivos de aromáticas, de flores, actividades afines con la peluquería, la carpintería, las ventas en almacén y los oficios varios.

En relación con el nivel de escolaridad, la mayoría de los acudientes de los escolares no terminó la primaria, algunos iniciaron el bachillerato, pero no lo terminaron y solo hay un padre universitario. A través de la encuesta se evidencia que existe poco hábito lector en los hogares, pues el 43% de los adultos que componen las familias de los estudiantes del grado 502 y de octavo, nunca leen libros y el 49% nunca leen periódicos o revistas, situación que pone en evidencia un poco acompañamiento lector, por consiguiente, escasa herencia y motivación hacia la lectura desde el ámbito familiar.

Lo anterior implica, a su vez, un mínimo de textos modelo que los estudiantes puedan emplear para construir sus propios escritos tanto en el hogar como en la escuela. Este ejercicio debe fundamentarse en la escuela, pues la lectura es una herramienta fundamental para lograr que la comunidad de escolares mejore en alguna medida también sus producciones escritas y logren ser lectores de sus propias construcciones y de las de otros. Lo anterior requiere de procesos de

planeación y reescritura, para que atiendan a especificaciones en términos de tipologías textuales solicitadas en la escuela desde las áreas de lenguaje y ciencias naturales.

Capítulo 5. Categorías de análisis

En relación con los objetivos de la investigación, se han abordado como dimensiones de trabajo la enseñanza, el aprendizaje, el pensamiento y el currículo, particularmente desde el ámbito microcurricular en donde se hace vivo el contrato didáctico que se establece de manera directa entre el maestro, el estudiante y el conocimiento.

Por su parte, las dimensiones de enseñanza y aprendizaje se abordan de manera integrada, dado que son interdependientes, pues del éxito de la primera depende la segunda. En este sentido, las experiencias pedagógicas exitosas se nutren y se hacen visibles en los desempeños, producciones y resultados de los estudiantes no solo en términos de valoraciones en asignaturas escolares, sino también en otros ámbitos de la vida real en donde el educando debe ser competente al poner en práctica sus aprendizajes.

Al abordar la dimensión de la enseñanza se busca analizar, describir y compartir mutuamente las nociones que inicialmente tienen las docentes investigadoras sobre sus prácticas en el aula y el complejo ejercicio de planeación en relación con las estrategias con las que se han abordado los procesos de lectura y de escritura antes y después de la implementación de la estrategia de transversalización de habilidades de lectura y escritura en cada una de las aulas. Este análisis hace visible la transformación de las prácticas de aula y las concepciones propias del docente como planificador y la planeación misma. Es un ejercicio que a su vez posibilitó la construcción de saber pedagógico.

Por su parte, el análisis de la dimensión del aprendizaje busca identificar evidencias de apropiación lectora y escritural de los estudiantes, particularmente en relación con la producción textual tanto en ciencias naturales como en lenguaje. Estas apropiaciones dan cuenta de la

efectividad de la enseñanza. De la dimensión mencionada se analizan las subcategorías *finés de la lectura* y *finés de la escritura* en tanto procesos integrados e interdependientes, dado que abordan la intención comunicativa que tiene o debe tener cualquier texto.

Como categorías afines a la dimensión de pensamiento, se han focalizado la categoría *pensamiento creativo* y la subcategoría *visibilización del pensamiento*. La producción textual fue una oportunidad para el desarrollo de estas categorías en el aula. Estas categorías, en relación con el docente, se abordan desde los diarios de campo y la planeación, pues se considera que son dos alternativas para hacer visible el pensamiento del docente y su quehacer tanto antes como después de la implementación de una propuesta.

De la dimensión del currículo emergen las categorías *microcurrículo* y *transversalidad*, las cuales, al ser analizadas, permiten reflexionar sobre su trascendencia en la enseñanza, dado que abarcan las estrategias y actividades que cada maestro propone para el desarrollo de su trabajo. En este sentido, por ser de entera responsabilidad del docente, la revisión permanente debe llevar a generar transformaciones en la práctica pedagógica en búsqueda de mejores resultados a nivel escolar y de cualificación profesional.

De igual manera, importante tener en cuenta el valor de las categorías emergentes dado que aportan insumos que nutren tanto la investigación como las prácticas de enseñanza y, a su vez contribuyen positivamente con la toma de decisiones a nivel microcurricular.

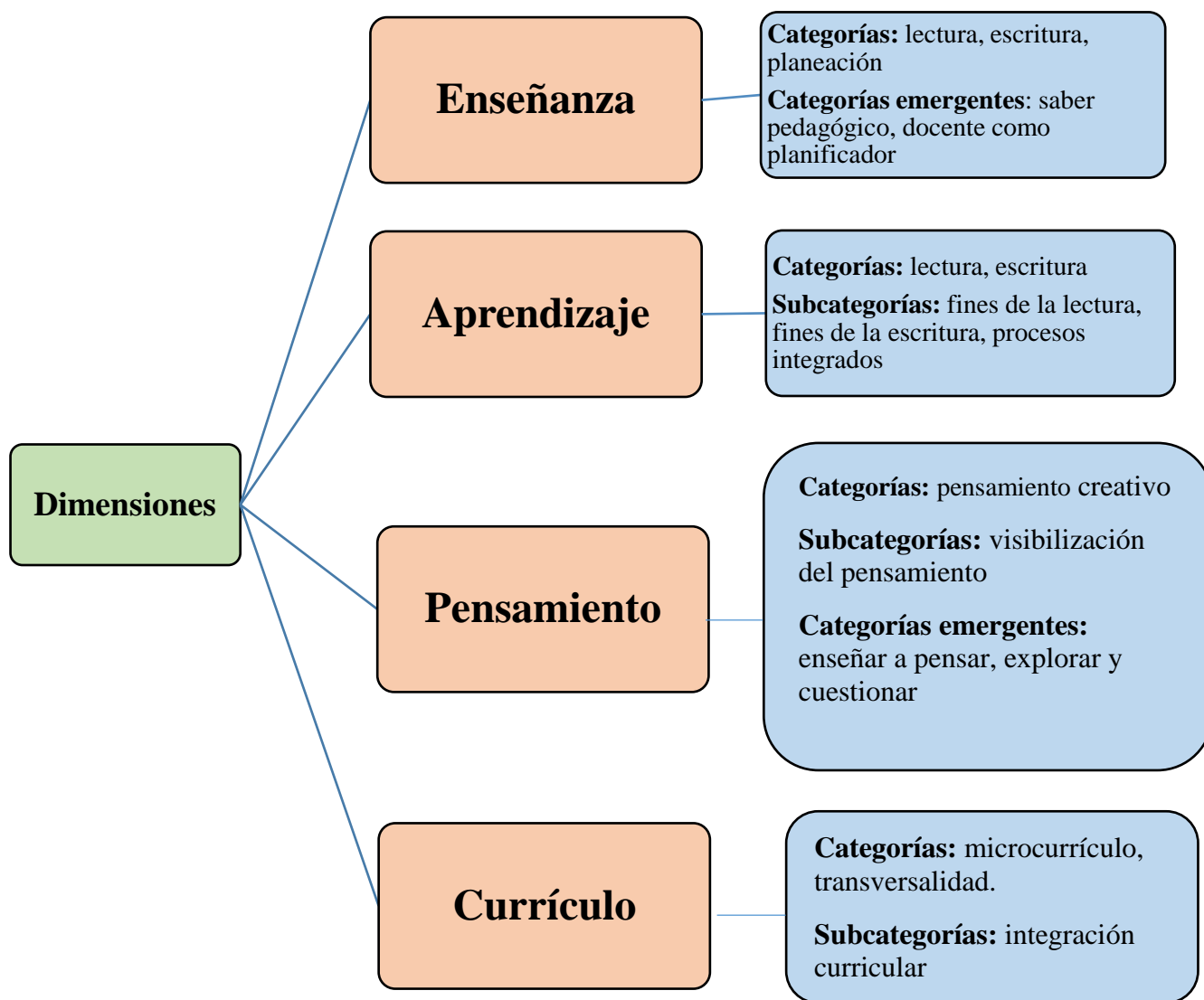


Figura 7. Dimensiones, categorías, subcategorías y categorías emergentes.

Capítulo 6. Instrumentos y fuentes para la recolección de la información

Toda vez que el enfoque de la presente investigación es cualitativo, se mencionan a continuación los instrumentos utilizados para la recolección de datos, dado que permitieron acceder a la información pertinente para responder al interés particular.

6.1 Diario de campo del profesor

Con respecto al método y a las herramientas utilizadas para caracterizar el contexto, se ha tenido fuerte afinidad con el diario de campo porque permite hacer amplios registros de manera espontánea acompañados de reflexiones y cuestionamientos desde la mirada pedagógica. Lo anterior está en relación con las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y currículo y sus correspondientes categorías de estudio, lo cual permite visualizar al docente como el mediador e investigador del proceso de enseñanza y aprendizaje, de esta manera:

Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución, [...] permite una toma de decisiones más fundamentada (Porlán y Martín, 1993, p. 98)

Más aún, esto permite registrar observaciones directas en detalle sobre los desempeños de los estudiantes en relación con cada una de las actividades planeadas desde el ámbito microcurricular. En este sentido, el diario de campo resulta ser una herramienta muy versátil que según Restrepo (2016):

Es escrito para uno mismo, por lo que tiene un tono bastante personal. Son notas que se van escribiendo a medida que se avanza en el trabajo de campo. Sirve para registrar aquellos datos útiles a la investigación, pero también es utilizado para ir haciendo

elaboraciones reflexivamente sobre la comprensión del problema planteado, así como sobre las dificultades por resolver y tareas por adelantar. (p. 45)

Dada la flexibilidad del diario, este se constituye en una herramienta que permite definir inicialmente la dimensión o categoría a observar y posteriormente permite hacer una nota descriptiva en la que se narra en detalle lo sucedido en el aula e incluso fuera de ella en relación con algunas tareas extraescolares asignadas. Luego es importante realizar una nota interpretativa en la que se reflexiona sobre la nota descriptiva y, finalmente, debe aparecer una nota metodológica que permita recoger la forma en que se ha capturado la información y que es evidencia de todos los registros antes narrados. Incluso, es factible registrar momentos de diálogo con los estudiantes, dado que a muchos les gusta hablar espontáneamente sobre sus experiencias tanto positivas como negativas a nivel escolar, las cuales en alguna medida brindan información interesante relacionada con sus vivencias, incluso de años, relacionadas con la lectura y la escritura.

Según Baptista Fernández y Hernández (2006) es el “[...] diario de campo, en donde el investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes” (p. 604). Allí tiene la oportunidad de pensar *a posteriori* sobre los acontecimientos ocurridos en el aula, dado que los registros se han hecho fuera de ella buscando sobre todo aquellos puntos críticos que dan luces sobre los procesos de enseñanza de lectura y escritura de los estudiantes.

Adicionalmente, Schön (citado en Barba, Barba & González, 2014) piensa que “[...] la reflexión surge cuando algo imprevisto ocurre en el aula, ya que se piensa por qué ha sucedido y se plantea como evitar que vuelva a suceder” (p. 56), esta es quizá la razón de ser más fuerte de la reflexión, pues la idea es evitar que se repitan acciones poco productivas tanto del docente como del estudiante. Resulta importante tener en cuenta que cada reflexión es particular a cada situación

y contexto y que, por ende, cada solución también lo será. Por ello es tan difícil que las medidas de mejora sean pertinentes para todos los contextos educativos.

Por su parte, Porlán y Martín, (1993) agregan que el diario es un instrumento que constantemente se puede modificar y que puede hasta dejar de ser un diario “[...] para convertirse en el eje organizador de una auténtica investigación profesional” (p. 130), pues recopila además de observaciones, lo hallado en entrevistas. La funcionalidad de los materiales se compara y con base en la comparación se toman decisiones que van orientando el ejercicio investigativo.

Finalmente, Zabalza (2004) resalta los diarios de campo y los concibe como esas herramientas que pueden promover el desarrollo y mejora de la labor que se ejerce. En ese orden de ideas, el autor manifiesta que es factible acercarse a las dimensiones sincrónica y diacrónica de la forma de enseñar, pues “[...] a través de las anotaciones que vamos recogiendo en el diario, vamos acumulando información sobre la doble dimensión de la práctica profesional: los hechos en los que vamos participando y la evolución que dichos hechos y nuestra actuación han ido sufriendo a lo largo del tiempo” (Zabala, 2004, p. 10) Esto permite mirar atrás y percibir cómo ha evolucionado no solo la tarea investigativa, sino también la labor docente y el desempeño de los estudiantes. Un aspecto importante es la atención que se puede prestar a todo aquello que no ha salido tan bien y es sobre ello que precisamente debe recaer la mirada, la reflexión y el enriquecimiento de la labor del educador.

6.2 Cuestionarios

Por su parte, los cuestionarios gozan del privilegio de ser probablemente las herramientas para la recolección de datos más utilizada (McKernan, 1996) dada su facilidad para sistematizar la información; sin embargo, esto varía según el tipo de pregunta. Para este caso se utilizó “[...] el cuestionario con contacto personal, en el que el investigador contacta con la persona que va a

responder y le hace completar el cuestionario” (Mckernan, 1996, p. 146). La herramienta fue construida por el ICFES y se aplicó en las pruebas Saber para grado noveno. Dicho formato ha permitido construir una visión panorámica del contexto sociodemográfico de los estudiantes. Se debe aclarar que no se han tenido en cuenta todas las preguntas, ya que algunas no son relevantes para la presente investigación. Por otro lado, las fichas del observador del estudiante también brindaron algunos datos relacionados con las labores de los padres o representantes legales, casos de repitencia, inclusión, edades con precisión y constitución de las familias, lo que permitió ampliar la información.

6.3 Observación participante

Según Mckernan (1996) la observación participante es una práctica en la que el investigador hace parte del grupo o contexto que se investiga, se concibe como un actor cercano que entiende el actuar de la comunidad objeto de la investigación y también de sí mismo. En concordancia con lo anterior “[...] generalmente supone el residir por periodos significativos con las personas o en los lugares donde se adelanta la investigación” (Restrepo, 2016, p. 40). Por esto, la práctica de la observación participante se ajusta perfectamente al ámbito pedagógico, pues el maestro comparte largos espacios de tiempo diario con sus estudiantes tanto dentro como fuera del salón de clase. Esto le permite bastante cercanía. Para el caso de las investigaciones de aula, se considera que esta es de las experiencias más convenientes dado el rol del maestro y su cercanía con los estudiantes. En este tipo de ejercicios “[...] el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica.” (Mckernan, 1996, p. 84). Por consiguiente, debe considerarla primordial para realizar sus exploraciones.

En ese orden de ideas, trascendental conocer y reconocer el valor y la importancia de la observación participante dentro del ámbito escolar de aula pues se convierte en un herramienta de

primera mano a la hora de reflexionar sobre el quehacer pedagógico no solo con miras a observar a los estudiantes y su proceso de aprendizaje sino también al docente, y su proceso de enseñanza lo que debe conducir a implementar transformaciones en el ejercicio desde todos los ámbitos afines a ella, interacción, estrategias metodológicas y de evaluación, entre otras.

De igual manera, la observación participante brinda unas directrices que pueden ser asumidas por el observador participante, las cuales giran alrededor de la forma de movilización de los estudiantes dentro y fuera de las aulas, las descripciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las reflexiones frente a lo que sucede con los estudiantes -lo que da lugar a la implementación de estrategias de mejora en varios ámbitos a nivel educativo-.

6.4. Actas de reuniones

Las actas son instrumentos que permiten recopilar información relacionada con las discusiones pedagógicas gestadas en los momentos de reunión -tanto de asesoría como de trabajo independiente-, que permiten realizar las planeaciones de clase e incluso analizar los resultados de las mismas. En este sentido, permiten recoger insumos valiosos relacionados con la experiencia de trabajar cooperativamente. Se considera que esta es la única forma de compartir aprendizajes, experiencias y reflexiones, además de consolidar un verdadero ejercicio de transversalización en la escuela.

Los insumos recopilados en las actas permiten visibilizar cómo se van transformando las nociones de las docentes investigadoras en relación con la prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y su nexos con la producción de textos, lo cual es particularmente visible en el dominio de las diferentes tipologías textuales que en lenguaje y ciencias naturales se solicitan para responder a diversas intenciones comunicativas.

6.5 Tablas

Para la sistematización y el análisis de la información fue de gran utilidad el diseño de tablas y matrices, ya que permiten organizar los elementos, las fuentes o los datos de interés y por otro ir realizando procesos de reflexión permanente en donde fuese necesario.

Para este caso se han diseñado de manera personalizada el diario de campo, las tablas que permitieron el análisis de documentos institucionales, de los escritos iniciales y finales de los estudiantes y la triangulación de la información. En relación con los resúmenes analíticos especializados (RAE) se empleó el diseño del Dr. Hamlet González Melo, asesor del presente trabajo de investigación.

6.6 Triangulación

Para Baptista, Fernández y Hernández (2006) la triangulación de datos es un procedimiento que combina la utilización de diversas fuentes y métodos para recolectar datos. Este es un ejercicio muy utilizado en la investigación cualitativa, lo cual permite ampliar las posibilidades interpretativas y analíticas si se tiene en cuenta que entre más fuentes existe una mayor riqueza investigativa. Para el ejercicio de la triangulación se tuvieron en cuenta los postulados de diferentes teóricos, los datos recolectados en los diarios de campo durante el ejercicio investigativo, los textos iniciales y finales de los estudiantes y las posturas e interpretaciones de las investigadoras, las que finalmente dan pie a la construcción del saber pedagógico.

En relación con lo anterior, McKernan (1996) asume que la triangulación es un método crítico-reflexivo y evaluativo que se puede emplear desde diversos ámbitos dentro de la Investigación-Acción del currículo, este ejercicio “[...] combina las perspectivas de diversos actores dentro de un entorno de investigación” (p. 205). Lo anterior entra en discusión y a la vez consolida posturas respecto a un asunto en particular: las relaciones con la transversalización de

habilidades de lectura y escritura que permiten fortalecer la construcción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales.

El ejercicio de triangulación, para el caso de la presente propuesta investigativa, permitió establecer diálogos con los teóricos que han aportado de forma valiosa al ejercicio y entre las docentes investigadoras, una acción que difícilmente se puede llevar a cabo dentro de la cotidianidad de las maestras. Por otra parte, releer las notas hechas por las pedagogas en sus diarios de campo y analizar las producciones escritas de los escolares permitió realizar hallazgos interesantes en relación con el objeto de estudio.

Capítulo 7. Ciclos de reflexión en el proceso de investigación-acción

7.1 Primer ciclo de reflexión-acción: cambio de objeto

Este primer ciclo de reflexión tuvo su origen durante el primer semestre del año 2016 y es la aproximación inicial a un problema de investigación en el aula con respecto a los entornos educativos saludables. Ya que así se había proyectado en diálogos previos con los estudiantes y las directivas de la IED Técnico José de San Martín. De esta manera, se consideró una oportunidad para darle tratamiento al asunto, con el ánimo de consolidar una escuela saludable para el municipio de Tabio.

A este ciclo de reflexión se le denominó particularmente *cambio de objeto* porque surgió una reforma muy fuerte en relación con lo que se había planteado inicialmente como problema de investigación. Lo que resultó al concluir ese semestre en la primera presentación de la propuesta a la universidad. Se indagó sobre la Investigación-Acción y sus orígenes, se encontró que alrededor de los años 40, luego de la segunda guerra mundial, se hizo necesario el desarrollo de una propuesta que buscó modificar los hábitos alimenticios de la población en Norteamérica por petición administrativa del señor Lewin. En este sentido, se encontró afinidad entre Lewin y los intereses particulares de nuestra escuela y, en cabeza de las docentes investigadoras, surge la idea de contribuir con la construcción de una escuela saludable para el municipio de Tabio.

Por lo anterior y por el papel del investigador como sujeto capaz de generar cambio en la sociedad en la que vive, surge una primera iniciativa que se tituló *Propuesta de acción-intervención en la construcción de una escuela saludable en la Institución Educativa Departamental Técnico José de San Martín de Tabio Cundinamarca* para la que se realizaron algunos análisis en favor del planteamiento del problema. Se intentó que fuera una contribución directa a la población que se beneficia directamente de los proyectos de intervención (Suárez,

2002) y que sirviera a la intención de organizar una propuesta en pro de una adopción de mejores hábitos saludables a nivel institucional con la colaboración de la comunidad.

Inicialmente se realizaron algunas observaciones sobre comportamientos inadecuados de los estudiantes en aspectos relacionados con la alimentación, el cuidado ambiental, la corporalidad (posturas) (ver Figura 8), la actividad física, la higiene, la salud física y emocional, el uso de dispositivos, el empleo del lenguaje, la maternidad y la paternidad en escolares, y la inclusión. Estos elementos fueron registrados en diarios de campo. Con este interés se elaboraron nueve diarios de campo y una matriz bibliométrica en donde se rastrearon alrededor de veinte fuentes, que respondieron a los aspectos mencionados con anterioridad (Ver Anexo H).



Figura 8. Muestra de postural al leer en clase de un estudiante del grado 601.

Por otro lado, surgen una serie de posibles pronósticos frente a lo observado que giran alrededor de bajos desempeños escolares congruentes con los resultados académicos. Los estudiantes no tienen marcos de referencia sólidos sobre los cuales cimentar su proyecto de vida, carecen de un ambiente favorable para el trabajo escolar y extraescolar, es evidente la disminución en la calidad de vida, la repitencia y la deserción escolar. Por consiguiente, se hace necesaria la implementación de una escuela saludable para el municipio, con una eficiente participación de toda la comunidad educativa que favorezca la comunicación y el compromiso para que la educación de nuestros niños y jóvenes sea un ejercicio de entera corresponsabilidad.

El ejercicio de indagación sobre investigaciones afines al tema de la presente y la construcción de los antecedentes se gestó durante casi dos semestres; sin embargo, se hizo necesario un replanteamiento dadas las exigencias del programa de la Maestría en Pedagogía, el cual busca una participación e influencia directa sobre el aula de clase. Lo anterior con miras a modificar y mejorar las prácticas de los maestros en Colombia en pro y beneficio de los estudiantes y sus resultados escolares para lo cual se hace énfasis en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento.

A finales del segundo semestre del año 2016 surge una nueva propuesta desde la intervención curricular con el título *Estrategias de intervención a partir del currículo para el fomento de la lectura y la escritura de manera interdisciplinar en la educación básica a través de la Estrategia Entornos Educativos saludables en la Institución Educativa Departamental Técnico José de San Martín de Tabio*. Esto se hizo con el fin de aprovechar los diarios y la exploración de antecedentes.

Aunque la propuesta se ha venido concretando y modificando aún más, los aprendizajes que van quedando de cada experiencia han sido significativos para las docentes y para los

estudiantes. Se han ejecutado actividades con miras a construir un colegio saludable que la comunidad ha valorado significativamente. Las evidencias se han hecho visibles en la participación de los padres en las jornadas de alimentación saludable, de lavado de manos y de cepillado de dientes que han sido apoyadas por funcionarios del hospital del municipio.

En un principio ante cada cambio surgía cierta frustración, pues se consideraban dichos cambios como una pérdida de tiempo respecto a los avances en el documento escrito. Sin embargo, la reflexión sobre la labor docente ha permitido encontrar que las lecturas que se han realizado, las actividades y los cambios han dejado huella tanto en los estudiantes como en las docentes y positivas expectativas en los directivos de la institución educativa y en quienes orientan el trabajo desde la misma universidad.

Finalmente, hubo una fuerte aspiración e inspiración para concretar aún más el trabajo para fomentar y fortalecer los procesos de lectura y escritura de los educandos, pues se han encontrado varias falencias al respecto. No obstante, nunca fue ni ha sido la intención de esta investigación el hecho de abandonar la promoción de los estilos de vida saludable en la escuela. Estos pueden ser a la vez una excusa para que los estudiantes lean, se documenten, aprendan y escriban desde su propia realidad en el colegio, el hogar o cualquier contexto donde se desenvuelvan, pues lo saludable debe estar presente en todos los ámbitos del ser humano.

7.2 Segundo ciclo de reflexión-acción: análisis de documentos institucionales

Cuando se tuvo un poco más claro el norte de la investigación el segundo ciclo se planeó durante el primer semestre del año 2017, para realizar un ejercicio de análisis de varios documentos institucionales (Anexo 1). Esto se consideró útil para la propuesta mencionada con anterioridad, con la que se finalizó el año 2016. Para realizar esto se diseñó una tabla que compiló datos relacionados con el PEI, los diseños curriculares de ciencias y lenguaje, el planeador de clases, los

resultados en las pruebas Saber de los años 2014 a 2016 de las áreas mencionadas, los datos sobre el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de los años 2015 y 2016, los estándares curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje de las mismas áreas para los grados quinto y octavo.

Se concretó aún más el interés investigativo gracias a los aportes del análisis anterior, al avance en la documentación teórica y a la reflexión propia sobre el trabajo en el aula en relación con las habilidades de lectura y escritura y se perfiló aún más la propuesta hacia la transversalización de las habilidades mencionadas, con miras a favorecer la producción textual, pues si bien durante el año 2016 se inició el ejercicio alrededor de los temas relacionados con el ámbito saludable, ahora giró aún más el panorama.

Es importante aclarar que, para este nuevo ciclo de reflexión, se tuvo en cuenta el ciclo de acción de Planeación, Intervención, Evaluación y Reflexión (PIER) (Ver Figura 9), el cual permite realizar un ejercicio de trabajo y reflexión circular sobre la propia práctica, de manera que continuamente se implementan transformaciones en el aula, no solo al hacer introspección personal sino también al compartirla con un par académico. Esto da lugar a un ejercicio de aprendizaje cooperativo y a la construcción de nuevos planteamientos.

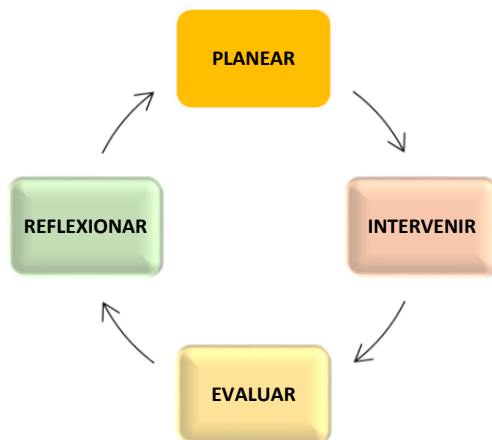


Figura 9. Ciclo PIER. Fuente: elaboración propia

La planeación incluyó la selección de documentos institucionales que pudiesen ser de utilidad para la presente investigación si se tenía en cuenta, principalmente, el objeto de investigación, es decir la práctica docente y la forma en que en esta se asumen las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, pensamiento y currículo junto con las demás categorías. Al mismo tiempo, se hizo factible la búsqueda en los documentos de elementos útiles para la transversalización de las habilidades de lectura y escritura que permitieran favorecer la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales. Se encontró que el fuerte en los mencionados documentos fue la planeación, sin negar que el asunto entra en contacto directo tanto con otros documentos institucionales (PEI, diseños curriculares, planeación), como con los nacionales (pruebas Saber, el Índice Sintético de la Calidad Educativa, ISCE, los estándares curriculares y los derechos Básicos de Aprendizaje).

Posteriormente se inició el proceso de intervención que corresponde a la implementación de la propuesta, es decir a la transversalización de las habilidades de la lectura y la escritura como estrategia pedagógica microcurricular para favorecer la construcción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales en el contexto de la educación básica. Este proceso se ha llevado a

cabo al concebir tanto la lectura como la escritura en el aula como una constante para contribuir con el fortalecimiento de las producciones textuales de los educandos, por medio de la visualización de la planeación como el espacio para su inclusión y tratamiento. Lo anterior se hizo inicialmente desde las áreas de ciencias naturales y lenguaje, en relación con los referentes transversales que figuran en el planeador donde las docentes investigadoras solían referenciar algunos contenidos temáticos. Se buscó reconocer vínculos con la totalidad de áreas cursadas en cada nivel de escolaridad.

Por otro lado, también se ha considerado que las habilidades de lectura y escritura, pero especialmente la escritura, pueden ser útiles a la hora de visibilizar el pensamiento y los conocimientos de los estudiantes con respecto a los conceptos que cada área considera debe tener o manejar cada estudiante al avanzar en los diferentes grados de escolaridad.

El siguiente asunto para enunciar es el proceso de evaluación en equipo que ha permitido vislumbrar los avances en el desarrollo de la propuesta. Esto incluye la actitud tanto de los escolares como de las docentes investigadoras hacia la propuesta, lo cual alentó la iniciativa al observar la acogida de la lectura como una constante en el aula durante las clases con el fin específico de aprender a escribir diversidad de textos que comúnmente se solicitan en clase por medio de ejercicios tanto de relectura como de reescritura. En este punto la reflexión sobre el trabajo desarrollado en relación con la propuesta hace posible la implementación de estrategias de mejora en aras de ir perfilando la idea en avance para contribuir con el mejoramiento de los escritos de los estudiantes, apoyados a su vez en procesos de relectura y reescritura.

Para continuar con lo relacionado al análisis de documentos institucionales, para hacer referencia ahora al PEI, se encuentra que la IED Técnico José de San Martín del municipio de Tabio, en boca de quienes la conforman, ha manifestado la intención de formar integralmente a

los niños y jóvenes de manera que puedan contribuir con la construcción y transformación de la sociedad. Se ha hecho mucho énfasis en la educación flexible, que se adapte a las necesidades de cada uno de los educandos de tal forma que se les brinde las oportunidades, los recursos y las estrategias para que puedan acceder al conocimiento de manera significativa. Sin embargo, en ocasiones se percibe que dicha pretensión se ve opacada por la necesidad, requerimiento o rigor por elevar los resultados de las pruebas externas que ni siquiera aparecen en la misión, la visión ni en el componente de calidad de la institución. Se sabe que estas pruebas son importantes, pero no pueden ser el centro de la formación de una institución.

Al analizar los documentos institucionales se hallan en ellos una serie de directrices que orientan el quehacer del maestro en la escuela. Sin embargo, como bien lo indica Barbero (2017), los maestros “[...] tienen que asumir la transformación de esos programas para que realmente sirva a la vida de los niños y de los jóvenes como sujetos humanos.” (p. 15). En ese sentido, deben estar a disposición de ejercer dichas transformaciones también a nivel práctico, es decir en la manera de realizar su labor en el aula con los educandos e incluso fuera de ella al realizar su planeación.

Por otro lado, el investigador pone en evidencia su preocupación al considerar que en Colombia la educación continúa estando alrededor de prácticas que no forman sujetos y que conducen al estudiante a prepararse para realizar tareas o para presentar pruebas estandarizadas que en últimas lo único que hacen es ponderar a la institución, a los municipios y al país en rankings de competencias sin equidad de condiciones. Así lo expresa el maestro Barbero (2017) al responder a la pregunta hecha para el periódico El Espectador: “¿En Colombia se ha dejado de lado a los jóvenes como sujetos?” (s.p) a lo que él responde:

La prueba que tengo de que en este país no se forman sujetos es que la gente no aprende a escribir, aprende a hacer tareas, no a escribir, no a contarse, no saben contar su vida. Pasan

a la universidad y les preguntan de dónde vienen, pero no saben cómo responder. Sus padres y sus abuelos son eso, la memoria. Un mínimo de memoria. (s.p).

Frente a lo anterior, surge la inquietud acerca de lo que en verdad se debe enseñar a los estudiantes para que respondan a las exigencias del momento que les corresponde vivir. En concordancia con Barbero dichas exigencias son leer, escribir, hablar, escuchar y pensar asertivamente para que puedan ser competentes e incursionar en propuestas y dinámicas de cambio social. A su vez el filósofo y experto en cultura y medios de comunicación asevera:

Para que la historia se convierta en memoria de los muchachos hay que partir de su presente. Hay que poner el presente en historia, eso nunca lo ha hecho la escuela. Los profesores tendrían que escribir sobre la memoria de los niños. Ahí vamos a empezar a saber para dónde vamos. Si fuéramos capaces de empezar las clases diciendo de dónde vengo yo, de dónde vienes tú. Poner eso en común es transformar un montón de alumnos en una escuela de aprendizaje mutuo. (Barbero, 2017, s.p)

Acorde con lo anterior, resulta importante reconocer que el maestro debe trabajar con los educandos sobre experiencias significativas, sobre realidades y sobre su propia cultura de tal manera que el educando la conozca para que la pueda transformar y mejorar, para que no repita las historias y vivencias de otros.

Para continuar con lo anterior, es interesante apoyarse en procesos de lectura y escritura pues es a través de ellos que las huellas o memorias de una sociedad permanecen en el tiempo. En este orden de ideas, los estándares curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje que corresponden al área de lenguaje respaldan la propuesta y necesidad de escribir y leer correctamente desde el preescolar, cuando el niño inicia la compleja tarea de identificar letras y

expresar sus “ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas” (MEN, 2016, p.8).

La Institución Educativa José de San Martín convenientemente propone “[...] un currículo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento” (Rojas, 2013, p. 61) y deja de lado los conocimientos obligados para diseñar proyectos orientados a obtener verdaderos aprendizajes significativos. Por lo anterior, el gremio docente está llamado a manejar dinámicas y metodologías de trabajo diversas, de tal manera que el educando encuentre consonancia entre lo que aprende y la forma en que lo hace. Sin embargo, al analizar los diseños curriculares de lenguaje y ciencias naturales y el planeador, se encuentran ciertas discrepancias en relación con la organización del trabajo escolar y las interpretaciones a la hora de diligenciar los documentos.

En esta línea, por citar un ejemplo, se halla que cuando en el planeador se habla de los contenidos transversales, existe la tendencia a escribir una lista de temas que pueden ser transversales a una o dos áreas. En algunos casos aislados se evidencian acercamientos a la lectura y a la escritura, al desarrollo del pensamiento, al proyecto de vida, al cuidado ambiental, etc., lo que conduce a confirmar que lo realmente transversal en la escuela deben ser *las habilidades*, no tanto unos u otros ejes temáticos. Entonces es necesario replantear lo propuesto en el contenido del planeador para buscar la forma en que las habilidades, para el caso de lectura y escritura, sean asumidas por todas las áreas dependiendo de sus requerimientos particulares.

De igual manera, en los diseños curriculares puede ser útil acordar ciertas estrategias que permitan desarrollar y fortalecer estas habilidades desde los primeros grados. En este sentido, la propuesta va tomando más forma al direccionarse hacia el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes y de los docentes, pues somos quienes debemos apropiar

inicialmente muchas concepciones y estrategias de trabajo, de lectura y de escritura que permitan luego un pleno dominio de estas habilidades para poderlas enseñar.

Barbero (2017) insiste en la importancia de “[...] aprender a contar con sus propias palabras. Lo que usted ha vivido no lo puede contar nadie más. Hay que aprender a contar su cuento para ser tenidos en cuenta” (s.p). Para hacer alusión a estas palabras, es importante que los estudiantes dejen de lado la idea de que escriben para ellos mismos o para sus maestros. Es trascendental buscar la forma de que sean leídos por otras personas y que ellos sean lectores e incluso evaluadores de otros compañeros. Lo anterior con el fin de compartir ideas, pensamientos, estilos y propuestas para mejorar o transformar sus producciones y aspectos de orden social que tengan a su alcance desde sus propias iniciativas e intereses.

Por otro lado, ¿por qué no invitar a los estudiantes a que sean partícipes de la planeación microcurricular de tal forma que aporten ideas de trabajo sobre sus intereses?, pues en realidad no se hace. Al hacer lectura de los diarios de campo, se encuentra que es el docente quien siempre propone las rutas de trabajo y reflexiona sobre lo que funcionó y aquello que no. No obstante, los escolares pueden ofrecer propuestas interesantes que les permitan desarrollar sus propias habilidades y por qué no quizá procesos de autoaprendizaje, pues se evidencia un alto índice de estudiantes que no cumplen con las labores académicas que asigna el docente, así se da la oportunidad de que ellos mismos se asignen responsabilidades que les permitan fortalecer sus habilidades y aquellas temáticas en las que presentan dificultad, pero siempre en la búsqueda de que estén incluidas la lectura y escritura como medios para acceder al conocimiento.

Para cerrar este acápite, se evocan otras palabras de Barbero (2017) que invitan en cierta medida a reflexionar sobre la palabra tarea y a confiar en que los jóvenes pueden ejercer cambios fuertes en la sociedad a través del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades:

Los jóvenes son los mediadores entre lo que está pasando en la escuela y lo que está pasando en la sociedad. Pero la escuela tiene que asumir que los jóvenes son capaces de contar su memoria, su historia, su familia, su barrio, su país ¿De qué país habla la gente joven? ¿Dónde están los que están haciendo libros con relatos de la gente joven? El lugar donde se podría cocinar eso con sentido es sacándolo de la palabra tarea. Esto no se hace por tareas ¿dónde la escuela está desarrollando gente creativa e innovadora? En los países en los que la escuela no es una sumatoria de tareas, sino de dimensiones de la vida con proyectos. (s.p)

Cambiar paradigmas no es fácil, pero tampoco es imposible. Lo importante es empezar a fortalecer la escuela desde los primeros grados para organizar una labor secuencial que permita evidenciar año tras año el progreso a nivel lector y escritor tanto de los estudiantes como de los maestros. Cada inicio de año escolar pareciera como si el año anterior no se hubiese cultivado nada. Esto quizá obedezca a que los docentes nos dedicamos meramente a preparar estudiantes para responder a tareas específicas poco significativas, a un examen o a una prueba estándar que tal vez poco significado tiene para el educando. No nos acercamos a sus propios procesos de aprendizaje y menos a sus intereses vitales. De esta manera, se perfila claramente una brecha enorme entre la escuela, el educando y la sociedad.

7.3 Tercer ciclo de reflexión-acción: la planeación

Generalmente el proceso de planeación de área busca orientar el camino a recorrer para lograr alcanzar las metas propuestas en el plan curricular. Por su parte, la IED técnico José de San Martín de Tabio maneja un formato de planeación que permite abarcar diferentes aspectos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, existen algunos aspectos poco claros pues su diligenciamiento devela diferencias de un área a la otra, cuando se habla de

lenguaje y ciencias naturales. Por un lado, se presenta el caso de la casilla correspondiente a la exploración de saberes previos en donde se solicita escribir “[...] qué conocimientos requeridos evidencian mis estudiantes: fortalezas y debilidades” (formato de planeador institucional, 2017, Anexo C) y es imposible saberlo antes de haber realizado las actividades para conocerlas. En este caso se está partiendo de supuestos.

En el mismo formato se encuentra otra casilla correspondiente a “Referentes transversales (tres ideas clave, conceptos o temáticas transversales a todas las áreas)” (formato planeador institucional, 2017), en la cual las docentes investigadoras libremente, y bajo su propia interpretación, diligenciaban diferentes aspectos que consideran transversales tales como la lectura comprensiva, el bilingüismo, la salud y algunos ejes temáticos. En este sentido, luego de este análisis se empieza a pensar en fortalecer el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de manera transversal, en aras de mejorar las producciones escritas de los escolares, desde la comprensión de que, según Cassany (1995), la enseñanza debe ocuparse de la formación en estos campos, pues “[...] Los talleres de escritura y las técnicas de redacción ya son una realidad en muchas aulas. (p.34). Esto último, visto desde la transversalidad puede generar cierta confianza para que el educando escriba sin temor, al recibir apoyo desde cada área para la producción de los textos que requiera, lo que debe evidenciarse detalladamente en la planeación de cada docente.

Por otro lado, se evidencia en la planeación que algunos aspectos tales como las actividades, la evaluación y los recursos didácticos no se desarrollan de forma lo suficientemente explícita. Esto da lugar a ambigüedades o poca claridad en la interpretación y hace poco visibles los procesos didácticos y metodológicos que se generan al interior del aula. Para hacer énfasis en las actividades, es necesario que estas se describan de manera más detallada y evidencien el desarrollo progresivo de las competencias y los DBA propuestos para cada caso. Algunos docentes

manifiestan en las reuniones de área que las actividades deben apenas nombrarse, para que cada titular las desarrolle acorde con su metodología particular; sin embargo, esta estrategia, lejos de flexibilizar, muestra vaguedad y poca objetividad para lograr unificar procesos de aprendizaje en las diferentes sedes de la institución. Por consiguiente, se considera necesaria más especificidad.

En el año 2017 la institución incluyó los DBA en la planeación de actividades, lo cual facilitó la definición de objetivos de aprendizaje; sin embargo, es necesario revisar la concordancia y pertinencia de las competencias (conceptual, procedimental y actitudinal) propuestas en los diseños curriculares sobre todo si se pretende lograr la transversalización de las habilidades de lectura y escritura en las diferentes áreas del conocimiento. Esto genera una reflexión acerca de los cambios de pensamiento del docente que ya ha iniciado la labor de transversalizar por lo menos el proyecto de lectura institucional, el cual ha sido gestado desde la red de humanidades a nivel institucional. Esta red propone el fortalecimiento de la lectura comprensiva al interior de las diferentes áreas, con el fin de dejar atrás la falsa creencia de que estas prácticas son exclusivas del área de español y literatura. Sin embargo, la implementación del proyecto aún se encuentra en proceso de apropiación y se perciben algunas áreas como subsidiarias de este.

En cuanto al aspecto metodológico, se hace referencia en el formato de planeador al trabajo cooperativo, al proyecto de aula y al proyecto transversal. En primaria se encuentra la oportunidad de encontrar puntos de convergencia entre los que plantea cada área, de tal forma que es factible trabajarlos y evaluarlos de manera integrada como lo hacen las docentes investigadoras a través de la huerta escolar, de donde se desprenden, además de los proyectos, asuntos relacionados con las diferentes áreas de estudio (Diario No. 14 C, 2016, p. 15). En el caso de secundaria, el manejo de los proyectos es un poco más complejo, pues cada docente desarrolla tanto el de su área, como el de aula. A pesar de esto, las docentes investigadoras también buscan puntos de encuentro entre

el proyecto de lectura institucional y el proyecto de aula que gira alrededor de los entornos escolares saludables, pues muchas de las lecturas y trabajos de los estudiantes en relación con la escritura giran alrededor de lo saludable (Diario No. 12 L, 2017, p. 3).

En el caso de los procesos de evaluación formativa, es necesario definir de manera más detallada las estrategias que se puedan usar en cada caso, sin desconocer la autonomía y libertad de cátedra de cada docente y hacer énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar). De igual forma, es de gran importancia generar en el formato de planeación un espacio que permita la reflexión y el seguimiento pedagógico, con el fin evaluar los avances que se dan en el progreso de las asignaturas durante el periodo, ya que la planeación se realiza trimestralmente. Este tipo de planeación de amplio espectro tiene como ventaja el hecho de poder determinar de manera holística lo que se quiere alcanzar durante cada trimestre, pero dificulta detallar los pormenores del microcurrículo. De ahí la necesidad de proveer un espacio mencionado con anterioridad que dé cuenta tanto de los avances, los logros y las dificultades del grupo de estudiantes, así como de la asertividad de las estrategias metodológicas propuestas por cada docente. Esto además facilitará el reconocimiento de los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, que permitan generar estrategias de acompañamiento y fortalecimiento de habilidades.

Por otra parte, hace falta tener encuentros o reuniones periódicas de docentes por niveles para hacer la planeación, ya que se suelen repartir responsabilidades dentro de los docentes que luego son compartidas por medios electrónicos que carecen de retroalimentación. Esta metodología puede funcionar con los docentes de secundaria que manejan una sola disciplina, pero en el caso de primaria la situación es más compleja pues el educador debe orientar todas las áreas y muchos, a nuestro juicio, tenemos que asumirla y desarrollarla como ha sido planteada.

Otro aspecto que maneja el formato de planeación institucional hace referencia a los recursos y materiales didácticos y aparece un listado para marcar o indicar las herramientas a utilizar en el desarrollo de las sesiones de clase y hay un ítem para escribir otros materiales. Sin embargo, estimamos que se hace a nivel muy general, pues debe ser más explícito y detallado si se considera que es para un trimestre.

Para continuar con la reflexión acerca del formato de planeación se debe decir que el asesor, en la visita que realizó a la institución, (Diario de campo No. 29 C, 2017, pp. 30-31) manifestó que el formato era demasiado general. Propuso que se realizaran varios ejercicios de formatos de planeación hasta encontrar uno que fuera realmente útil y que le aporte a la práctica. También expresó, con relación a los referentes que se les indican a los estudiantes, que estos deben ser precisos pues con el internet, los libros y las enciclopedias el repertorio de información es muy amplio y probablemente un niño de primaria no alcance a comprender o seleccionar con facilidad la información.

Para finalizar, luego de hacer el análisis del formato de planeación institucional se considera pertinente ahondar más en la descripción del diligenciamiento, de tal forma que en realidad se responda al qué, por qué y cómo se quiere llevar a cabo el proceso de enseñanza que puede derivarse, como es lógico de la planeación general. (Zabalza, 1987)

7.4 Cuarto ciclo de reflexión-acción: caracterización inicial de la práctica docente y de los procesos de lectura y escritura en las áreas de lenguaje y ciencias naturales

Este cuarto ciclo de reflexión responde al primer objetivo de la presente investigación que atañe a la caracterización de la situación inicial de la práctica microcurricular docente y de los procesos de lectura y escritura en las áreas de lenguaje y ciencias naturales de los estudiantes de educación básica a través del análisis de los diarios de campo y producciones escritas iniciales.

Para el ejercicio se organizaron tablas que permitieron realizar los registros de la práctica microcurricular docente en un diario durante todo el proceso de investigación. Este fue un trabajo bastante complejo porque consistió en empezar a ver la labor pedagógica en el aula de manera autónoma y a la vez crítica por medio del registro del desarrollo de las clases, lo cual permitió una posterior revisión, reflexión y finalmente la caracterización de la situación inicial de la práctica de aula en las áreas mencionadas.

Adicionalmente se realizaron otras introspecciones que complementaron el ejercicio anterior con base en algunas preguntas de reflexión generadas durante los seminarios del énfasis en desarrollo del pensamiento lógico verbal y el de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento científico cursados en el año 2017. Esto se hizo alrededor de cuestionamientos en cierta forma comparativos al visualizar cómo era la práctica del docente al iniciar la maestría y cómo se ha transformado. Para el presente ciclo de reflexión-acción se tomaron las reflexiones asociadas a la práctica antes de iniciar la maestría. Inicialmente se abordaron seis aspectos en donde se visibilizan rasgos en común o diferentes relacionados con las prácticas de aula iniciales. Se identifican las docentes como D1 a la estudiante María Consuelo Espitia y D2 a la estudiante Olga Lucía Hernández, como se evidencia en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de las prácticas iniciales

Intención en el aula	Estrategias de enseñanza	Diseño de la planeación
<p>D1: como docente mi intención ha sido que los estudiantes aprendan todo lo que se les enseña bajo estrategias metodológicas, que consideraba favorecían los aprendizajes; sin embargo, lo hacía a través de la clase tradicional, donde casi todo el tiempo hablaba y la participación oral de parte de los estudiantes era muy escasa. Se desarrollaban talleres de forma individual y grupal donde los aprendizajes en su mayoría eran de memoria.</p>	<p>D1: las estrategias de enseñanza utilizadas consistían en iniciar con una canción, una lectura o una lámina relacionada con el tema a desarrollar. Por ejemplo, en español se iniciaba con la canción “Veo, Veo” donde los niños tenían que nombrar una palabra con la letra que se les indicaba. En matemáticas se les hacía una lectura que terminara con un problema matemático sencillo para que mentalmente lo resolvieran. En ciencias se les presentaban láminas de paisajes con el fin de observar, se introducía el tema y la docente desarrollaba la temática por medio de una explicación y por lo general con un mapa conceptual en el tablero. Luego los estudiantes resolvían ejercicios,</p>	<p>D1: la planeación general se realizaba a inicio del año escolar. En cuanto a la planeación microcurricular, esta se llevaba a cabo en un cuaderno donde se anotaban las temáticas a desarrollar y se nombraban de forma general algunas actividades o estrategias. No se reflexionaba acerca de cómo desarrollar el pensamiento y mucho menos sobre su visibilización. En las planeaciones se tenían en cuenta los estándares, las competencias, pero no los derechos básicos del aprendizaje ni las habilidades a desarrollar de forma transversal.</p> <p>Los recursos que se tenían en cuenta por lo general eran el libro de texto, las cartillas de trabajo del alumno que envía el gobierno</p>

D2: en realidad no he sido una docente anacrónica, pues siempre me ha interesado la búsqueda de estrategias pedagógicas para trabajar con los estudiantes; sin embargo, al pensar en el trabajo de aula, la pretensión siempre era que mejoraran los educandos, pero no reflexionaba sobre aspectos relacionados con mis prácticas, los cuales están relacionados con sus aprendizajes.

tras de lo cual se consignaba en el cuaderno algunos conceptos que provenían de los textos y se dejaba la búsqueda de tarea que se revisaba en la siguiente sección.

La información que se les solicitaba muchas veces se encontraba en los libros de texto y ellos se limitaban a hacer transcripciones o resúmenes. En estos ejercicios primaba el trabajo individual, aunque también había momentos para la participación cooperativa en grupos de trabajo.

Las temáticas se relacionaban con el proyecto de aula y con el proyecto institucional y se le daba participación en algunos casos a los padres de familia, para compartir experiencias o saberes.

D2: al inicio del año escolar cada área organiza la planeación para el trimestre en un formato estandarizado. En el año 2017 se incluyó una casilla para los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA); sin embargo, esta es muy general, lo que me llevaba a realizar una planeación un poco más particular de forma semanal, ejercicio que realizaba en un cuaderno de forma un poco más particular, pero que se deriva de la planeación del área de humanidades. En este cuaderno registraba el número de la semana, las fechas

Desde las ciencias naturales no se desarrollaban las competencias propias de la disciplina como la observación, la indagación y la comunicación.

Los aprendizajes de los estudiantes giraban alrededor de temáticas y no al desarrollo de habilidades

correspondientes, el grado y las

D2: siempre he buscado actividades a realizar e iba marcando estrategias para que mis estudiantes si se llevaban a cabo o no. trabajen en equipos, parejas o Eventualmente registraba algunas individualmente de forma autónoma, novedades. aunque esto último es muy difícil de lograr.

Por otro lado, orientaba las clases alrededor de diferentes actividades propuestas en los comúnmente denominados libros de texto.

En lo que respecta a inglés siempre ha existido un libro guía, aunque me gusta llevar otras sugerencias de trabajo al aula.

Mi trabajo era muy fiel a los ejes temáticos formulados, casi que los abordaba en el mismo orden en que se enunciaban.

Por otra parte, buscaba estrategias para vincular los proyectos

con las asignaturas alrededor de los ejes temáticos, pero no era tan fácil.

Evaluación a estudiantes	Evaluación de las prácticas del docente	Desarrollo del pensamiento tanto del docente como de los estudiantes
<p>D1: la evaluación se llevaba en forma escrita y se asignaba una calificación, sin retroalimentación. Otra forma de evaluar fue el trabajo en grupo y exposiciones en las cuales los estudiantes se aprendían el fragmento que les correspondía. Solo se hacía uso de la heteroevaluación, obviando la autoevaluación y la coevaluación.</p>	<p>D1: la evaluación de las practicas del docente no se realizaba, tan solo se comentaba de manera informal con algún colega las estrategias utilizadas que hayan dado resultado o por el contrario cuando algo no salía bien.</p> <p>No se llevaba diario de campo, solamente se hacía uso de un cuaderno donde se anotaban temáticas o cosas esporádicas sobre alguna actividad.</p> <p>D2: en realidad considero que la única evaluación que realizaba de mi práctica docente es la relacionada con la evaluación que ha designado el Estado para los docentes que pertenecemos al Decreto 1278 de</p>	<p>D1: al momento de planear no se pensaba en las estrategias y herramientas a utilizar para el desarrollo del pensamiento, solamente se centraba la atención en actividades para que los estudiantes aprendieran contenidos, sin entrar a mirar las comprensiones que tenían los escolares.</p> <p>Lo mismo sucedía con el desarrollo del pensamiento creativo: no se planteaban situaciones para que encontraran múltiples respuestas a una misma situación.</p>
<p>D2: las estrategias de evaluación empleadas para los estudiantes siempre han involucrado autoevaluación,</p>	<p>Estado para los docentes que pertenecemos al Decreto 1278 de</p>	<p>Como docente tampoco entré a reflexionar sobre mi propio</p>

coevaluación y 2002, consignada en la guía No. 31, la pensamiento. Tal vez la formación que heteroevaluación. La primera cual permite una revisión personal de tuve en esa época. siempre ha sido orientada por la labor del educador desde criterios D2: a decir verdad, nunca una rúbrica generada en relacionados con el dominio pensaba en el desarrollo del concordancia con los curricular, la planeación y pensamiento, pues consideraba que criterios establecidos en el organización académica, la pedagogía este se desarrollaba de forma natural a manual de convivencia que y la didáctica, la evaluación de los medida que el ser humano iba se entrega al inicio del aprendizajes, el uso de recursos, el creciendo y madurando; por trimestre. Era leída por los seguimiento de procesos, la consiguiente, dentro de la planeación estudiantes y docente para comunicación institucional y la no aparecía nada al respecto, mucho buscar su opinión y algunos interacción con la comunidad y el menos pensaba en estrategias para aportes. entorno (Guía 31, protocolo para la hacerlo visible.

Para la coevaluación evaluación de docentes). Este generalmente organizo pares instrumento permite hacer académicos quienes se hacen introspecciones interesantes sobre el mutuamente un seguimiento quehacer del maestro, pero permanente en sentido lastimosamente se asume como una convivencial y académico. Al herramienta más sancionatoria que finalizar el trimestre se formativa, quizá por la forma en que se genera una nota acompañada ha venido asumiendo desde su por alguna recomendación o formulación y aplicación. A juicio comentario siempre para personal lo considero un ejercicio mejorar. La heteroevaluación interesante, aunque se siente cierta

comprende todas las notas presión alrededor del mismo. Quizá si que el docente acumula se asumiera como una evaluación para durante el trimestre escolar, mejorar, así como efectivamente está las cuales corresponden al formulada sería mucho más cúmulo de actividades enriquecedora.

desarrolladas por los Un aspecto trascendental en estudiantes: evaluaciones relación con la evaluación de la orales y escritas, actividades práctica venía al final del año, al extraescolares, materiales de pensar en los niños que perdían las trabajo, actividades en clase asignaturas porque se sabía que algo y actividades de no había funcionado bien, pero aún así mejoramiento que se se solía ver la falla más en los desarrollan durante las clases estudiantes y en la falta de o extra-clase, durante cada compromiso de sus familias que en trimestre escolar. Aunque mis propias prácticas de aula.

también se asignan cuando el educando pierde la asignatura, es decir, cuando no alcanza las competencias programadas.

En relación con la evaluación siempre he sido flexible buscando

aprendizajes, aunque en ocasiones siento que ellos aprenden para desarrollar una tarea específica y, además recibía una sola versión de los trabajos y escritos asignados.

Nota: el diseño de la tabla es propio, aunque fue inspirado por la Mg. María Yaned Mora Benítez quién orientó el Énfasis en desarrollo del pensamiento lógico verbal, estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento, durante el cuarto semestre del año 2017

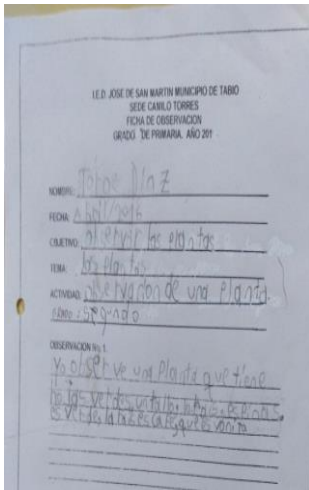
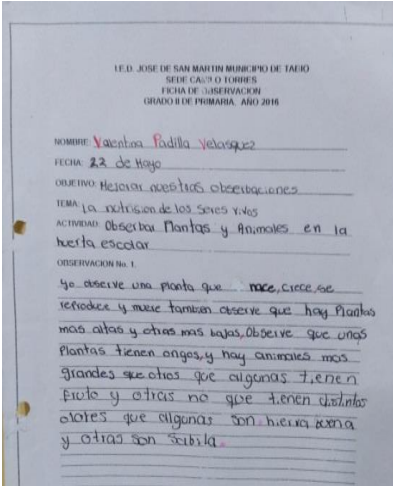
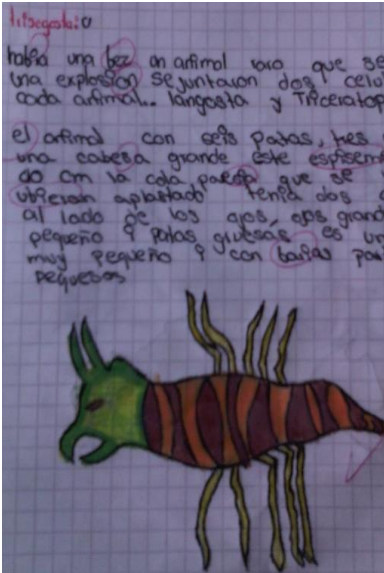
Por otro lado, se diseñó una tabla que fue de gran utilidad a la hora de revisar y analizar las producciones iniciales de los estudiantes (Ver Anexo D), la cual suscitó cuestionamientos e inquietudes sobre la práctica microcurricular docente, pues los escritos de los estudiantes surgieron de orientaciones dadas por las docentes, y permitieron reflexionar sobre la forma en que se construyen las instrucciones para la realización de los trabajos y sobre las comprensiones de los escolares que los desarrollan y a quienes antes se responsabilizaba del éxito o fracaso escolar. Esta “[...] idea concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno.” (Ferreiro, 2000, p. 2). Esta noción ha cambiado, pues en la actualidad debe concebirse el fracaso y el éxito como elementos compartidos en la enseñanza. Por consiguiente, son compartidos con el maestro, pues sobre él como educador recae buena parte de dicha responsabilidad. Ahora bien, con respecto a la caracterización de los procesos de lectura y escritura en las áreas de lenguaje y ciencias naturales de los estudiantes de educación básica, se tomaron algunas muestras de escritos iniciales elaborados por los escolares de segundo, quinto y

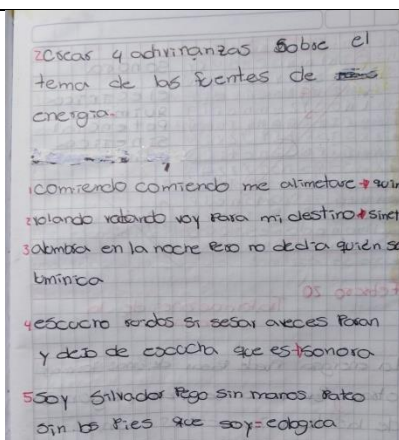
de octavo grado en diferentes momentos entre octubre del año 2016 y abril del año 2017. Se tuvieron en cuenta algunos requerimientos específicos en concordancia con el desarrollo microcurricular de las áreas de ciencias naturales y lenguaje respectivamente. Se propuso examinar el dominio de la tipología textual solicitada, el desarrollo general del texto, la calidad en la presentación, la apropiación ortográfica y la definición de grafías, la construcción de los párrafos que constituyen el escrito, la puntuación y el empleo de las mayúsculas. Sin perder de vista lo mencionado anteriormente, debe decirse que predominó el acercamiento o dominio de la tipología textual, pues según Cuervo y Flórez (2005):

La organización u ordenamiento de un texto tiene que ver con los tipos o marcos que le dan forma particular a un escrito: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo. Aunque estos géneros pueden combinarse, debe reconocerse alguno como predominante. Si un escritor no enmarca su escrito, lo que resulta es un texto que no transmite nada, es ambiguo y “borroso”. El lector termina preguntándose ¿y qué?; no puede decir con claridad si el escritor pretendía comparar, analizar o impactar emocionalmente” (p. 29)

Para retomar lo anterior hay que reconocer que una de las principales funciones de la escuela es precisamente enseñar a leer y a escribir. Sin embargo, en ocasiones la labor se queda en las “[...] operaciones simples y mecánicas, que afectan a la producción física del texto: hacer la caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales, etc.” (Cassany, 1987, p. 9). Se dejan de lado los “[...] procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.” (Cassany, 1987, p. 9) Estos procesos son necesarios para producir los diferentes tipos de textos imprescindibles en cualquier área del saber.

Caracterización de las prácticas iniciales

Producción textual inicial grado segundo 2016	Producción textual inicial grado quinto 2017	Producción textual inicial grado octavo 2016
<p>Instrucción de la actividad:</p> <p>Observar la planta ornamental que se encuentra en el salón de clase. Hacer el registro en la ficha de observación. (Diario No.11 C, 2016, p. 11)</p>	<p>Instrucción de la actividad 1 :</p> <p>Observar plantas y animales en la huerta escolar. Hacer la ficha de observacion. (Diario No.24 C,2017,p.25)</p>	<p>Instrucción de la actividad:</p> <p>Luego de realizar la lectura de las láminas de chocolatina, inventen un ser extraordinario utilizando las características de las dos especies. Pónganle un nombre y construyan posteriormente una historia. (Diario No. 10 L, 2016, p. 2)</p>
		
	<p>Instrucción de la actividad 2:</p> <p>Crear o construir adivinanzas sobre las formas o manifestaciones de la energía.</p>	

**Interpretación:**

- Algunos niños mencionan las partes de la planta, le atribuyen el color y algún adjetivo como por ejemplo “es bonita”.

- Los escolares en estas edades tienden a nombrar los aspectos generales del objeto que observan, no son tan detallistas para describir y sus textos son cortos.

- La caligrafía es clara, aunque en proceso de perfeccionamiento de trazos.

Interpretación:

-Los estudiantes en el grado quinto, al igual que en el grado segundo, inician su texto con la expresión “yo observé” continúan nombrando algunas características de la planta. Hacen comparaciones con relación al tamaño, manifiestan que algunas plantas presentan hongos, otras tienen frutos. Además, tienen en cuenta que algunas de ellas presentan olor y nombran algunos ejemplos.

-Las observaciones de los escolares de este nivel son más detalladas, utilizan otras operaciones

Interpretación:

-La docente partió del supuesto de que los estudiantes sabían lo que era una historia en lenguaje, pero la mayoría no manejaba la noción, faltó revisar conceptos previos.

-Los escritos se evidencian muy breves

-Las grafías son definidas, pero se evidencian bastantes falencias ortográficas en palabras como: habito (habitó), Precambrico (sin tilde), Iva (iba), Podia (podía), Son veloz, viaja, belocidad, caparason, abitaba, trompeso, macnificas, enfermedad, erida

<p>- Se evidencia uso de la coma y el punto final y continuamente están preguntando la ortografía de ciertas palabras. La mayoría la tienen en cuenta en el momento de escribir.</p>	<p>de pensamiento como la comparación.</p> <p>-Su caligrafía es legible.</p> <p>Utilizan como signos de puntuación la coma y el punto final.</p>	<p>(herida), bes, izquierado, imedio (y medio), pose (posee), espisemen (espécimen), ubieran, barias, y, en general, bastante ausencia de acento ortográfico.</p>
<p>Interpretación del escrito 2 sobre adivinanzas.</p>		
<p>- Los niños requieren de acompañamiento del docente para realizar mejores observaciones que tengan en cuenta la lectura de más detalles.</p>	<p>- Se observa claridad en los conceptos relacionados con el tema de la energía.</p> <p>- Se evidencia una claridad en la tipología textual pero no escriben las adivinanzas en versos, sino que escriben en prosa.</p>	<p>-Se evidencia la intención de construir los párrafos. De hecho, algunos textos están constituidos por un solo párrafo.</p> <p>-Se evidencia el uso del punto, pero las ideas quedan incompletas.</p>
<p>-En cuanto al proceso escritural, es necesario guiarles para que incluyan los signos de puntuación.</p>	<p>- No se tiene en cuenta el uso de las mayúsculas, la ortografía, ni los signos de puntuación como el de interrogación para hacer la pregunta ¿Quién soy?, ¿Qué es?</p>	<p>-Se hace uso en su mayoría del punto final.</p> <p>-En tres de los textos no se utilizan las mayúsculas al inicio de este.</p> <p>-No hubo lectura compartida entre pares.</p>
	<p>- La caligrafía en ocasiones no es tan legible. Al escribir se salen de las márgenes y queda todo amontonado. El texto presenta</p>	<p>-Se realizó tan solo una versión del escrito.</p> <p>-No hubo retroalimentación, tan solo una nota.</p>

tachones y uso inadecuado del corrector.

-Al reflexionar sobre mi práctica pedagógica considero que me faltó dar ejemplos para ilustrar a los estudiantes, o haber elaborado el ejercicio con ellos.

-Hizo falta entregarles los criterios que debían tener en cuenta para el momento de escribir como la ortografía, uso como mínimo de tres signos de puntuación (coma, punto, interrogación), letra legible, manejo del espacio (sin salirse de la margen), buena presentación y pulcritud.

-Los escritos fueron leídos por los estudiantes, pero no hubo retroalimentación, ni reescritura. Se obtuvo una calificación por el desarrollo de la actividad. Faltó orientación para que de forma creativa ilustraran el escrito.

Respecto a lo anterior (Ver Tabla 2), hay que reconocer que el aprendizaje de la escritura es de los ejercicios más complejos a que se enfrenta tanto el aprendiz como el enseñante. No obstante, es importante reflexionar sobre el asunto, ya que los seres humanos dedican alrededor de once años de su vida a aprender esta habilidad. Sin embargo, muchas veces los estudiantes llegan a la universidad o se encuentran con situaciones de orden laboral o social y se tropiezan aún con dificultades, como lo experimentamos también las docentes que formulamos la presente propuesta. Hemos vivenciado nuevos aprendizajes a nivel de lectura y escritura, a nivel académico en la maestría y se ha asumido “[...] como un proceso epistémico que permite aprender sobre aquello que se escribe, transformando el conocimiento” (Guzmán, 2014, p. 5)

De esto último emergen cuestionamientos sobre los cuales vale la pena profundizar con miras a trabajar en la escuela procesos de transformación. Tales inquietudes, por un lado, giran alrededor de la eficacia de los métodos para enseñar a leer y a escribir, pues generalmente “[...] los maestros leemos las redacciones escolares sabiendo que habrá errores y casi buscándolos. Pocas veces renunciamos a nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarles a saber decirlo” (Cassany, s.f., s.p.).

Otro aspecto de suma importancia es el vínculo entre la lectura y la escritura, pues si se domina la primera, se favorece la segunda y viceversa. Con relación a esto último se encuentra la enseñanza y el dominio de las tipologías textuales a la hora de escribir desde cualquier área si se deja de lado la idea de que son responsabilidad del área de lenguaje, tal como lo manifiestan Teberosky y Tolchinsky (1995):

Ocuparse de los géneros parecería tema de literatura, sin embargo, ese es un primer preconcepto que debemos evitar. Para comenzar vamos a plantear la cuestión de su relación

con el lenguaje. Los propósitos comunicativos son la base para determinar los géneros, o dicho de otra manera, los géneros se identifican sobre la base del uso y la necesidad comunicativa. (p. 98)

En este sentido, es menester que todas las áreas del conocimiento se preocupen por la formación en este campo, pues cada una de ellas demanda la producción de textos específicos según la necesidad comunicativa. Resulta importante tener en cuenta que “[...] los propósitos comunicativos determinan los géneros y los géneros dan forma a los textos” (Teberosky & Tolchinsky, 1995, p. 99) y ninguna asignatura ni grado escolar puede prescindir de ellos.

A juicio particular se considera que desde los primeros años de escolaridad deben existir en el docente estas claridades para que paulatinamente se construyan con el educando, de tal forma que se fortalezcan año tras año de manera secuencial como lo proponen los DBA en la actualidad. Incluso desde el grado primero el niño debe empezar a discriminar aspectos sencillos en torno a la escritura, tales como construir “[...] textos cortos para relatar, comunicar ideas o sugerencias y hacer peticiones al interior del contexto en el que interactúa” (MEN, 2016, p. 11), lo que está claramente relacionado con la intención comunicativa. Esto permite partir de nociones clave para la construcción de futuros textos de complejidad gradual que dependen del curso. Esto último suscita una reflexión sobre el vínculo entre las experiencias en los primeros años de estudio y los posteriores. Se hace énfasis en la calidad de los procesos y de los aprendizajes, a la vez que se cuestiona un poco la posibilidad de enmendar dificultades a nivel lector y escritor en la escuela secundaria.

Una de las reflexiones surgidas del análisis de los textos producidos en la escuela primaria es el hecho de encontrarse con dificultades de la misma índole en los grados segundo, quinto y octavo. Esto suscita una fuerte inquietud con relación a lo que se enseña año tras año respecto a

las competencias lectora y escritora, pues se evidencian falencias alrededor del contenido temático, la tipología textual, la extensión, (según el grado y habilidad del escolar) la grafía, el empleo de las mayúsculas, la división silábica, el acento ortográfico, el empleo del vocabulario, y la calidad en la presentación de estos. Además, existe la tendencia a tachar demasiado y a elaborar una sola versión de los textos.

Adicionalmente, no existe la cultura de la relectura de las propias producciones, ni mucho menos procesos de reescritura que pueden contribuir a la corrección de las falencias mencionadas anteriormente. Es responsabilidad del docente de cada área la formación en estos campos, para lo cual “[...] requiere hacer énfasis en las formas en que los estudiantes leen y escriben los conceptos disciplinares” (Carlino, citado en Guzmán, 2012, p. 12). Debe ser él mismo quien domine tanto la disciplina, como las estrategias para leer y escribir y las tipologías textuales.

Finalmente, lo anterior conduce a la revisión permanente de las prácticas pedagógicas en aras de transformarlas para lograr mejores aprendizajes. En este sentido, surge la inquietud sobre las razones que llevan al maestro a corregir solo los desaciertos al realizar las correcciones de los textos cuando, según Cassany (s.f.):

Deberíamos hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección. Valorando lo positivo al lado de los errores, adoptamos un punto de vista más neutro, somos más imparciales y le ofrecemos una valoración más justa al alumno. Se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Y para el autor del texto es muy gratificante saber qué es lo que se ha hecho bien. (s.p)

Otros recursos que destaca el autor a la hora de realizar correcciones es evitar los juicios negativos, preguntar al estudiante cuando se encuentren términos o ideas poco claras, buscar

dialogar sobre las producciones escritas y propiciar espacios de lectura entre pares que permitan hacer comparaciones entre un texto y otro. Esto último permite ratificar que “[...] los alumnos mejoran su escritura si se les corrige durante el *proceso* de composición, antes de dar el *producto* textual por acabado” (Cassany, s.f., s.p). En este sentido, surge la presente investigación que considera que al transversalizar las habilidades de lectura y escritura es factible mejorar las producciones escritas de los escolares siempre y cuando el maestro tenga claro que fomenta la lectura para aprender a escribir la diversidad de textos que cada área demanda y se lo haga saber al estudiante, lo que a su vez hace posibles procesos de reescritura que conduzcan al educando a mejorar o reconstruir lo que escribe las veces que sea necesario.

Capítulo 8. Análisis de resultados

En este apartado se dan a conocer los resultados de la presente investigación. Dado que la construcción de diversidad de textos es y ha sido una dificultad en la IED técnico José de San Martín, sedes urbana Camilo Torres y rural Lourdes, esto tiene mucho que ver con la práctica del maestro, dado que en realidad poco o nada se profundiza en ellas desde las distintas áreas y, por el contrario, se responsabiliza totalmente al escolar por la calidad de sus producciones escritas, que generalmente el docente lee casi siempre en búsqueda de errores.

Se presentan inicialmente las dimensiones de investigación llamadas enseñanza, aprendizaje, pensamiento y currículo con sus correspondientes categorías y subcategorías. Se hace énfasis principalmente en la primera, y se intenta busca visibilizar las transformaciones significativas durante y después de la implementación de la propuesta, que a su vez favoreció la construcción de saber pedagógico. Se realizó la triangulación en una tabla de doble entrada que tuvo en cuenta los siguientes elementos:



Figura 10. Concepción de la triangulación Fuente: elaboración propia

Vale la pena mencionar que durante el proceso de triangulación surgieron categorías emergentes que se han vinculado a la investigación mediante preguntas que de ellas han surgido.

8.1 Enseñanza

En relación con la enseñanza, se trianguló la información relativa a cada una de las categorías planteadas, de lo cual surgieron las siguientes interpretaciones a la luz de la experiencia y algunos postulados teóricos.

En concordancia con la enseñanza de la lectura, se percibe que las dos investigadoras se encuentran totalmente de acuerdo en que esta es trascendental en los niveles de educación primaria y secundaria. Es importante ubicarla en un lugar importante dentro de las clases y volverla un ejercicio permanente, para darla a conocer siempre al estudiante, quien obtendrá el beneficio que del ejercicio se puede extraer. En este sentido, se concuerda con Guzmán (1985) pues verdaderamente se consiguen transformaciones al darle relevancia a la posición de la lectura durante las clases. Además, que su ejercicio debe ser labor y responsabilidad de todas las áreas. Esta dinámica debe permear también a la institución educativa y sobre todo la vida y el quehacer del maestro, quien es el responsable de planear y organizar las actividades para sus estudiantes, además de que debe ser un ejemplo de lector.

La experiencia se vivió en tan solo dos sedes: una de básica primaria y la otra de básica secundaria. Se dejaron algunos resultados satisfactorios, pero aún en proceso. Durante la implementación, los escolares, para dar un ejemplo, ya preguntaban por el momento lector cuando por alguna razón no se hacía y, de igual manera, tenían claridad que de este primer momento se desprendía también un momento de escritura, pos lectura y retroalimentación (Diario No. 12 L, 2017, p. 3).

De la misma manera, establecer vínculos fuertes entre la lectura y la escritura permitió fortalecer aún más la segunda, dado que es factible asumir los textos ajenos como modelos para construir los propios. Esto permite buscar un proceso de enseñanza al crear escenarios de aprendizaje natural, como lo manifiesta la docente Consuelo durante la triangulación (ver Anexo B), e incluso espontáneo. El ejercicio fue interesante, aunque a la hora de proponer a los estudiantes la consecución de textos de manera autónoma, se evidenció que falta mucha responsabilidad, (Diario 11 L, 2017, p. 2) Lo que ocurrió, por ejemplo, al solicitar que se consiguiera un libro para trabajar literatura precolombina en el grado 801 fue que muy pocos estudiantes lo consiguieron.

Sin embargo, la docente lo resuelve descargando una versión en formato PDF de internet. Sobre lo que se leyó en clase se trabajó fácilmente, pero lo que se asignó para la casa difícilmente se hizo. Prueba de ello es que tan solo la mitad de los escolares lo realizó. Siete estudiantes obtuvieron un desempeño alto y cuatro un desempeño básico, pues el trabajo estaba incompleto y los nueve restantes no presentaron nada (Diario 11L, 2017, p. 3).

Cabe resaltar que cuando se tienen los mediadores (Zabalza, 1987) a la mano, el trabajo es fructífero. En este sentido, al comparar el cumplimiento en la consecución de lecturas, se encontró mayor compromiso y calidad en los niños de sexto que en los demás grados. De hecho, los grupos que menos contribuyeron fueron octavo y noveno, lo que llevó a la docente a repensar la estrategia para adquirir textos para las clases, incluso por medio de llevarlos ella misma.

Otro aspecto de suma importancia es que el docente tenga muy claro para qué lee en el aula y que lo haga saber a los estudiantes de manera constante. Para el caso de la presente investigación, siempre se hizo énfasis en que el fin era leer para aprender a escribir, es decir, para aprender a elaborar los textos que cada área solicita a los escolares en relación con algún género en particular, su estructura e intención comunicativa y, como valor agregado, el fomento de la lectura en voz

alta y mental con el fin de ser escuchado o leído por otro. Aunque se esperaban mayores resultados, se reconoce que, a la hora de establecer transformaciones, estas se van dando de manera pausada y más si se trata de algo tan complejo como lo es escribir.

Una inquietud que se genera en el diálogo entre las investigadoras es la fragmentación del trabajo cuando finaliza cada año escolar. Cuando el educando aprueba el año, como es natural, en el siguiente se encuentra con otro u otros docentes que orientan sus clases de manera diferente, aunque se comparta el mismo diseño curricular para cada área.

Con relación a lo anterior es que precisamente surgió el deseo particular de evitar la ruptura del proceso que ahora se inicia, al asumir de forma un tanto homogénea la enseñanza de la escritura anclada a la lectura. Por ello es necesario no solo que las estrategias implementadas y los hallazgos sean socializados con la comunidad, sino también que el docente asuma las transformaciones de manera comprometida, de tal forma que independientemente del grado al que pase el estudiante, este continúe visualizando y vivenciando su experiencia lectora con el objetivo de aprender a producir la variedad de textos que cada área requiere.

Adicionalmente, se debe tomar conciencia de que el ser humano es lector de tiempo completo, lo que incluye la lectura de su propio mundo (Montes, 2006). Este es un ejercicio que todo ser humano hace de forma natural, entonces ¿por qué no vincular tal realidad al contexto escolar? Como lo plantea López (1999), se debe integrar lo académico y no académico, y esto último debe entenderse como el contexto mismo en que vive el escolar.

En este sentido se encuentra un fuerte acercamiento de los estudiantes desde su propia realidad a textos como un informe de laboratorio, una noticia periodística, un reportaje, un cuento, un mito, una leyenda y algunos textos líricos (coplas, adivinanzas, un poema) (Diarios No. 21L,

30L y 49L, 2017). Es importante reiterar que generalmente persisten dificultades a nivel léxico-ortográfico, sintáctico, de construcción de párrafos y de manejo de la puntuación, aunque en menor grado gracias a la gestión de diferentes etapas de relectura y reescritura; no obstante el acercamiento a tipologías textuales mejoró considerablemente.

Orientar la escritura con apoyo de los procesos de lectura posibilita un aprendizaje integral, pues permite al docente presentar un compendio de normas y modelos escriturales al estudiante a partir de textos perfectos, como lo afirmó en un diálogo informal una joven de grado 801. De este compendio el educando se puede proveer de estructuras gramaticales, ortografía, signos de puntuación, recursos estilísticos, estructura de párrafos y, lo más importante para el caso, las diferentes tipologías textuales. (Diario No. 33 L, 2017, p. 51).

Resulta importante tener en cuenta que anteriormente estos elementos del mencionado compendio se brindaban de manera aislada. En ocasiones se daban algunas normas que finalmente terminaban quedándose guardadas en apuntes en los cuadernos que, incluso hoy, son en su mayoría copia de lo que otros autores en algún momento escribieron. Su impacto en la vida del estudiante responde quizá al ejercicio de un momento en clase.

El cuaderno de apuntes del escolar debe ser una herramienta más útil, que permita al estudiante equivocarse, cometer errores, borrar para realizar procesos de reescritura sin temor a corregir sus producciones las veces que sea necesario. Los estudiantes tienen la tendencia a pensar que en el cuaderno no debe haber errores, por lo cual generan cierto desperdicio de papel al arrancar las hojas de este. También suelen pensar que sus escritos deben estar perfectos y salir bien en una única versión de este. Sin embargo, es una costumbre que se ha dado por muchos años en el manejo tanto de la libreta de notas, como de la escritura. Así se ha orientado en las escuelas y la nuestra no es la excepción. Es así que se ha hecho un primer esfuerzo por cambiar

este fuerte paradigma y se han logrado algunos resultados satisfactorios, además de la actitud positiva del estudiante al releer sus propios escritos y los de otros para hacer ajustes antes de que llegue al docente, quien también hace aportes para finalmente escribir una nueva versión aún más pulida del texto (Diarios, No. 34L, p. 19; 31 L, p. 31; 51 L, 2017, p. 69).

En este sentido, la evaluación también ha cambiado, ya que hace más énfasis en los procesos ligados a un producto final. No obstante, el educando sigue pensando en trabajar por la nota, aspecto sobre lo cual hay que trabajar aún más para hacerle ver la fuerte función social de la escritura, la cual dista mucho de ser una mera asignatura. Esta conciencia se debe generar desde todas las áreas del conocimiento.

Para proseguir con la categoría *planeación*, hay que reconocer la complejidad alrededor de planear en la escuela cuando todavía no se conocen los estudiantes con quienes se va a trabajar, lo que generalmente ocurre al inicio del año escolar. Es así que se suele organizar una planeación general para visualizar la orientación que se le va a dar a cada área y a cada nivel. Sin embargo, de la planeación institucional debe surgir una planeación microcurricular muy particular que el docente debe elaborar. Esto debe hacerse como cada docente lo considere pertinente, ya sea por clase, semana, unidad didáctica o según intensidad horaria, pero debe verse de manera detallada se entienda el qué, el cómo y el porqué de lo que se va a enseñar.

Luego de este análisis se considera trascendental visibilizar de forma directa en el planeador los procesos que se desarrollarán para abordar el vínculo entre la lectura y la escritura con el fin de producir textos específicos, sin que parezca obvia su enseñanza y permita ampliar el panorama a la hora de enseñar. Lo anterior debe hacerse para no quedar tan sujetos a determinados temas de manera aislada, lo cual es un ejercicio factible desde la realización de análisis de textos que luego pueden ser ejemplo para la creación de otros (Diario, No. 16 L, 2017, p. 8).

También es importante que la planeación sea flexible y que estemos abiertos a cambiarla de manera permanente, dado que está pensada para trabajar con seres humanos que pueden aportar diversas ideas. Así, pese a que existan varios grupos de un mismo nivel, cada uno es diferente a los demás, y debe llevar un proceso distinto. Lo anterior implica que lo que se planea para un curso, puede no funcionar de igual forma en otro, o no ser de mayor utilidad. Para el caso de la presente investigación hubo varios momentos en los que se dio la oportunidad a los estudiantes de realizar propuestas relacionadas con el abordaje de la lectura y la escritura, de forma que, sin ser ellos maestros, propusieron ejercicios sencillos que visibilizaron tanto sus comprensiones en el área, como sus capacidades de liderazgo a la hora de desarrollar sus propuestas con sus compañeros (Diario No. 14 L, 2017, p. 6).

A pesar del reconocimiento de lo anterior, se desarrolló una tendencia a repetir algunas actividades, siendo la elaboración de resúmenes la más popular. Ante dicha tendencia, se deduce que es importante generar al lado del planeador un espacio para ir construyendo el diario del maestro, para que sea un espacio que le permita plasmar experiencias, reflexiones y generar transformaciones sobre su práctica pedagógica. Esta perspectiva sobre el diario coincide con lo dicho por Zabalza (2004): “los diarios de clase [...] son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (p. 16). Al respecto, es importante añadir que el diario debe ser una herramienta que le permita al docente expresarse con entera confianza en la que -según el autor- se consignen los asuntos que preocupan al maestro en relación con su labor. Así, la planeación y la reflexión deben encontrarse muy cerca, no solo en un documento práctico, sino también en la mente del maestro. Sobre el diario, Restrepo propone que:

Una observación de una situación presentada en el trabajo de campo supone dar cuenta de asuntos como quiénes están presentes, cómo está organizado el espacio, cuáles son las relaciones entre ellos, qué sucede, por qué sucede esto y cuáles son sus significados, entre otros. Las observaciones realizadas son descritas en el diario de campo sin escatimar detalles, relatando con la mayor riqueza posible lo que se observó. La idea es recrear con palabras lo observado. (Restrepo, 2016, p. 47)

Esta cita evidencia la necesidad de que el docente escriba de manera permanente, aun siendo novato en el asunto, pues aprender a escribir es un ejercicio que se realiza durante toda la vida. También resulta interesante considerar el planeador como una valiosa herramienta a la hora de visibilizar el pensamiento, que se fortalece con la vinculación a un diario que, como se ha descrito antes, estimula la escritura del docente.

Por otro lado, en relación con el *Saber pedagógico*, resulta importante reconocer que al interior de la escuela se manifiestan de manera constante inquietudes e inconformidades de las maestras investigadoras respecto a una lista interminable de asuntos, algunos de su competencia directa, otros no tanto. Sin embargo, se ha encontrado en el diálogo y en el trabajo cooperativo una interesante forma de reflexionar sobre la compleja labor de enseñar, repensando las prácticas pedagógicas desde el ámbito microcurricular. Dichas reflexiones soportadas en teorías de expertos en el asunto permiten construir conocimiento basado en experiencias propias. En este sentido, hablar de transversalizar habilidades ya es algo diferente, pues en el ámbito educativo generalmente se habla de transversalizar objetivos, proyectos, metas e incluso temáticas que en muchas ocasiones no pasan de ser buenas intenciones.

En esta línea se considera que en la actualidad debe ser más interesante para el docente observar lo que puede construir desde su aula en términos de saber pedagógico, estableciendo un

diálogo interior sobre su propia práctica desde el mismo microcurrículo. Lo anterior implica que en ocasiones se debe ser crítico con la propia práctica, y reconocer que no se es dueño absoluto del conocimiento; pero que muchas cosas sí se pueden inventar para enseñar y transformar su labor desde el registro escrito y desde el análisis disciplinado y riguroso. En este sentido, según De Tezanos (2015):

La posibilidad de la transformación de la práctica pedagógica se articula al desarrollo y dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial, la actualización de conocimientos relacionados a la especificidad de la profesión de enseñar y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, al diálogo permanente con los pares entendido como un modo de reflexión crítica colectiva, y por último, aunque con una menor influencia, a las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo. (p. 14)

Otro insumo útil para la construcción del saber pedagógico consiste en analizar las producciones de los estudiantes e incluso la actitud de quienes no las elaboran, pues debe existir algún motivo que les impulse a no realizarlas. Deducir las causas de la no elaboración le permite al maestro actuar para conseguir aprendizajes, o mayor acercamiento a los estudiantes en cuestión, dado que las relaciones interpersonales y los estímulos positivos afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Friedrich y Preiss, 2003). Esto sucedió en la presente experiencia investigativa, pues a partir de una mayor aproximación entre el docente y los escolares -tanto de primaria como de básica secundaria-, fue posible generar más apoyo a la hora de enseñar. Se logró que los estudiantes sintieran un mayor grado de confianza para preguntar y manifestar sus dificultades a la hora de escribir o desarrollar cualquier otra actividad (Diario No. 46 L, 2017, p. 55).

Afín a lo anterior, también se encontró que en ocasiones las herramientas de los docentes pueden ser poco variadas a la hora de solicitar los trabajos a los estudiantes. En este sentido, ofrecer

diferentes posibilidades a la hora de escribir es significativo. Por ejemplo, cuando se trata del reporte sobre una obra literaria comúnmente se solicita que se realicen análisis que, aunque son importantes, no deben ser la única forma de evidenciar que el educando ha leído. Algo muy particular es aún la tendencia del docente a homogeneizar los cursos y los trabajos, sobre todo los segundos pues generalmente se esperaba que las actividades planteadas fueran muy similares. No obstante, las comprensiones de cada escolar suelen diferir, al igual que las formas de darlo a conocer.

Durante la experiencia investigativa se aprendieron y trabajaron algunas rutinas de pensamiento (ver Figura 11), obras de arte (ver Figura 12) y la producción de algunos textos (ver Figura 13) afines a las necesidades de las áreas de lenguaje y ciencias naturales sobre los cuales se profundizará más adelante. Estas herramientas -que las docentes desconocían- fueron un aporte significativo para el enriquecimiento de las actividades en el aula.




UNIVERSIDAD DE LA HABANA PROGRAMA ESCUELA EN PENSAMIENTO PEDAGÓGICO JOSÉ DE SAN MARTÍN		
RUTINA DE PENSAMIENTO: COLOR-SÍMBOLO-IMAGEN (CSI)		
ESTUDIANTES: <u>Alma, Ileana, Ana, Rubén, Sergio, Andrea, Emilio, Quirce</u> ASIGNATURA: <u>Español</u> GRADO: <u>2º</u>		
Luego de haber leído el libro _____ en parejas tómense tiempo para discutir, pensar y diligenciar el siguiente cuadro.		
COLORES	SÍMBOLOS	IMAGENES
Escogen un color que represente el contenido del libro. Explican por qué han elegido ese color.	Inventan un símbolo que represente el contenido del libro. Explican por qué han elegido ese símbolo.	Diseñan una imagen que represente muy bien el contenido del libro. Explican por qué han escogido esa imagen.
		
<p>← Porque los cuentos se basan en la naturaleza y también nos llama la atención porque nosotros vivimos en un mundo donde la naturaleza nos rodea.</p>	<p>★ Porque la mayoría de los cuentos se habla de las estrellas y nos da la imaginación de soñar. Porque nos inspira a leer y soñar e imaginar cosas que no podemos hacer.</p>	<p>★ Los cuentos contaban cosas fantásticas y por eso hicimos una persona y un oso. Porque la imaginación de una persona no tiene límites para poder soñar.</p>

Figura 11. Rutina de pensamiento luego de terminar la lectura del libro “Cuentos para soñar” (antología). Actividad desarrollada en el aula.



Figura 12. Obras de arte vanguardistas grados 801 sobre una novela urbana, actividad desarrollada en el aula.

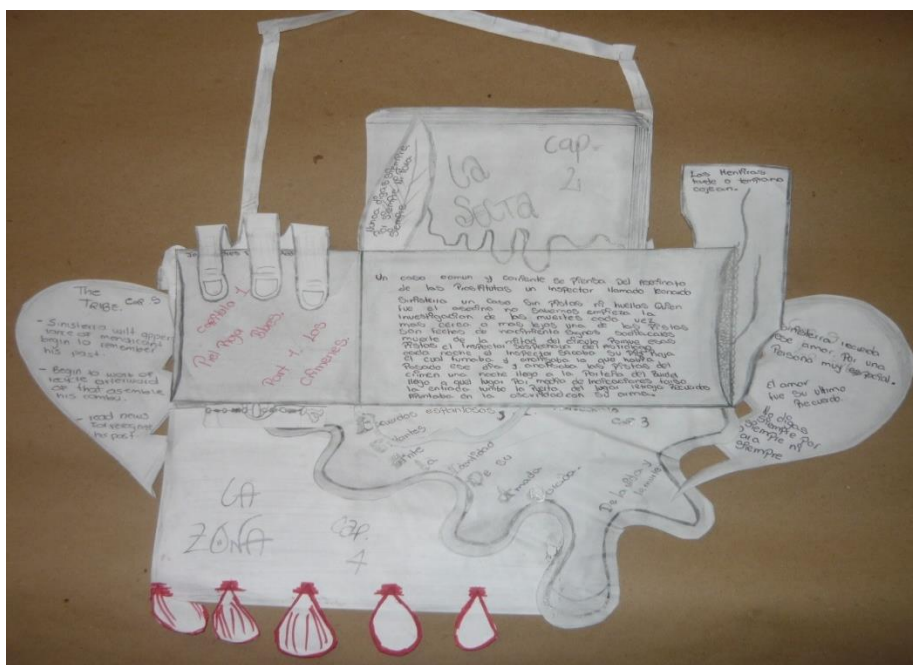


Figura 13. Collage de siluetas y producciones escritas de cada capítulo de una novela urbana inspiradas en las rutinas de pensamiento. Estudiante del grado 801. Actividad desarrollada durante diferentes clases.

Finalmente, cabe resaltar que como docentes también hubo un aprendizaje durante la realización de la presente propuesta en términos del cultivo de habilidades de lectura y escritura, particularmente mediante la realización del informe de investigación. No obstante, se considera que el ejercicio escritural del maestro investigador no puede terminar allí, es importante que continúe cultivando la escritura de forma personal y autodidacta al perpetuar el registro de su práctica en los diarios de campo; e incluso a través de la construcción de textos derivados de sus intereses. Para esto puede ser interesante la conformación de equipos académicos, para que exista también construcción colectiva e incluso evaluación entre pares que busque enriquecer tanto las habilidades como las mismas producciones.

8.2 Aprendizaje

A lo largo de la presente investigación se quiso identificar la delgada línea que separa tanto la enseñanza del aprendizaje, como la que separa la lectura de la escritura, pero fue un trabajo complejo. Por lo anterior, se formuló la categoría lectura y escritura porque en el ejercicio investigativo se ratificó su dependencia. También fue importante formular prácticas pedagógicas como categoría. Se considera que la elección de dichas categorías es relevante para el caso particular y que contribuyen con la formación de escritores desde todas las áreas y niveles de escolaridad.

Durante el desarrollo de la propuesta se pasó a generar más espacios para la lectura durante las clases, para brindar a los educandos la posibilidad de llevar y compartir variedad de textos desde sus intereses. De igual manera, se implementó la lectura oral de otros textos seleccionados previamente, cuya característica era ser un poco más extensos que los sugeridos por los estudiantes, para lograr acercarlos a libros completos. Para el caso de primaria se abordaron generalmente textos sobre animales y para secundaria se trabajó con los cuentos cortos, por

cuestiones de afinidad (Diario No. 35 L, 2017, p. 36) y una novela urbana (Diario No. 43 L, 2017, p. 46). Dichos textos suscitaron en los estudiantes interés por participar del ejercicio, según ellos por las temáticas trabajadas.

En primaria se optó también por explorar los animales que había en la huerta escolar (Ver Figura 14). Se observaron algunas de sus características para ser ampliadas y comparadas con la información que los niños hallaron en los textos. En este ejercicio se hizo evidente el interés de los estudiantes frente a los trabajos prácticos, así como sus propios conocimientos sobre los seres vivos y su hábitat. Dentro de los seres encontrados hubo: babosas, caracoles, lombrices, zancudos y diferentes escarabajos, que los escolares reconocen muy bien debido a su contacto directo con el campo, -hay que reconocerlo-, en ocasiones mejor que el mismo docente que vive en las urbes (Diario No. 26 C, 2017, p. 28). Es aquí precisamente, donde es factible hablar de un compartir de saberes desde la realidad e intereses de los niños.



Figura 14. Estudiantes grado 502 explorando animales en la huerta.

Adicionalmente, es importante resaltar que cuando un niño es escuchado, aumenta su deseo por compartir sus conocimientos, más si son sus compañeros y docente quienes le prestan atención y le hacen preguntas. En estas actividades, además de la lectura del contexto y de textos, se está fortaleciendo también la oralidad y la escucha. Por tanto, el docente encuentra otra línea invisible entre el desarrollo de las habilidades, de manera que se fortalece la idea de que cuando se potencia una de ellas fácilmente se están potenciando otras de manera natural.

En definitiva, la experiencia lectora desplegada durante algo más de un año, las observaciones, los registros y las reflexiones; permitieron ratificar que indudablemente la lectura es un hábito que se debe despertar en los seres humanos desde que están muy pequeños, incluso desde el vientre materno y se debe fortalecer en la escuela y aun fuera de ella en el hogar. Al observar las Figuras 15 y 16, es indudable que la mayoría de nuestros estudiantes viven en el seno de familias poco lectoras, en donde alrededor de la mitad de los adultos nunca leen.

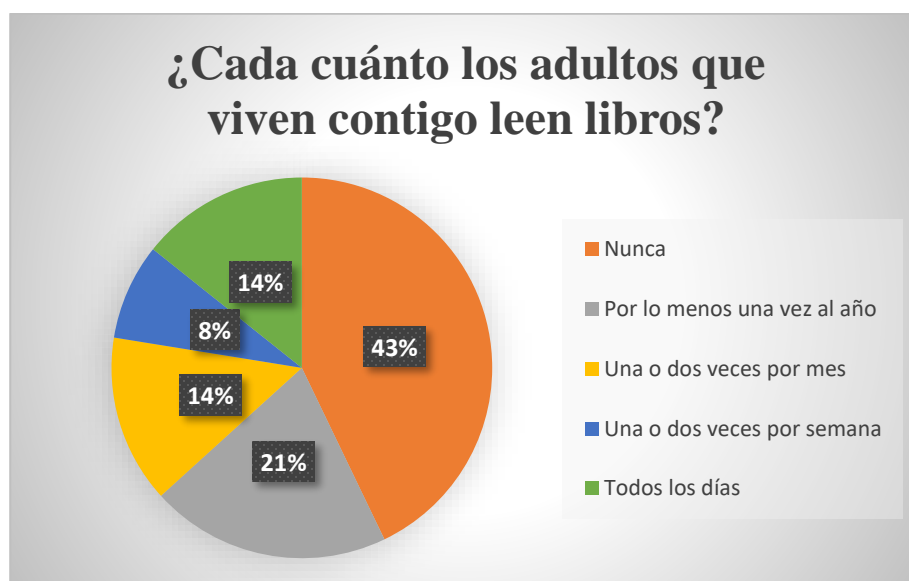


Figura 15. Pregunta 17 tomada del cuestionario sociodemográfico del ICFES, aplicada a los estudiantes de 502 y 801. Fuente de la herramienta: ICFES

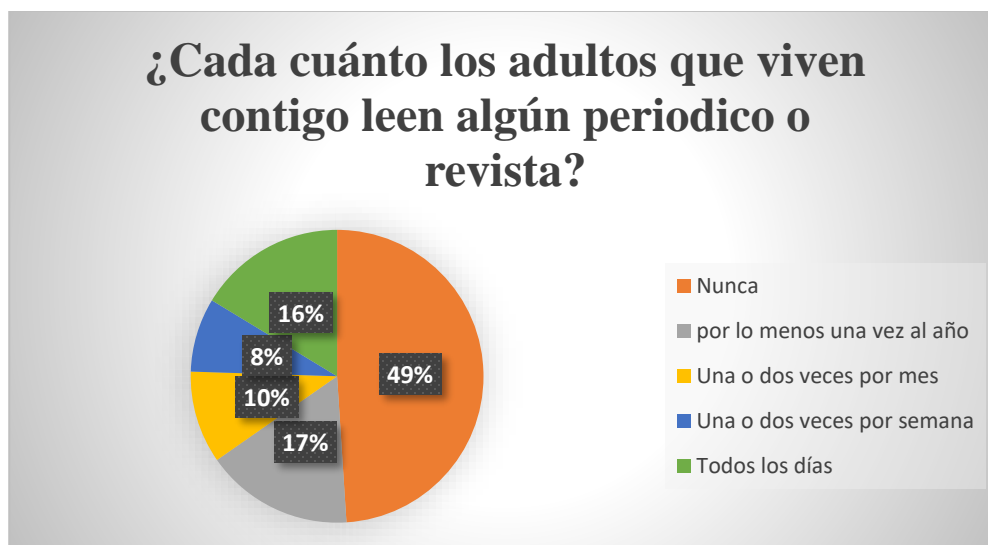


Figura 16. Pregunta 18 tomada del cuestionario sociodemográfico del ICFES, aplicada a los estudiantes de 502 y 801. Fuente de la herramienta: ICFES

Sin embargo, los datos de las Figuras 15 y 16 anterior no deben ser un obstáculo para que la escuela fortalezca la lectura, ni para que trabaje en ella desde las diferentes áreas. En este sentido Solé (2012) manifiesta que:

Las competencias no son piedras preciosas que se guardan en una caja, donde permanecen intactas a la espera del día en que tenemos necesidad de ellas. Se aprenden en el uso y se mejoran cuando dicho uso plantea nuevos problemas que permiten desarrollarlas. Así es con la enseñanza de la lectura, cuyo referente es el centro educativo en su conjunto: nunca hay que dejar de enseñar a disfrutar y profundizar la competencia lectora. (p. 58)

Dado que se considera relevante el postulado de la autora, el ejercicio de la lectura se motivó bastante durante el desarrollo de la propuesta de investigación pues se asumió de manera permanente con el fin de leer para adquirir herramientas para escribir. Esto se realiza dado que, si

bien muchos docentes se quejan constantemente de esta falencia, ninguno o pocos contribuyen con ideas, estrategias o transformaciones de su práctica para mejorar los procesos de lectura de sus estudiantes, y tampoco reflexionan sobre sus propios procesos y prácticas de aula.

Al analizar las producciones finales de los estudiantes, se ha hecho visible el postulado de Smith (1989) en relación con el estrecho vínculo existente entre el lenguaje escrito y la lectura -o de la lectura y la escritura como se asume en la presente investigación-, al fortalecer y favorecer la escritura de diversidad de textos desde la lectura y la promoción de etapas de relectura. Para buscar dicho fortalecimiento, cada momento de lectura siempre estuvo ligado a un espacio para la escritura que permitía visibilizar las comprensiones u opiniones de los estudiantes sobre diversos asuntos que eran plasmados en diferentes textos. Tal es el caso de una propuesta de lectura de donde se desprendió, por ejemplo, la elaboración de un acróstico luego de leer un texto sobre el tabaquismo, como se muestra en la Figura 17 (Diario No. 26 L, 2017, p.25).

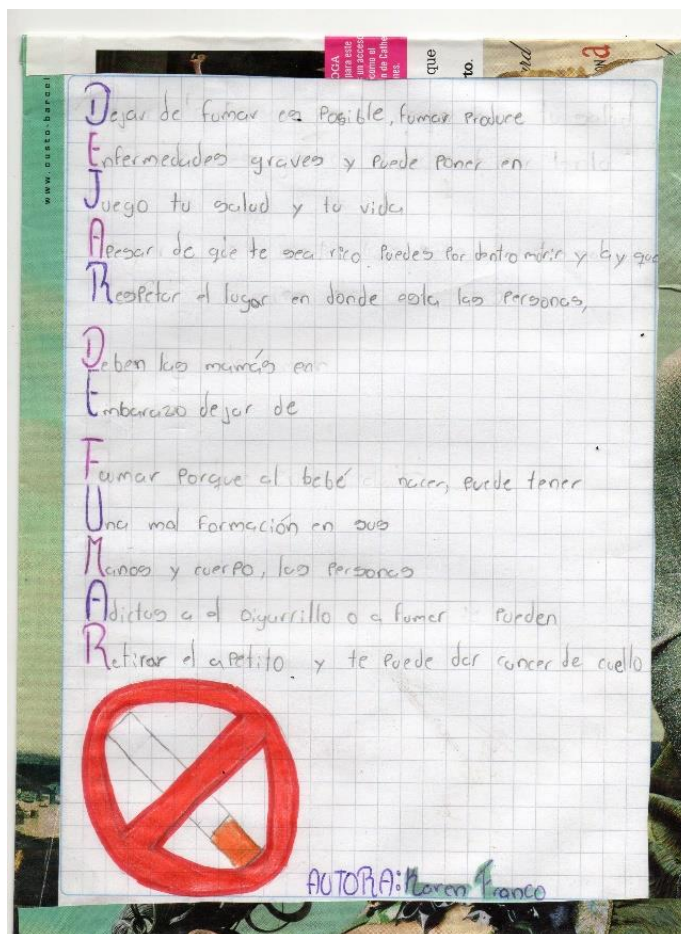


Figura 17. Acróstico creado por una estudiante del grado 801.

Se ha encontrado que un asunto muy importante es el vínculo entre la lectura y los gustos de los estudiantes. Sin embargo, una dificultad ha sido la falta de interés por parte de los estudiantes frente a la consecución de recursos físicos (libros, revistas, historietas, etc.) para leer. No obstante, cuando se tienen momentos de lectura suelen ser eficientes. Aquella dificultad se evidenció particularmente en la sede rural Lourdes puesto que -a diferencia de la sede urbana Camilo Torres- no tiene biblioteca alguna. Afortunadamente se logró que dicha carencia no fuera un obstáculo para el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura con los estudiantes de la sede rural.

Otro aspecto para resaltar es la participación juiciosa del docente en esos espacios, pues él debe ser primeramente ejemplo, tal como sucedió durante el desarrollo de la investigación. Por otro lado, se encontró que la lectura entre pares académicos es una muy buena estrategia para que los estudiantes compartan sus creaciones y reciban retroalimentación al respecto de cómo producir construcciones mejoradas, que respondieran de forma más adecuada a las diferentes tipologías textuales solicitadas en las áreas de ciencias y lenguaje. Dichas actividades permitieron que el docente deje de ser el único lector de las producciones de los escolares.

Expondremos ahora nuestros hallazgos en relación con el aprendizaje de la escritura, derivándose por supuesto de la lectura. Al comparar el acercamiento a las tipologías textuales narrativas se encontró que el 33.3% de los textos iniciales de los estudiantes del grado 801 de secundaria respondían en alguna medida a lo que en lenguaje puede ser una historia o una narración sin entrar a detallar alguna tipología en particular; no obstante, la precisión de la instrucción que da el maestro es también pieza clave en la respuesta del educando.

Así, la lectura de varios textos modelo, tener diversas herramientas de apoyo y un par lector fueron complementos de gran utilidad. Dicha utilidad se hizo evidente en los textos finales afines con mitos y leyendas, pues el 100% tuvo un acercamiento positivo a las tipologías requeridas. En estos textos, como suele ser común, se encontraron dificultades a nivel léxico, ortográfico, sintáctico, de construcción de párrafos y de manejo de la puntuación. Lo anterior obedece a que los lectores -que para estos casos eran pares de estudiantes- tampoco dominan plenamente las habilidades necesarias para hacer correcciones profundas del nivel formal de la escritura.

A continuación, se encuentra el análisis realizado a las producciones escritas finales de algunos estudiantes, luego de que ellos hubieran realizado hasta tres versiones de las mismas apoyados en: pares lectores, matrices de evaluación y algunos textos modelo (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Resultados textos finales

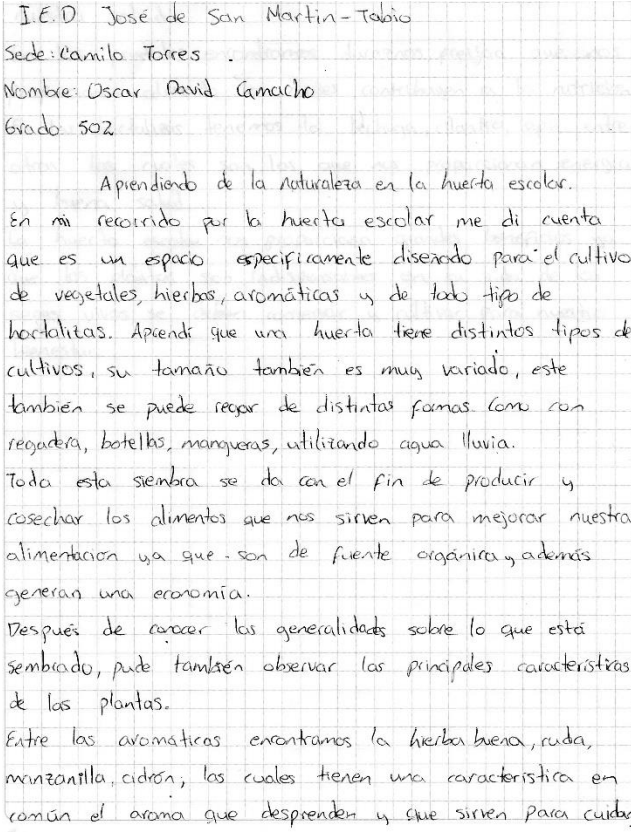
ACTIVIDAD	RESULTADOS
<p>Tipo de texto: Informe.</p> <p>Descripción de la actividad: Observación en la huerta escolar, tema las plantas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La observación del entorno es una estrategia de aprendizaje de las ciencias naturales que permite la transversalización de las habilidades comunicativas, especialmente de lectura y escritura. Dicha actividad permitió que los estudiantes aprendieran a elaborar informes. - Tienen en cuenta la importancia de un encabezado con los datos generales: colocan un título, desarrollan un párrafo introductorio, uno o dos párrafos ampliando las ideas y finalizan con un párrafo de conclusión. - Se nota un avance en el manejo de la ortografía, especialmente en cuanto a la utilización de signos de puntuación como el punto y la coma. Mejoran la redacción y el enlace entre las ideas. - Su caligrafía es más legible. En la presentación de los informes no se evidencian tachones, ni el uso de corrector. Hay preocupación por hacerlo ordenado y limpio.
 <p>I.E.D. José de San Martín - Tabío Sede: Camilo Torres Nombre: Oscar David Camacho Grado: 5º2</p> <p>Aprendiendo de la naturaleza en la huerta escolar. En mi recorrido por la huerta escolar me di cuenta que es un espacio específicamente diseñado para el cultivo de vegetales, hierbas, aromáticas y de todo tipo de hortalizas. Aprendí que una huerta tiene distintos tipos de cultivos, su tamaño también es muy variado, este también se puede regar de distintas formas como con regadera, botellas, mangueras, utilizando agua lluvia. Toda esta siembra se da con el fin de producir y cosechar los alimentos que nos sirven para mejorar nuestra alimentación ya que son de fuente orgánica y además generan una economía. Después de conocer las generalidades sobre lo que está sembrado, pude también observar las principales características de las plantas. Entre las aromáticas encontramos la hierba buena, ruda, manzanilla, cidrón; las cuales tienen una característica en común el aroma que desprenden y que sirven para curar.</p>	

Figura 18. Informe de observación de la huerta.

Tipo de texto: Informe.

Descripción de la actividad: Elaboración del informe sobre la salida pedagógica al parque Jaime Duque.

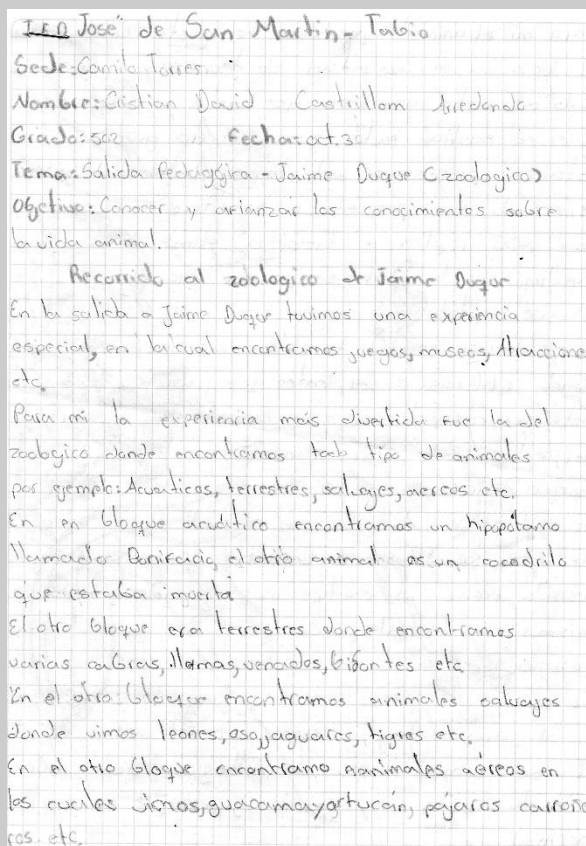


Figura 19. Informe salida Pedagógica parque Jaime Duque

Tipo de texto: Texto lírico: acrósticos y adivinanzas.

Descripción de la actividad:

Se les solicita a los estudiantes que escriban adivinanzas y acrósticos relacionados con temas afines a las ciencias naturales.

- Se evidencia en los informes bastante observación, pues las descripciones así lo develan.

- Se siguen los lineamientos dados en relación con: utilizar un encabezado con los datos principales, luego escribir un título relacionado con la visita al parque que esté resaltado con color para diferenciarlo del contenido del texto. En el primer párrafo se explica a nivel general los espacios del parque y en los siguientes explica qué había en cada lugar. A medida que expone las ideas hace un comentario personal y se finaliza el informe ilustrándolo con un dibujo relacionado con la actividad.

- Se nota propiedad y seguridad para escribir, su letra es legible, presenta las ideas de forma organizada, hace uso de los signos de puntuación y tiene en cuenta las mayúsculas para iniciar el escrito o después de punto.

- Para la creación de adivinanzas se siguió un proceso basado en la experiencia de los textos iniciales, buscando transformar a partir de la reflexión y la práctica pedagógica. Como logros se obtuvieron: una buena redacción, ilustraciones de



Figura 20. Acróstico realizado por estudiante del grado 503.



Figura 21. Adivinanza realizada por estudiante.

forma creativa, uso del signo de interrogación en el caso de terminar la adivinanza con una pregunta y escritura en versos.

- La creación de textos con una estructura corta como las adivinanzas permite ver las comprensiones de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento.

- Los aprendizajes de los estudiantes son responsabilidad del docente y de las prácticas pedagógicas que ejecute, pues estas repercuten en la motivación de los estudiantes para aprender.

- Hubo creatividad para la construcción de los textos y para ilustrarlos.

- Los estudiantes no solo construyeron adivinanzas; también crearon acrósticos, donde plasman sus pensamientos y conocimientos sobre un animal que admiran o les llamó la atención.

Tipo de texto: Texto narrativo: mito y leyenda

Número de versiones: 2

Descripción de la actividad: Se realizó un taller de creación literaria en el que, empleando láminas de chocolatina jet, se propone la construcción individual de un mito o una leyenda. Para realizar la actividad se entrega a cada estudiante dos láminas y se les da una serie de instrucciones. En primera instancia deben leer cuidadosamente la imagen observando detalles de esta; posteriormente, deben realizar la lectura mental de la información que aparece al respaldo. Luego, deben inventar un ser sobrenatural que posea características de las dos especies presentadas, con su correspondiente nombre nuevo. Finalmente, este debe ser el personaje principal del texto a crear, si se tienen en cuenta las características del texto elegido libremente (Diario No. 13, 2017, p. 4)

- Hay bastante acercamiento a las tipologías trabajadas. Previamente se leyeron varios textos a modo de ejemplo, se realizó un ejercicio de cuentería y consulta de varios textos acordes con la tipología (ver diario de campo, fecha febrero 23, p. 3).

- Se encontró que los estudiantes realizan textos breves, pues hay cuatro que constan de un solo párrafo. La mayoría de los estudiantes decidieron acercarse a las leyendas.

- Los textos finales cuentan con una óptima presentación, que evidencia cuidado en la realización. Siempre se hace énfasis en este aspecto a la hora de realizar cualquier trabajo por sencillo o breve que sea. En este sentido, se sugiere utilizar el lápiz por su facilidad para borrar y corregir errores.

- Persisten las faltas ortográficas

- Aún hay ausencia de signos de puntuación.

- En términos generales se evidencia buen empleo de letras mayúsculas. Sin embargo, hay casos en los que se entremezclan con minúsculas de manera constante.

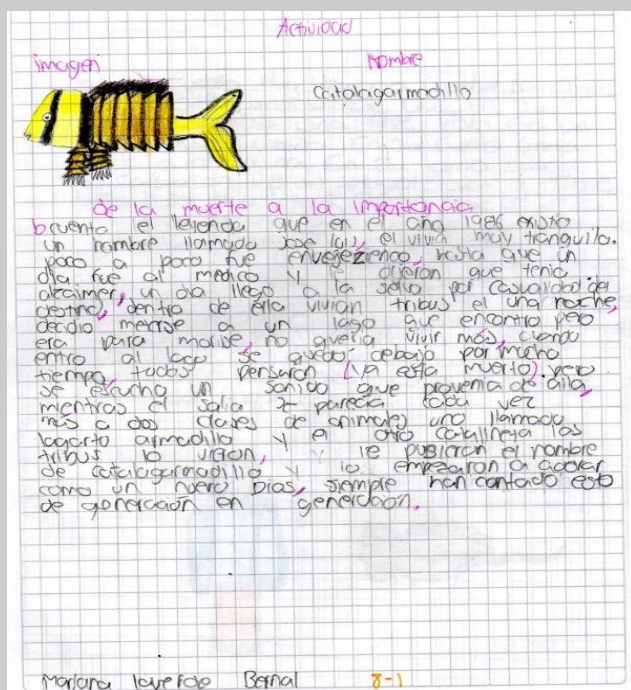


Figura 22. Texto narrativo realizado por estudiante.

Tipo de texto: Texto lírico: El poema.

Número de versiones: 3

Descripción de la actividad: Se promovió la escritura de un poema que tuviera estrecha relación con alguna persona o situación significativa para el estudiante.

Inicialmente, se solicitó una imagen que debían leer con todos sus sentidos; posteriormente se diligenció una tabla con las emociones que esta suscitara, construyendo previamente algunas expresiones en donde se emplearan algunos recursos estilísticos. Posteriormente se pasó a elaborar la primera, segunda y tercera versión del poema.

- Hay bastante acercamiento a la tipología textual. Previamente se leyó y analizó un ejemplo, se estudiaron algunos recursos estilísticos mediante una consulta y se mostró un video.

- En cuanto al desarrollo temático hay coherencia y cohesión, pues no se pierde de vista el tema.

- En relación con la grafía se encuentran más definida y clara, aunque persisten algunas faltas ortográficas, especialmente con la marcación de tildes.

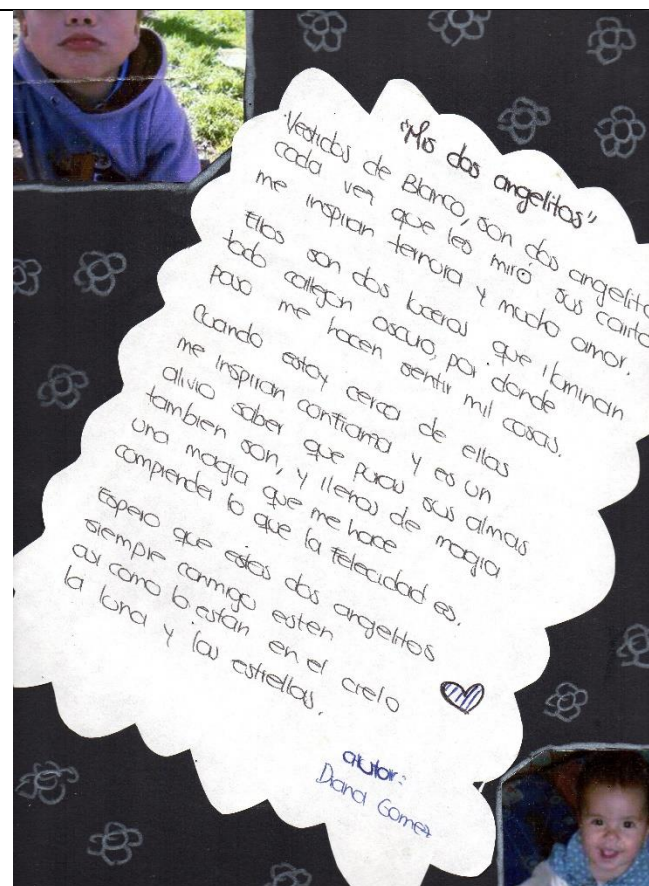


Figura 23. Poema definitivo.

- Se visibilizan claramente las estrofas.

También se encontró verso libre en algunas producciones.

- Se percibe un aumento en el empleo de signos de puntuación, especialmente la coma y el punto.

- Se ha mejorado en el empleo de mayúsculas, especialmente en sustantivos propios y después de punto.

- En relación con la calidad en la presentación es innegable que los procesos de reescritura perfilan las producciones en este sentido. Adicionalmente, el ambiente en el aula se siente muy tranquilo, pues cada estudiante está ocupado en la parte estética.

Tipo de texto: Noticia periodística

Número de versiones: 3

Descripción de la actividad: Elaborar una noticia utilizando materiales que los estudiantes tuvieran a mano como: las fotografías tomadas durante un ejercicio de observación de la sede; los registros en un cuadro a manera de rutina de pensamiento (observo, pienso y escribo); los

- Las dos primeras versiones eran poco claras, quizá porque los estudiantes se visualizan como auto lectores. En el momento de pensar en otro sujeto lector se evidencia cierto interés por mejorar el texto.

- En la tercera versión se evidencian un mejor uso de los elementos de una noticia

insumos teóricos revisados al iniciar el tema y una sencilla matriz orientadora. Para finalizar se propuso una evaluación entre pares intercambiando los escritos y utilizando una rúbrica de apoyo.

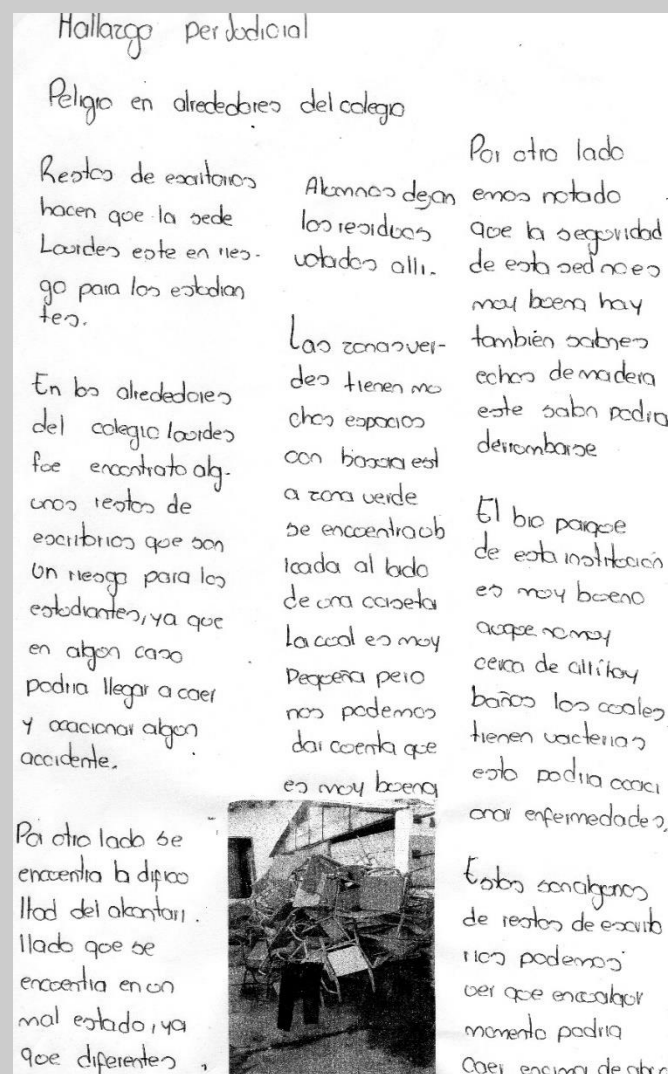


Figura 24. Noticia periodística

Tipo de texto: Descriptivo: El reportaje.

Número de versiones: 2

periodística, aunque hay falencias a nivel ortográfico e incluso de redacción.

- Se evidencia dominio de la tipología textual.

- Los párrafos tienen mejor construcción en los textos digitalizados. Sin embargo, el contenido de los mismos requiere atención, dado que no se está atendiendo al desarrollo de la idea principal en cada uno de ellos.

- Se evidencia interés e intención comunicativa a la hora de emplear signos de puntuación.

- El uso de las mayúsculas ha mejorado, quizá por el aporte del computador. Hubo una noticia totalmente digitalizada en mayúscula, se debe hacer retroalimentación al respecto.

- En cuanto al desarrollo temático hay coherencia y cohesión, pero hay tendencia a la repetición de ideas.

- A pesar de que se permitió que el tema fuera libre y se brindó una rúbrica orientadora, se observó en los estudiantes mucha dificultad para

Descripción de la actividad: Se solicitó que hicieran la revisión de un tema por el que sintieran afinidad, para fortalecer la comprensión de este. Una vez realizada esa aproximación a los temas, se les presentaron ejemplos de la crónica y el reportaje empleando tres videos y un ejemplo escrito. Sobre dicho fundamento, los estudiantes eligieron la producción de un texto a partir de alguna de las tipologías presentadas. Aunque se tenía planeado que todos hicieran reportajes, se ampliaron las posibilidades por sugerencia de los estudiantes.

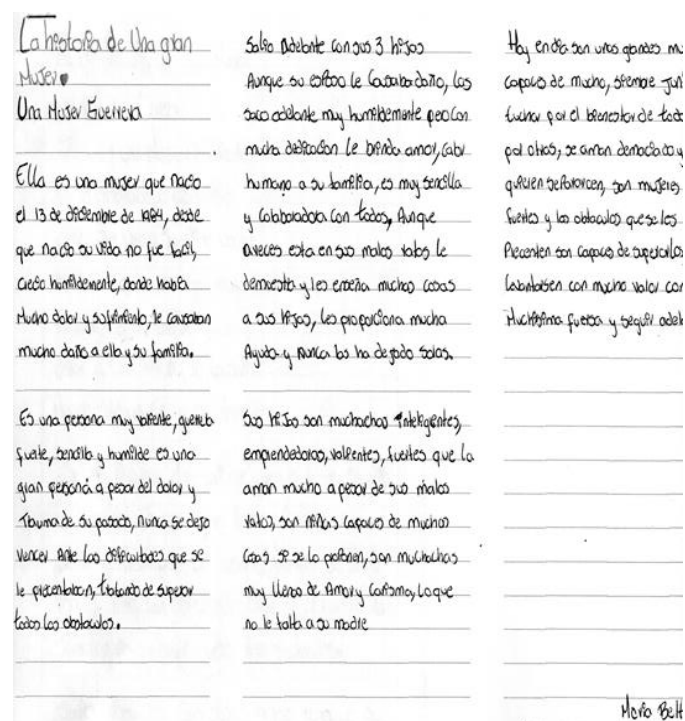


Figura 25. Ejercicio de reportaje. Fuente:

Elaboración propia.

empezar la construcción de las crónicas y reportajes.

- En relación con la grafía los estudiantes evidenciaron mayor claridad. Persisten algunas faltas ortográficas especialmente en relación con la marcación de tildes y con el correcto uso de los grafemas 's-c-z'. Los estudiantes preguntan constantemente, lo que les permite corregir y mejorar su ortografía.

- Se visibilizan muy claramente los párrafos, aunque se debe trabajar más en su estructura interna.

- Se evidencia un mejor empleo de signos de puntuación, en especial de la coma y el punto.

- Ha mejorado considerablemente el empleo de las mayúsculas, pues en ningún reportaje se evidencia el hábito de mezclarlas indiscriminadamente. La Figura 25 muestra dicho progreso, pues el trabajo es de una estudiante que las mezclaba todo el tiempo.

- En cuanto a la calidad en la presentación definitivamente, los procesos de

reescritura contribuyen al mejoramiento de dicho aspecto.

- En la escritura de esta tipología textual se percibió que los estudiantes fueron más críticos al leer y evaluar los escritos de sus compañeros, incluso no se encontraron del todo de acuerdo con algunas observaciones (Diario No. 51, 2017, p. 74).

Es importante reconocer que el dominio de la escritura solo se consigue a través de la misma práctica; por tanto, las últimas producciones del año 2017 evidenciaron mejoría e incluso apreciaciones mucho más críticas de parte de los pares académicos a la hora de leer, evaluar y retroalimentar los escritos de los compañeros. Sin embargo, se ha encontrado que, pese a que se han brindado mayores herramientas para escribir, los escolares tienden a subutilizarlas, quedándose con lo que aprueba su memoria en un momento dado. En este sentido, se ofrecieron a los estudiantes distintas herramientas orientadas hacia la recolección de datos de su realidad, que puedan ser insumos para escribir, así como una rutina de pensamiento *observo, pienso y escribo* y otra de evaluación. Fue necesario recordarles constantemente que debían hacer uso de ellas.



Respetados estudiantes, a medida que van tomando sus fotografías deben ir diligenciando brevemente la siguiente ficha. Es un insumo para la elaboración de una noticia periodística.

✚ Disfruten la experiencia y elaboren el mejor de los textos.


OBSERVO	PIENSO Y ESCRIBO (descripciones)
Seguridad de la institución: encerramiento, cercados.	
La caseta	
El salón de madera y sus alrededores	
El alcantarillado	
Las baterías de baños	
La huerta escolar	
El bio-parque	
La zonas verdes	
La clasificación de residuos	
El restaurante escolar	
Visita de animales (ejemplo) 	Con frecuencia llegan caninos a la institución, dejan sus heces en nuestras zonas verdes y en ocasiones ingresan a los alones de clase. Lo anterior puede generar mordeduras o accidentes.

Figura 26. Guía para recolección de información con base en observaciones del contexto escolar para escribir una noticia periodística. Fuente: elaboración propia

Otro hallazgo interesante tiene que ver con el empleo de las rutinas de pensamiento como herramienta para desplegar habilidades de escritura y a la vez visibilizar el pensamiento de los escolares al ser empleadas como otra forma de dar a conocer por escrito sus ideas y apreciaciones

(Diario No. 33 L, 2017, p. 32; Diario No. 41 L, 2017, p. 42). Se percibió que llamaron la atención de los escolares, porque nunca antes se habían hecho y les parecieron novedosas.

A manera de conclusión de este apartado, se ratifica que enseñar y desarrollar tanto procesos de lectura como de escritura en los estudiantes es verdaderamente complejo. Sin embargo, si se logra consolidar como una labor transversal, secuencial y permanente desde todas las áreas del saber, con el apoyo de estrategias similares de relectura y reescritura; muy seguramente se alcanzarían resultados superiores tanto de aprendizaje, como a nivel escritural.

La experiencia en la presente investigación ha permitido determinar algunas herramientas útiles para aprender a escribir, entre las que destaca la lectura de los diferentes textos propuestos. Esa estrategia permite que el lector aprenda estructuras, vocabulario y modelos para construir sus propios escritos, además de información útil para el ejercicio de escritura. Otra herramienta útil es el uso de matrices de orientación y evaluación que permiten no solo evaluar los escritos sino también mejorarlos. Estas matrices han sido útiles tanto para los estudiantes -y hay que reconocerlo- como para de las docentes investigadoras. Las herramientas descritas han posibilitado que los educandos interioricen de mejor forma las características de los textos que se les sugiere construir en clase, lo que se evidencia en los comentarios que suelen hacer al evaluar el escrito de sus compañeros (Diario No. 51 L, 2017, p. 73).

En este sentido, contrario a lo que las docentes pensaban, los escolares sí se motivan por escribir y reconstruir los diferentes textos que se solicitan en las áreas de lenguaje y ciencias naturales, siempre y cuando se realice un proceso pausado, en donde se enseñen tanto las características del escrito a realizar como el procedimiento para hacerlo. Aquella retroalimentación requiere de tiempo, planeación, constancia y herramientas de apoyo.

Como hallazgo extra, se encuentra que la propuesta se llevó también al área de inglés pero este asunto es aún más complejo. Sin embargo, las rutinas de pensamiento ofrecieron una opción para desarrollar la escritura en este idioma, dada la corta extensión de su contenido. La idea anterior se ha venido madurando con el propósito de ponerla en práctica en el aula con los niños de sexto grado.

8.3 Pensamiento

Siendo el pensamiento uno de los procesos de mayor complejidad en el ser humano, este se convierte en un elemento primordial que atañe directamente al ámbito educativo. Por lo anterior, la escuela debe procurar una movilización cognitiva que permita el descubrimiento y la aprehensión de las amplias temáticas que conforman las diferentes áreas del conocimiento. Las áreas se deben desarrollar de manera progresiva a medida que el estudiante se pone en contacto con ellas tras el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, del cual tanto estudiantes como docentes son protagonistas.

Desde el área de ciencias naturales en educación básica primaria se utilizó como lugar para el desarrollo del pensamiento la huerta escolar. Se inició con algunas rutinas como “Antes pensaba, ahora pienso” (Diario No. 13 C, 2016, p. 14), encontrando que los estudiantes van adquiriendo comprensiones -para este caso sobre los seres vivos- a través del contacto directo con el entorno y de ejercicios de observación e indagación. Este tipo de actividades son importantes para no basar el aprendizaje únicamente en libros, donde la información que encuentran en ocasiones no es significativa, ni comprensible.

En relación con el área de lenguaje, se empleó la observación del entorno como elemento de inspiración para escribir un reportaje (Diario No. 10 L, 2016, p. 13) y una noticia periodística (Diario No.21 L, 2017, p. 13); de tal forma que los estudiantes tuvieran elementos reales para

redactar sus textos y para pensar en cómo mejorarlos. Sin embargo, de desplegaron críticas que no necesariamente contemplaban alternativas de solución.

Es así como todos los esfuerzos en el sector educativo cobran más y más valor. No solo en el encantamiento de estudiantes hacia el conocimiento, sino en cuanto a la reflexión pedagógica sobre qué, cómo, cuándo y cuánto enseñar, sin desconocer la realidad de un mundo que se transforma a pasos agigantados; además de un cúmulo de problemáticas familiares y sociales que rodean a cada educando.

Tomando como punto de partida al pensamiento, no se puede desconocer su estrecha relación con otro proceso superior y complejo como es el lenguaje; el cual guarda estrecha concordancia con el campo de investigación que refiere el presente trabajo. En cuanto al lenguaje, la lectura y la escritura son dos elementos fundamentales que permean el aprendizaje en los diferentes campos del conocimiento. Se considera importante reconocer a la escritura como un movilizador del pensamiento por excelencia, ya que en ella intervienen variados procesos cognitivos, cada uno de ellos a su vez compuestos por subprocesos que permiten transformar una idea o pensamiento en signos gráficos (Cuetos, 2011).

Para ilustrar la relación entre el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, es pertinente relatar nuestro análisis derivado de la salida pedagógica que se realizó, donde los estudiantes tuvieron contacto con algunos animales sobre los cuales se había leído previamente. Sus informes resultaron ser documentos que evidencian una escritura ordenada, coherente, el uso de algunos signos de puntuación y, en la mayoría de los escritos, un aumento en la extensión usual. Dichos informes permitieron que los estudiantes hicieran visibles tanto sus conocimientos previos como lo observado y lo leído. (Diario C No.30, 2017, p33).

Por otra parte, para el área de lenguaje se buscó desarrollar procesos de pensamiento al vincular las rutinas de pensamiento al análisis literario, en donde los escolares del grado 801 consiguieron elaborar siluetas, imágenes, palabras clave, preguntas, obras de arte, entre otras; para hacer visibles sus comprensiones sobre lo leído.

De esta manera, se evidencia que las actividades desarrolladas buscaron un cambio de enfoque en la idea que se tiene sobre el pensamiento, para hacer consciencia de la importancia de buscar nuevas rutas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Se debe buscar que las estrategias activen en el estudiante la habilidad de aplicar diversas posibilidades para la resolución de retos cotidianos donde se pueda hacer visible su pensamiento. Esto requiere conocer lo que los estudiantes saben y piensan, así como proponer alternativas para que expresen sus ideas y conocimientos mediante la lectura y la escritura.

Dicho proceso escritural y lector requiere del acompañamiento del docente, quien debe estar atento a que los estudiantes avancen en sus producciones escritas y en su forma de pensar. Por lo tanto, cada vez que los escolares presentan un informe o algún tipo de escrito, es fundamental que el docente haga una retroalimentación para que ellos vuelvan a hacer el ejercicio mejorándolo hasta obtener un buen texto. (Diario C No.35, 2017, p38). Adicionalmente, se considera que en cada sesión de clase uno de los propósitos debe ser formar personas pensadoras para que se desempeñen efectivamente dentro de una sociedad, brindándoles herramientas para lograr este objetivo desde la academia y la misma cotidianidad. Esto es posible gracias a que la mente humana avanza a medida que se alimenta de los saberes, las experiencias y la creatividad.

De igual forma, es importante dar confianza a los estudiantes para escribir y leer, ofreciéndoles seguridad a través del reconocimiento de sus fortalezas y concientizándolos sin crítica alguna de sus debilidades, alentándoles a superarlas con el apoyo y orientación permanente

del docente. Otra estrategia interesante para fortalecer la confianza de los educandos es desplegar los anhelados procesos de autoaprendizaje útiles a la hora de desarrollar el pensamiento y la competencia propositiva. Estimular estas habilidades con una buena orientación crea también ambientes de aprendizaje amigables, que parten de hechos de la vida cotidiana, de la realidad y la práctica de resolución de problemas o conflictos. Es así como las actividades del día a día se convierten en una oportunidad para desarrollar el *pensamiento creativo*, ampliando las posibilidades de nuevos aprendizajes. Pensar en un universo de alternativas implica que tanto docentes como estudiantes experimenten nuevas formas, que se arriesguen a escenarios de aprendizaje que puedan incubar nuevas ideas y que den lugar a cambios o descubrimientos que sean útiles para fines académicos, o por el simple placer del conocimiento.

Hablar de *pensamiento creativo* en la escuela moderna no ha sido tarea fácil debido a la fuerte influencia de las nuevas tecnologías. Esa dificultad se hace más fuerte cuando se tiene la idea, como en la actualidad, de que todo está hecho y de que se puede tener a la mano mediante los sistemas de comunicación e información -dentro de los cuales se encuentra la amplia red de internet a la que incluso los más pequeños tienen acceso de manera indiscriminada-. Aquella creencia dificulta los procesos, porque muchos padres consideran que tener el servicio de internet en casa resuelve todas las necesidades educativas de sus hijos, sin darse cuenta de que, por el contrario, están limitando su creatividad. Esta limitación sucede dado que existe una elevada tendencia a la copia, incluso en ejercicios elementales como la elaboración de un dibujo, esquema o construcción textual sobre cualquier tema.

En ocasiones, al observar a los estudiantes -especialmente los de secundaria-, se ha percibido que hay una fuerte tendencia a perder su propia identidad por querer parecerse a otros. Es en estas circunstancias que se debe incentivar a los estudiantes a que reflejen su pensamiento

creativo, tanto en el estilo personal al vestir, como al hablar y, por supuesto, al escribir. No obstante, es factible orientar y usar óptimamente los recursos de la red. Para esto, el docente debe seleccionar cuidadosamente contenidos que puedan ser útiles para apoyar sus procesos de enseñanza, y guiar la búsqueda de contenidos de sus estudiantes. Eso se puede hacer sugiriendo las direcciones exactas a las cuales debe remitirse el estudiante, para garantizar fuentes fiables de consulta e información.

Por otro lado, se ha encontrado que en la escuela es importante ofrecer al estudiante tareas y situaciones problema que le permita plantear diversas soluciones, así como la posibilidad de discutir y compartirlas con sus pares escolares o con el docente. Ante estas situaciones, el docente debe estar abierto a los ejercicios de discusión, y apoyar el desarrollo de las habilidades escriturales en sus estudiantes de manera innovadora. Al respecto se encontró que por mucho tiempo el docente se preocupó más por la forma de los escritos de sus educandos que por el contenido. Los ejercicios de discusión resultan relevantes porque invitan al maestro a valorar más lo que producen los escolares desde sus escritos iniciales, y a aprender a dialogar con ellos para acompañarlos en la tarea de hacer visibles las comprensiones alcanzadas. También es importante explorar las razones que existen para que un educando no construya sus escritos, exploración que requiere también voluntad del estudiante. Los anteriores análisis son producto de la revisión de campo y de las producciones escritas de los escolares.

Es importante tener presente que un producto inicial contiene las ideas que han aflorado en el escritor, lo que implica que este no preste tanta atención a la forma y al contenido de su producción. Por consiguiente, el proceso escritural de varias versiones se hace necesario para perfilar el texto hasta llegar a la producción escrita solicitada refinada según la necesidad comunicativa en el área que corresponda.

Otro asunto que se ha encontrado en la presente indagación es que movilizar el pensamiento creativo de los estudiantes requiere constancia pues ellos manifiestan que no se les viene nada a la cabeza a la hora de proponer determinada la creación, lo que genera una tendencia hacia la copia indiscriminada. Sin embargo, a través del contacto con el entorno, con su propia realidad, de la observación, la indagación, el registro de datos, la reflexión, el análisis y la comunicación de sus ideas; se logra que los estudiantes desarrollen el pensamiento creativo al generar herramientas e información, que, para el caso, se manifiesta en escribir originalmente.

Por su parte, los profesores deben tener destrezas para guiar el pensamiento creativo de sus escolares, habida cuenta de que la creatividad también debe ser desarrollada a través de la búsqueda de respuestas a infinidad de preguntas y propuestas, sin que esto implique pensar en encontrar verdades absolutas, sino que debe propiciar nuevos interrogantes. Lo anterior es relevante debido a que la costumbre en el aula giraba en torno a la consecución de respuestas de varios autores en diferentes fuentes. Aunque esto no se considera erróneo, se considera que es preferible enseñar a los estudiantes a discutir y a dialogar con los expertos hallados en los textos en contraste con las respuestas o ideas propias. Por lo tanto, es importante que los estudiantes aprendan a ofrecer varias soluciones a una misma situación problema, lo que precisamente exige cultivar el pensamiento creativo, e incitar a la adquisición de determinadas posturas y a la toma de decisiones que solo provienen de una mente innovadora.

Ahora bien, resulta curioso que al plantearle a los estudiantes creación textual libre se encuentren con barreras para desplegar su creatividad. Por ejemplo, cuando se estuvo leyendo el libro *Scorpio City* se propuso la creación de un cuadro vanguardista asumiendo cualquier tendencia derivado de este movimiento y hubo mucha dificultad para iniciar la obra de arte, pues se encontró la necesidad de mucho apoyo del docente para lograr consolidar ideas para dicho trabajo (Diario

46 L, 2017, p. 54). Lo anterior devela la importancia del acompañamiento cercano a cada educando, buscando sobre todo motivar a los estudiantes a hacer las cosas y a sentir confianza en las propias habilidades.

En el ejercicio mencionado se consideró factible abrir el rango de posibilidades de creación, pasando de la pintura a la escultura, a la escritura u otro tipo de composición afín con las habilidades y gustos de los estudiantes. Se percibió que los estudiantes están tan acostumbrados a que el docente direcciona siempre el trabajo, que cuando se da un mayor grado de libertad es muy difícil que el escolar asuma las riendas de sus estrategias, procesos y actividades para desplegar aprendizajes. Respecto a lo anterior, también es importante tener en cuenta que el pensamiento se encuentra en el cerebro y que, en palabras de Friedrich y Preiss (2003) “el desarrollo del cerebro necesita, pues, de la interacción con el mundo exterior” (p. 41). Estos autores nos recuerdan la importancia de las experiencias significativas, que están directamente relacionadas con el desarrollo del pensamiento creativo y con la presente propuesta de investigación.

Por su parte, desde las ciencias, generalmente las verdades se presentaban como absolutas y en las aulas de clases se daban las instrucciones de cómo hacer las cosas con limitadas oportunidades para que los estudiantes encontraran otras alternativas de solución. Las clases eran magistrales y no se aprovechaba ni el entorno ni la realidad de los estudiantes para llevarlos a que pensarán creativamente. En la misma línea, las lecturas eran seleccionadas por el docente, y la escritura cumplía más el papel de copia o transcripción. Es sorprendente en la actualidad ver cómo han cambiado las dinámicas en el aula, pues se delega más responsabilidad en el estudiante al ofrecerle otras formas de aprender ciencia desde sus intereses y su propio contexto. También se busca desarrollar la observación, el registro y la construcción de preguntas que deben ser resueltas

con base en los conocimientos, indagaciones y experiencias de los estudiantes; así como contrastadas con los postulados tanto de sus mismos compañeros como de científicos reconocidos.

Por otro lado, el pensamiento creativo se asumía como algo natural que hacía parte del sujeto -fuera estudiante o docente-, que se evidenciaba en sus producciones y que brotaba de manera innata sin necesidad de ningún tipo de motivación o desarrollo. El término pensamiento creativo poco se evidenciaba en las programaciones tanto de lenguaje como de ciencias, lo que devela la necesidad de su inclusión.

El contacto con el entorno y la realidad, tras un proceso de escritura, de observación y registro de datos, ha permitido movilizar el pensamiento creativo de los estudiantes quienes se sienten menos temerosos de compartir sus ideas e inquietudes. Al inicio del proceso preferían no comunicarse porque consideraban “bobas” sus preguntas, como lo manifestó abiertamente una joven del grado 801 a quien se le dificultaba participar en clase y prefería guardar silencio. Ante esta situación, se hizo mucho énfasis en la importancia de todas las preguntas, hasta que ella logró vencer el miedo a preguntar y compartir sus producciones. El proceso con esta estudiante también implicó luchar contra la mal denominada calificación, pues siempre le preocupaba obtener resultados negativos.

En este orden de ideas, tanto en el ambiente escolar como en la vida cotidiana, la resolución de problemas o conflictos se convierten en oportunidades para la utilización del pensamiento creativo. Si los métodos u opciones tradicionales no brindan una solución, siempre es posible buscar una alternativa nueva y mejor, lo que supone movilizar la mente. Es posible ver los problemas como oportunidades para poner el razonamiento creativo en acción, al proponerse retos o tareas a cumplir. Este debe ser un ejercicio permanente en el que se aprovechan situaciones cotidianas, el entorno y la realidad.

Es necesario reiterar la importancia de valorar las producciones de los escolares aunque no respondan en un primer momento a lo requerido por el maestro, pues en ellas se están haciendo visibles sus comprensiones respecto a las labores asignadas. Estas producciones iniciales deben ser analizadas para encontrar posibles desaciertos en la enseñanza; ejercicio que requiere de observación y reflexión permanente.

En relación ahora con la subcategoría *visibilización del pensamiento*, se encuentra importante reconocer desde el principio que antes no se pensaba ni en el desarrollo del pensamiento ni mucho menos en su visibilización. El término no existía en los documentos institucionales explorados, ni era usado por las docentes investigadoras; por ende, tampoco era tenido en cuenta durante la planeación o en el desarrollo de las clases.

En esta investigación la visibilización del pensamiento se ha asumido desde la producción escrita. Al respecto se ha tenido la dificultad de que cuando se sugieren escritos libres los estudiantes difícilmente los realizan, pues existe aún una fuerte tendencia a esperar que el maestro exija el tipo de texto. La situación descrita se ha resuelto mediante la insistencia en el fomento de actividades de autoaprendizaje que lleven al estudiante a pensar en actividades propias que les permitan tanto hacer visible su pensamiento como construir su propio aprendizaje.

De igual forma, las rutinas de pensamiento que se implementaron ofrecieron resultados interesantes dada la practicidad de la herramienta que permite el uso de lectura y la escritura de elementos de diversa índole como: imágenes, símbolos, colores, palabras, breves párrafos y construcción de preguntas. Estos ejercicios también suscitaron la posibilidad de centrarse a futuro en ellas como una muy buena opción para liderar procesos de escritura desde la asignatura inglés o para cualquier otra área en la escuela primaria.

Otro hallazgo encontrado en los textos iniciales de los estudiantes es que en ellos se hacen visibles sus comprensiones en diferentes niveles: ya sea a nivel temático, respecto al vocabulario, estructuras, tipologías, estilos, gramática, etc. Aquello es un insumo que da elementos al docente para orientar su labor en el aula. Dicho insumo de revisión y reflexión antes no se hacía y la valoración de las bondades de estos ejercicios permanecía en los mínimos niveles.

En la actualidad, se considera que el docente puede asumir todas y cada una de las producciones de los estudiantes -e incluso sus actuaciones- como formas de visibilizar su pensamiento y sus emociones. Para el caso particular de la investigación la escritura y la lectura han sido herramientas claves -entre otras cosas- para conocer los intereses de los estudiantes. Un asunto que llama profundamente la atención es lo difícil que es motivar a los estudiantes a realizar sus propios escritos, pues muchos prefieren que sean orientados por el docente. También es importante reconocer que la orientación docente facilita la formulación de estrategias y actividades que desde la escritura puedan hacer visible el pensamiento de los escolares.

En definitiva, es importante promover la confianza en los estudiantes en sus capacidades y en sus producciones, haciendo énfasis en que estas deben ser novedosas y en que, aunque no lo sean desde el principio, son valoradas positivamente por reflejar el estilo particular de cada educando. Dichas construcciones pueden ser mejoradas a través de procesos de reescritura que el mismo educando puede hacer con ayuda tanto de sus pares académicos como de su docente.

En este sentido, es importante cambiar el paradigma de la necesidad de aprobación constante del docente frente a lo que escribe, tarea que no resulta sencilla por tratarse de un paradigma complejo y fuertemente arraigado en los educandos. Sin embargo, ya se ha iniciado este proceso de cambio tanto en la primaria como en la básica secundaria, buscando que la evaluación pase de ser percibida como una nota para ser entendida como una oportunidad para

mejorar. Frente a lo anterior, ahora se estimulan y valoran más las producciones de los escolares, aunque no respondan del todo a lo requerido por el maestro, pues en ellas se están haciendo visibles sus comprensiones respecto a las labores asignadas. Por lo tanto, dichas producciones deben ser analizadas para encontrar posibles desaciertos en la enseñanza, buscando posibilidades de transformación de la práctica de enseñanza. Este ejercicio requiere de observación, de reflexión y de visibilización del pensamiento por parte del docente.

8.4 Currículo

Como bien se sabe, el currículo en la escuela es el norte del proceso educativo, que debe responder al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Aquello conlleva a realizar una planeación particular que depende de los objetivos y contexto específicos de cada institución de educación. Lo anterior, se hace visible y tangible en *el microcurrículo*, en donde “las tareas formales, a las que de un modo directo nos referimos son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del currículum” (Sacristán, 1991, p. 9). Por ende las actividades realizadas deben ser verdaderas oportunidades de aprendizaje y desarrollo del pensamiento tanto para los estudiantes como para el mismo docente. Lo anterior implica que el docente está llamado a reflexionar permanentemente sobre lo que emprende y ejecuta en el aula para identificar estrategias que conduzcan al mejoramiento de la enseñanza, que tengan en cuenta -como se ha mencionado- el contexto y la realidad de los estudiantes.

En este sentido, se encontró que al enseñar a leer y a escribir, el docente debe ser quien inicialmente conozca muy bien el tema para orientarlo pertinentemente. Esta aclaración es pertinente porque inicialmente se solía pedir a los escolares la escritura de determinados textos asumiendo que por estar en determinado curso ya debían tener suficientes elementos para realizarlos, y realizando únicamente un repaso ligero que se consideraba suficiente. En relación

con el interés particular de la presente investigación, sucedió en una ocasión que, al pretender que los escolares escribieran mitos y leyendas, la instrucción distó de lo que se requería porque faltó precisión en el lenguaje del docente y profundidad en el estudio del tema (Diario 10 L, 2016, p. 3). Esta ambigüedad llevó a que solo cuatro estudiantes se acercaran a la producción de una leyenda. Esta situación exhorta a tener mayor cuidado con que haya una relación clara entre las actividades planeadas y su desarrollo en el salón de clase, así como con la precisión del vocabulario empleado. En este aspecto, se concuerda con Sacristán (1991) quien afirma que “las intenciones del profesor, las posibilidades de ese currículum se realizan o no, se logran de una forma u otra, de acuerdo con el escenario microambiental que configuran las tareas escolares” (p. 18).

Adicionalmente se considera que las experiencias de aula a nivel lector y escritor deben ser pensadas para la vida, y no simplemente para el desarrollo de una temática en particular. En este sentido, escribir pensando en que otros van a leer, hace que el escritor sea más cuidadoso con su ejercicio, y permite a los docentes dirigir este proceso de escritura hacia rutas de planeación, lectura y re escritura. La realización de esas actividades permitió que se produjeran textos mejor elaborados, que incluso pudieron ser publicados en el periódico escolar *Corazón Infantil* de la escuela urbana Camilo Torres en su octava edición. Los textos publicados desarrollan varias temáticas relacionadas con actividades institucionales como: los juegos intercurros, el día del idioma, la elección de representantes y personero, etc. (Diario No. 36 C, 2017, p. 39). Las publicaciones mencionadas son fruto del trabajo en equipo que realizan los docentes del grado quinto, interacción que ha permitido un intercambio de saberes. La Figura 27 es un ejemplo de las publicaciones realizadas.

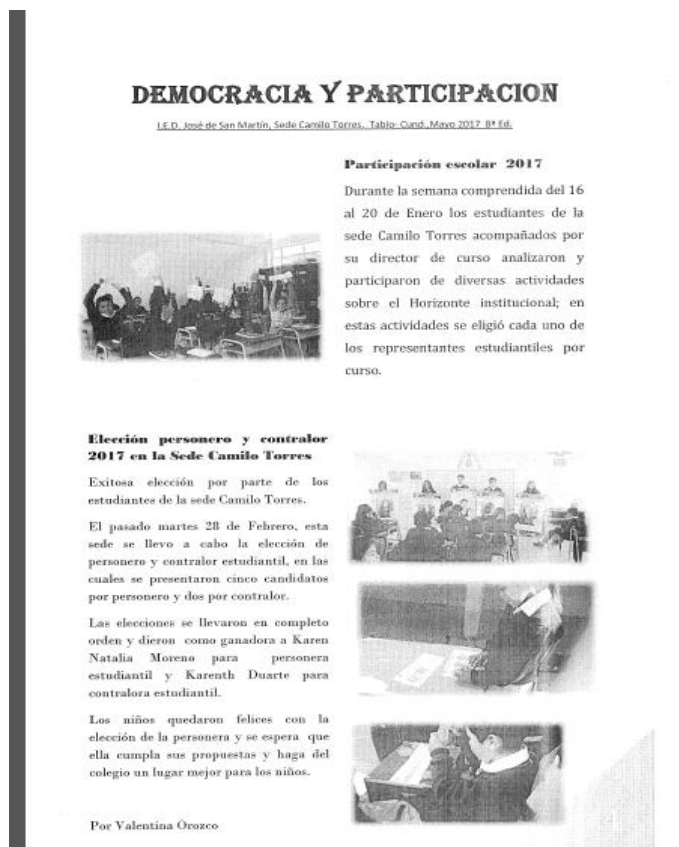


Figura 27. Artículo escrito por estudiante del grado 502 publicado en el periódico escolar.

Al respecto del trabajo producto del encuentro entre maestros se considera importante resaltar que, además de lograr un producto, debe tener como propósito la mirada sobre el quehacer pedagógico, así como el análisis de las habilidades que se desea que desarrollen los estudiantes. Para poder realizar dicho trabajo mancomunado, resulta oportuno el uso del diario de campo como lugar en donde plasmar las reflexiones sobre lo que sucede en el aula e incluso fuera de ella. Como Sacristán, se considera que aquella técnica puede ser beneficiosa para otros asuntos, como “comprender el poder que tienen las actividades para dar sentido al currículum” (Sacristán, 1991, p. 58). Otro aspecto fundamental según el autor mencionado es que el trabajo microcurricular -en su esencia- debe permear paulatinamente la vida del estudiante. En sus palabras, dicha labor “consiste fundamentalmente en diseñar ambientes o situaciones de trabajo para los alumnos,

conduciendo la actividad, de suerte que se vaya desarrollando el *currículum* al tiempo que se rellena la vida escolar de forma ordenada, guiados por una intencionalidad.” (Sacristán, 1991, p. 27).

Otro aspecto para resaltar en relación con las prácticas microcurriculares es el mejoramiento de las interacciones entre el docente y los estudiantes, quienes, a partir de un ámbito de confianza académica, ahora preguntan para aclarar sus dudas sin temor. Esto sucede porque constantemente se ha venido reforzando la idea de que todos, incluyendo el maestro son aprendices, porque aprender es un acto que se despliega a lo largo de toda la vida. Al respecto de esta noción aplicada al aula, Pinar propone que “la educación no es un servicio prestado a los consumidores, sino una oportunidad intelectual que se ofrece a los estudiantes, a los profesores mismos” (Pinar, citado en Díaz, 2016, p. 643). El hecho de que el docente vincule su sentir como aprendiz permanente hace que a su vez su rol sea también de estudiante, aunque lo haga de manera autodidacta. Transmitir esa sensación a los estudiantes resultó importante para fortalecer la percepción de confianza.

Ahora bien, desde la perspectiva del diseño curricular y *la transversalidad*, el lenguaje -y más específicamente las habilidades para leer y escribir- toman gran importancia porque a través de ellas los seres humanos se comunican; por ende, ningún área del saber puede prescindir de ellas. A partir de la investigación, es posible determinar cómo la lectura y la escritura, se convierten en eje transversal de las diferentes áreas de estudio a nivel escolar, como escenario principal de conceptualización del mundo a partir de la capacidad lingüística.

Con relación a lo anterior es necesario revisar y modificar el ensamble curricular de la institución, con el fin de lograr que estas habilidades permeen los diferentes procesos de aprendizaje, especialmente en relación con el uso de la escritura como herramienta de

conceptualización, transformación y expresión del pensamiento, que se materializa en cada una de las producciones de los estudiantes. Lo anterior es factible gracias a la flexibilidad curricular que en palabras de Magendzo (1999) permite “contextualizar los contenidos a realidades diversas. Esto es deseable y posible toda vez que el énfasis se pone en el desarrollo de habilidades intelectuales, comunicativas y sociales y en la capacidad de formular juicios” (p. 48). El presente trabajo considera que aquellas habilidades deben ser útiles para la vida, no solo para la ejecución de una tarea de aula en donde se tenga en cuenta la realidad del contexto y del estudiante (Diarios No. 10 L, 2016, p. 12).

A partir de este análisis se considera que es importante fomentar en la práctica educativa el uso de la escritura como actividad fundamental de aprendizaje, lo que demandará una reflexión pedagógica del uso y finalidad de la misma a partir de los planes curriculares institucionales, en concordancia los estándares nacionales y los derechos básicos del aprendizaje.

Es común aceptar la necesidad del ejercicio de la escritura en áreas como español y literatura, toda vez que se genera la necesidad de apropiación de la lengua materna. Sin embargo, se considera que la escuela aún no ha reconocido su verdadera importancia en la movilización del pensamiento, asumiéndola como eje transversal. Desde la práctica microcurricular deben generarse saberes, desarrollo de habilidades para leer y escribir en forma sincrónica pues “existe un estrecho vínculo entre la construcción de conocimiento, las prácticas pedagógicas y el lenguaje escrito, todo lo cual debe materializarse simultáneamente en la escuela” (Jurado Valencia & Bustamante, 1996, pág. 16). En el caso de asignaturas como las ciencias naturales, es necesario que los escenarios educativos integren a su currículo procesos de investigación y exploración del entorno (Diario No.26 C, 2017, p. 28), haciendo uso de mecanismos de organización y registro de hallazgos e ideas que puedan aportar a la construcción de conceptos y verificación de teorías. Todo esto debe hacerse

sin suprimir la emoción que conlleva el descubrimiento y aprendizaje a partir del contacto directo con el ambiente natural.

Por todo lo anterior, el término microcurrículo ahora hace parte del léxico de uso permanente de las docentes investigadoras, pues es el espacio en el aula el que adquiere vida el currículo, sin limitar su uso como si fuera un recetario. Más bien, ahora el aula se asume como un laboratorio en donde cada clase es un experimento debidamente planeado y el estudiante quien lo hace posible como un par escolar, con quien es posible intercambiar ideas y puntos de vista. Por lo tanto, la planeación que realiza el docente no puede ser arbitraria y cerrada; debe ser flexible y abierta a registros y modificaciones de manera permanente. Las modificaciones deben favorecer tanto la enseñanza como el aprendizaje y no necesariamente deben estar registradas por escrito, pues hay que tener presente que “el currículum implícito está ligado también con el ejemplo cotidiano ofrecido por los profesores, directivos, administradores del establecimiento y los propios estudiantes. La práctica docente diaria es portadora de una serie de mensajes actitudinales y valóricos” (Magendzo, 1998, p. 197).

Al ser el microcurrículo el contexto en donde se desarrolla el currículo, se considera que pasa a ser incluso más importante que el mismo meso y macro currículo. Esta importancia atribuida se explica porque los otros niveles del currículo presentan directrices a nivel institucional y nacional, pero es en el micro en donde las anteriores directrices se materializan y se hacen reales. Al darle preponderancia al nivel microcurricular la obsoleta noción de dictar clase en un salón pasa a ser una experiencia pedagógica en un laboratorio cuyos resultados deben proveer al investigador -para el caso el maestro-, de herramientas, argumentos y posibilidades para movilizar su quehacer. Esto sucede de forma permanente a la vez que él mismo va adquiriendo herramientas escriturales, experienciales y de lectura para la construcción de saber pedagógico.

Finalmente, es importante resaltar, como lo hacen Friederich y Preiss (2003), que “si la enseñanza y formación de los niños ofrecen los estímulos intelectuales que necesita el cerebro, se pueden desarrollar las capacidades cognitivas y, en este caso, también resulta fácil aprender” (p. 42). Lo señalado por los autores se debe tener presente a la hora de desarrollar el trabajo en el aula, más aun al pretender desarrollar o fortalecer habilidades de lectura y escritura.

Por otro lado, según Terigi (1999) “cuando el diseño curricular cambia formalmente, el plan institucional suele reflejar “la novedad”” (p. 30). La presente investigación propone que más que el diseño, son las prácticas pedagógicas las que deben generar impacto en la comunidad y en los desempeños y aprendizajes de los escolares. Cox (2001), por su parte, propone que se debe tener en cuenta que “la globalización de la economía y la competencia internacional exigen elevar la competitividad del país mediante recursos humanos capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento en la innovación y la creación de valor en sus desempeños productivos.” (p. 215) Esta perspectiva recuerda que se requiere del empleo asertivo tanto de la lectura como de la escritura, entre otras múltiples habilidades y conocimientos, además de -en palabras de López- la “[...] integración de la escuela a la vida” (1999, p. 42) y de las disciplinas del saber.

Adicionalmente, según Kemmis (2008) pensar en generar teorías y transformaciones curriculares desde la práctica “supone un mundo en el que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo.” (p. 71). Lo anterior exige maestros comprometidos con su quehacer, perseverantes y a la vez inmersos en el mundo de la lectura y la escritura de tal forma que desde su práctica microcurricular y desde la reflexión permanente sobre la misma, hagan posible la construcción reformas y de saber pedagógico.

Para cerrar este acápite, resaltamos las palabras de López, quien propone que es “oportuno es considerar como los diferentes procesos de reestructuración curricular se agotan en la reubicación de asignaturas, en el cambio de nombres o denominaciones de las mismas, en el manejo de tiempos y espacios (intensidad), pero que mantienen la estructura inmodificable.” (López, 1999, p. 30). Según el autor, de esta manera difícilmente se saldrá de las “buenas intenciones” (p. 17) al mantener alejada a la escuela de cualquier actualización real. A esto Kemmis agrega que “existe también gran desacuerdo sobre los aspectos de la vida social contemporánea que los estudiantes deben aprender y han de estar representados en los currículos.” (2008 p. 13). Al respecto es importante reconocer que el ejercicio propuesto por el autor no se realiza a cabalidad, pues en ocasiones se suele quedar en el papel.

Capítulo 9. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos

Reconocer que como seres humanos antes que docentes somos sujetos en permanente aprendizaje nos llevó a pensar en las razones por las cuales se percibe que este proceso en ocasiones se estanca a nivel profesional, y más al hablar de la lectura y la escritura. Se llegó a la conclusión de que quizá por falta de voluntad para hacerlo, pues en la actualidad los recursos se encuentran disponibles. Sin necesidad de pensar en títulos o instituciones de educación, el docente, está en capacidad de desarrollar procesos de autoformación que le conduzcan a construir su propio saber y a crecer personal y profesionalmente; este es, sin lugar a duda el aprendizaje más significativo.

Otro aspecto trascendental, ha sido la oportunidad de *aprender a reflexionar* sobre la propia práctica en aras de generar transformaciones, desligándose de la idea de desarrollar al pie de la letra las directrices dispuestas desde el meso y macrocurrículo, que se percibían en ocasiones como un recetario que el docente de forma obligada debía ejecutar en su aula. Ahora, lo más importante es revisar de forma constante lo que se hace en cada clase, deben tenerse en cuenta las políticas educativas nacionales pero asumiéndolas de manera práctica y adaptándolas a las necesidades de cada contexto aprovechando la autonomía que otorga la ley 115 de 1994 en su artículo 77; especialmente en lo relacionado con los métodos y actividades para orientar la enseñanza, focalizando experiencias significativas que realmente conduzcan a verdaderos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, al hablar de la transversalización de habilidades, para el caso de lectura y escritura, es importante que se asuma esta idea con plena convicción en cada área, en aras de contribuir con la producción escrita, tanto de los escolares como de los docentes, -quienes tampoco escribimos-. En este sentido, es menester que todos los maestros, tengamos pleno conocimiento

de los diferentes tipos de texto según el tema, la estructura e intención comunicativa que en cada una se requiere producir, así como de herramientas que garanticen momentos de planeación textual y etapas de escritura, que conlleven a la producción de escritos de calidad que a sean leídos, valorados y conocidos por otros lectores.

Siguiendo con lo anterior, es importante resaltar el enorme valor de la lectura y la escritura para el docente al documentar lo que hace e incluso encontrar las estrategias para mejorarlo y además compartirlo, lo que fundamenta la construcción de saber pedagógico. No se puede negar que existe en el gremio docente la tendencia a encapsular las experiencias en las cuatro paredes del salón de clase. Sin embargo, durante la presente práctica investigativa hubo un compartir permanente de conocimientos, observaciones y estrategias pedagógicas entre las docentes quienes a pesar de no compartir ni sede, ni área, ni grado; encontraron aspectos en común con respecto a las habilidades mencionadas de los estudiantes, llegando a cuestionar las razones por las cuales, por ejemplo, un estudiante de octavo grado presenta debilidades similares a uno de segundo, a nivel escritural. Esto está ligado a la práctica pedagógica, pues se considera que del éxito en la enseñanza se deriva el éxito en el aprendizaje.

En definitiva, documentar la práctica, suscita a la vez un enriquecimiento enorme no solo en términos de teoría propiamente dicha, sino también en relación con nuevo léxico al aprender a dialogar con los autores e investigadores expertos en asuntos pedagógicos y en el fortalecimiento de las habilidades foco de interés.

Por otro lado, las docentes investigadoras nunca antes habíamos hablado sobre la visibilización del pensamiento y su desarrollo se asumía como un ejercicio natural que se hallaba ligado al propio crecimiento del ser humano. Ahora, en nuestra mente se ha fijado la noción de que el contenido de cada trabajo que realiza el estudiante es una oportunidad para visibilizar sus

comprensiones y de alguna manera la forma en que está aprendiendo; a su vez que también es una oportunidad para cuestionarse y reflexionar sobre la manera en que se está orientando la enseñanza.

En este sentido, se ha asumido que la planeación que realiza el educador, además de visualizarse en futuro debe ser la oportunidad de visibilizar su pensamiento sobre su labor como enseñante, de donde surge la noción de que dicha herramienta debe ir ligada a su diario personal, con una visión en paralelo. Adicionalmente, emerge la inquietud acerca de la posibilidad de realizar transformaciones en el mesocurrículo institucional basados en experiencias de aula organizadas y evaluadas críticamente desde la misma planeación y desarrollo de esta.

Así mismo, no se puede negar que como el gremio de educadores está llamado cada vez más a consolidar estrategias de trabajo transversal que beneficien el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Como se ha expuesto en el presente documento, dicha metodología de trabajo en el aula debe buscar fortalecer la enseñanza, así como procurar un aprendizaje holístico. Dicha forma de aprendizaje como es el anhelo particular de la comunidad Sanmartiniana, pues así lo ha edificado en su proyecto educativo institucional.

Capítulo 10. Conclusiones y recomendaciones

La pregunta de investigación formulada para el presente trabajo investigativo orientó la indagación hacia la incidencia que tiene la transversalización de las habilidades de lectura y la escritura como estrategia pedagógica microcurricular en la construcción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales, planteada con miras a dar respuesta a una necesidad institucional. Dicha necesidad se encuentra relacionada con la dificultad que presentan los escolares para producir los textos que cada área demanda según sus requerimientos. Se halló que el problema está estrechamente ligado a la práctica del maestro pues es quien enseña -entre otras muchas cosas- a leer y a escribir. Adicionalmente porque en ocasiones pide al estudiante que produzca un texto cualquiera sin darle las herramientas para hacerlo, asumiendo que por encontrarse en uno u otro nivel de escolaridad ya lo debe saber.

En relación con lo dicho anteriormente, se encontró que la actitud de los estudiantes frente al cambio es positiva y más cuando ellos tienen la claridad de que lo que se persigue es su beneficio. Inicialmente se pensó que generar procesos de lectura para aprender a escribir sería algo tedioso, pues se percibía poco gusto frente a este ejercicio, situación que se ha desprendido de la forma en que pedagógicamente se había estado abordado el asunto. De lo anterior resalta la importancia de ofrecer las herramientas, los procesos y las estrategias pedagógicas necesarias para hacer saber a los estudiantes para qué se lee o en su defecto para qué se escribe, en procura de ir más allá de un mero requerimiento para una clase.

Las docentes investigadoras reconocemos cierta timidez al iniciar el trabajo investigativo de cara a los resultados que se podrían obtener, pues no se puede negar la existencia de cierta “parálisis paradigmática” (Quiñones, 2009, p. 1) a nivel educativo, que tiende a obstaculizar iniciativas de cambio y a obstruir la creatividad, las oportunidades y los propósitos de renovación.

Aquella parálisis produce un estancamiento gestado alrededor de ciertos arquetipos atascados en el tiempo. Sin embargo, lo importante de este asunto, no es tan solo reconocer que existe dicha parálisis, sino buscar la forma de vencerla y de actuar en beneficio, para el caso, de la enseñanza y del aprendizaje.

Un aspecto de suma importancia es tener en cuenta que la enseñanza en la actualidad debe concebirse en beneficio de los aprendizajes de los escolares, en palabras de algunos autores: “como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos [...], ajustando ayudas y apoyos” (Colomina, Onrubia, & Rochera, 1990, p. 443).

En este sentido, la caracterización de la práctica microcurricular inicial de las docentes investigadoras y de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes en las áreas de lenguaje y ciencias naturales permitió organizar puntos de partida para la implementación de la propuesta. En el proceso se encontró aún cierta tendencia a un ejercicio de transmisión de conocimientos del docente y los libros a los estudiantes con la pretensión de enseñar; sin embargo, los aprendizajes ocurridos se limitaban a responder a un momento y unos temas en particular, lo que llevó a cuestionar si se había logrado aprendizaje o más bien memorización temporal para responder a una prueba o momento en particular.

Lo anterior a su vez condujo a las docentes a revisar su práctica de aula durante el ejercicio de implementación de la propuesta, y a transversalizar las habilidades de lectura y escritura como estrategia pedagógica microcurricular para favorecer la construcción textual, en las áreas de lenguaje y ciencias naturales. Finalmente se describieron las transformaciones ocurridas tanto en la práctica pedagógica como en la producción de textos de los estudiantes, en su aprendizaje y desde el aporte a la institución educativa.

Desde la práctica pedagógica se concluye que solo la reflexión sobre la propia práctica hace posible la transformación de esta, siempre y cuando el docente tenga la disposición para ello. La disposición requiere de constancia y del registro permanente valiéndose de los diarios de campo, de sus habilidades de lectura, de sus propias experiencias y de las teorías que puedan apoyar sus hallazgos. En este sentido, la habilidad escritural cobra fuerza al crear saber pedagógico.

Así pues, incorporar al ejercicio de la escritura procesos como la planeación, revisión y reescritura de textos, permite que el estudiante genere hábitos de autorregulación y reflexión con base en lo que escribe y en su intención comunicativa. Todo esto consolida aspectos primordiales de la producción escrita como son las estructuras sintácticas, semánticas y pragmáticas, que permiten darle coherencia y cohesión al texto que se pretende crear.

Tras el ejercicio investigativo, se evidencia cómo paulatina y progresivamente, los estudiantes se sienten apropiados de las prácticas escriturales, lo que les permite construir y reconstruir sus textos basados en su experiencia previa y en conocimientos nuevos. Al generar esta confianza y deleite por la producción escrita, el estudiante pasa de la interpretación y reproducción del código alfabético, a generar una movilización de su pensamiento a través del lenguaje.

Sin embargo, y a pesar de los gigantescos esfuerzos que los docentes realizamos con la intención de mejorar los procesos de aprendizaje, es necesario reconocer que aún falta un camino extenso por recorrer y un amplio mundo por descubrir cuando hablamos de habilidades comunicativas en la escuela. Es por esto que un aporte importante de la investigación ha sido el generar estrategias como el uso de textos modelo y matrices de orientación escritural, que le han facilitado a los estudiantes la organización de sus ideas, traducidas a producciones escritas más coherentes y gramaticalmente mejor estructuradas. Estas estrategias sirven no solo para fortalecer

el área de español y literatura, sino además para propiciar procesos de pensamiento en otras áreas del conocimiento como las ciencias naturales.

Es de fundamental importancia reconocer que la escritura es tanto una forma de reproducción cultural, como una manera de exteriorizar el pensamiento y la visión que el ser humano tiene del mundo. Es entonces cuando el lenguaje escrito toma un valor mayor, ya que permite evidenciar las capacidades cognitivas del estudiante y la apropiación que él mismo tiene de los diversos objetos del conocimiento que componen y estructuran el currículo en la escuela. De esta manera, el abordaje de estrategias de metacognición, el uso de recursos y la correlación de los diferentes campos del conocimiento, permitirá consolidar las habilidades comunicativas y de pensamiento en los estudiantes, mediante la utilización de estrategias puntuales de lectura y escritura sin desconocer la relevancia del docente como modelo.

Con relación a lo anterior, es interesante que los estudiantes además de leer sus mismas producciones una y otra vez, también lo hagan con las producciones de sus compañeros, lo que permite hacer visibles sus comprensiones y apreciaciones -que en algunas ocasiones distan de lo que el autor quiere decir-. Al iniciar la implementación de la propuesta, los niños tenían la tendencia a contar lo que escribían mas no a leer, por temor a ser corregidos e inseguridad. El temor mejoró al establecer confianza con el ejercicio de aprendizaje, en donde el docente se incluyó al considerarse también novato en el asunto.

Ahora bien, ofrecer a los estudiantes actividades u opciones diferentes para dar razón sobre lo que leen suele ser atractivo. En este sentido, las rutinas de pensamiento -sin haberlo planeado desde el principio- fueron una buena opción, dado que son muy versátiles y no demandan escritos tan extensos. Su uso posibilitó un buen inicio, dado que para la lectura de textos se suelen solicitar resúmenes y análisis de textos narrativos y líricos en el caso de lenguaje e informes, entre otros en

ciencias. Pese a la frecuencia de uso, no se percibe aún un dominio total en su elaboración, dado que los estudiantes de básica secundaria tienden a copiar trozos de otros textos -generalmente los inicios-. En cuanto a los análisis, es muy importante fomentar su constante realización para lograr que los estudiantes se familiaricen con esta herramienta hasta que consigan hacerlo solos.

En este sentido, las matrices de evaluación para escribir textos también ofrecieron un aporte interesante, pues posibilitan la adecuación sencilla de las ideas cada tipología textual. Esta estrategia funciona porque hay ciertos aspectos afines a las diferentes clases de texto tales como: la ortografía, la gramática, sintaxis, la construcción de párrafos, la puntuación, etc., que son inmóviles. En este sentido, lo variable en ellas tiene que ver particularmente con las características del tipo de texto requerido, lo que fácilmente se puede modificar en cada matriz.

Adicionalmente, promover tanto la lectura como la escritura desde la realidad de los estudiantes también favorece dichos procesos al hacerles ver que el ser humano es un lector permanente de su mundo a través de todos los sentidos, y que la lectura va más allá de los distintos portadores de texto. Así, hacer que los estudiantes recolecten datos de sus observaciones fue un ejercicio interesante, que se complejizó al buscar que los estudiantes utilizaran la información recolectada para elaborar sus textos. Lo anterior se reflejó en la construcción de los informes, los textos periodísticos e incluso los textos líricos; que requirieron de mucho apoyo del docente, e hizo visible que los cambios no se consiguen tan rápido como se quisiera. Esta situación permitió entender que lo verdaderamente valioso es empezar y asumir el reto.

Finalmente, una conclusión muy significativa para las docentes investigadoras surgió de haber vivenciado la propuesta de lectura y escritura de forma personal al construir saber pedagógico y darnos cuentas de nuestras propias falencias al escribir. Dicho ejercicio reflexivo exigió también planeación, mucha lectura para nutrir nuestro trabajo y numerosos momentos de

reescritura que permitieron perfilar cada vez más el trabajo escrito. Estos momentos estuvieron acompañados de reflexión, cuestionamientos, discusiones y compartir de experiencias pedagógicas microcurriculares que a su vez enriquecieron nuestra labor como educadoras.

Cabe resaltar que es recomendable continuar con la propuesta vinculando paulatinamente las demás áreas, con miras a perfeccionarla aún más y a hacerla masiva para vincularla en los diseños curriculares de cada asignatura. Esto es relevante si se tiene en cuenta que este es un ejercicio que hasta ahora inicia y tan solo dos docentes se han involucrado directamente. De lo anterior se deriva también la necesidad de socializar nuestros hallazgos con la comunidad educativa, invitando a los demás colegas a hacerse partícipes para que los estudiantes también continúen con el perfeccionamiento de sus habilidades de lectura año tras año en beneficio de la producción textual. Incluso, a manera de recomendación, sería muy interesante generar una propuesta alternativa en donde el docente también tenga la oportunidad de desplegar sus habilidades de lectura y escritura que le permitan compartir sus experiencias con los demás colegas.

Capítulo 11 Reflexión Pedagógica desde la transversalidad:

La enseñanza de la lectura y la escritura, un asunto transversal

*En este país no se lee porque no se escribe,
o no se escribe porque no se lee*

MARIANO JOSÉ DE LARRA

Existen varios estudios con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura que rebosan el ámbito educativo en la actualidad. Al leerlos, se encuentra la dificultad de que los escolares no pueden ilustrarse en estos campos desde las diferentes áreas, lo que implica que avanzan en su formación escolar con enormes debilidades. Esta situación genera a su vez gran inquietud sobre la práctica docente y el desarrollo de los procesos formativos durante los doce años que como mínimo cursa un estudiante para terminar su proceso de formación y alfabetización en la básica y media en Colombia.

En este sentido, el presente texto responde a la reflexión pedagógica del proyecto de investigación que buscó desarrollar la transversalización de las habilidades de lectura y escritura desde el microcurrículo, a favor de la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales. Este enfoque se tomó porque se observó que las prácticas de las docentes no mitigaban del todo las dificultades de los estudiantes para elaborar los diversos escritos que las áreas mencionadas demandan, y que son necesarios no solo para responder a esta o a exigencias escolares y del maestro, sino también para desenvolverse comunicativamente de manera eficaz en la vida.

Para llegar al objetivo de describir la incidencia que tiene la transversalización de las habilidades de lectura y la escritura como estrategia pedagógica microcurricular en favor de la producción textual, se tuvo que hacer un fuerte recorrido observacional, teórico y dialógico por

parte del equipo investigador (Acta 009, 2017). Al compartir experiencias de enseñanza, pasando por la idea de construir una escuela saludable para el municipio de Tabio, se buscó fortalecer los procesos de lectura y escritura de manera interdisciplinar en la escuela desde una intervención curricular con miras a contribuir con el mejoramiento en los resultados en las pruebas SABER. Esa idea se continuó trabajando hasta llegar finalmente a la propuesta actual referenciada al inicio.

En relación con las transformaciones alcanzadas, es importante reconocer que los aprendizajes de los escolares con respecto a la lectura y la escritura están relacionados con las prácticas pedagógicas. Aquellas prácticas que antes poco aportaban herramientas empezaron a fortalecerse con la planeación de la producción de los textos, pensada por etapas. Planear las producciones generó producciones escritas más pertinentes que cambian la relevancia que se le daba a la producción escrita. Esto se dice porque generalmente, después de abordar teoría sobre alguna tipología textual se solicitaba a los estudiantes su elaboración en una única versión que era revisada y retroalimentada de forma general para todos los estudiantes, sin suscitar ajustes a la producción, y que posteriormente terminaba olvidada en la caja de reciclaje.

Por otro lado, se observó que cuando los maestros leemos los textos que producen los estudiantes lo hacemos básicamente para corregir errores (Cassany, s.f.), sin darnos la oportunidad de reflexionar sobre ellos y sobre su estrecho vínculo con las prácticas en el aula y los contextos en que fueron elaborados. En este sentido, ahora somos más observadoras de los textos que producen nuestros educandos, lo que nos ha llevado a cuestionarnos sobre lo que ocurre año tras año con su proceso escritural que en algunos casos no se ve crecer. Según el autor mencionado, pocas veces aprendemos de lo que escriben nuestros estudiantes y mucho menos les ayudamos a construir o corregir lo que quieren comunicar, es decir tampoco generamos espacios para que releen lo que escriben y mucho menos para la reconstrucción textual.

Al reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica, nos encontramos con que en ocasiones como docentes la labor se estaba reduciendo a preparar a los estudiantes para resolver pruebas y ese no debe ser el propósito fuerte ni de una asignatura ni de una institución educativa. Al respecto es relevante mencionar que, si bien las pruebas son importantes porque permiten realizar ciertas revisiones al interior de la escuela, no deben ser su columna vertebral ni su horizonte. Sin embargo, reconocemos que al fortalecer tanto la lectura como la escritura en la escuela de alguna manera se estaría contribuyendo con su mejoramiento y más si se hace extensivo a todas las áreas, es decir si se transversaliza.

Ahora bien, resulta importante hacer un reconocimiento sobre la importancia de los diarios de campo, pues fueron una herramienta valiosa a la hora de revisar la práctica y estimular competencias del docente a la hora de escribir. Este es un ejercicio que antes de iniciar la maestría realmente no hacíamos, y que ha fortalecido la práctica pedagógica. La realización del diario también nos ha hecho sentir que hemos vivenciado la propuesta de investigación, al ejercitar tanto la lectura como la escritura, los procesos de planeación, el empleo de matrices y el uso de etapas a la hora de escribir. Así, las reflexiones sobre la importancia de la planeación fueron útiles no solo en el diario sino también al construir el documento de investigación y otros exigidos en los diferentes módulos cursados. La experiencia investigativa coincide con Guzmán quien propone que “cada nivel educativo demanda formas diferentes de uso de la lectura y la escritura” (Guzmán, 2012, p. 12).

Los diarios se convierten para el maestro no solo en “[...] recursos de reflexión sobre la propia práctica profesional y, por tanto, en instrumentos de desarrollo y mejora de uno mismo y de la práctica profesional que ejerce” (Zabalza 2004, p. 11), sino también en instrumentos que fortalecen las habilidades mencionadas y las de pensamiento. Estas herramientas permiten la

autoevaluación, gestión y transformación constante que apoya la búsqueda de alternativas de trabajo sobre situaciones problemáticas.

En un tercer ciclo de reflexión se encontró que al analizar algunas producciones iniciales de los estudiantes (Ver Anexo D), se evidencia poca claridad respecto al tipo de texto que se solicita. Dicha situación incita a prestar mayor atención a la práctica pedagógica e incluso a la planeación de clase, pues sucede que, en ocasiones, el afán por cubrir infinidad de ejes temáticos no dio lugar para profundizaciones ni para el desarrollo de procesos o etapas de escritura. En este sentido, dejar el apego por las temáticas específicas aisladas posibilitó ejercitar más a fondo la lectura y la escritura, siendo la primera el motor para impulsar la segunda e incluso para abordar diferentes aspectos en relación con la escritura. Las tipologías textuales son la herramienta que resultó más relevante en relación con su enseñanza, pues propició el mejoramiento de las producciones escritas finales de los escolares (Ver Anexo E).

Lo anterior llevó a pensar en la lectura como base para la escritura y viceversa, pues ambas habilidades son interdependientes y comparten herramientas en relación con su dominio. En este sentido, Smith (1989) manifiesta que a mayor conocimiento de la escritura mayor habilidad para leer, lo que, a nuestro juicio también puede darse a la inversa, pues la lectura proporciona indirectamente innumerables elementos para escribir.

Con relación a lo anterior, preocupa enormemente que muchos escolares son promovidos año tras año con dificultades en las competencias de lectura y escritura. Esas dificultades están relacionadas con que generalmente no se promueve la lectura, ni la crítica de sus propias producciones, ni mucho menos la reescritura de las mismas. Esta situación devela un dominio regular o nulo de las habilidades mencionadas que se repite y que provoca en muchos estudiantes el reinicio del curso, repitiendo la historia una y otra vez. Las circunstancias mencionadas provocan

una desmotivación en el educando, puesto que no se le presentan alternativas pedagógicas, quedando subyugados al fracaso escolar desde el aprendizaje, haciéndole sentir al educando que está fallando (Ferreiro, 2000). La tendencia mencionada para el contexto educativo se agudiza si el docente no reflexiona sobre su labor educativa. En este sentido, durante las asesorías del trabajo de investigación se dialogó sobre el asunto y el Dr. González, asesor, habló sobre la tendencia de ver los problemas en el otro, para el caso particular en los estudiantes y el aprendizaje (Acta 012, 2017).

Otro logro alcanzado desde las dos áreas en cuestión fue vincular la realidad de los escolares a sus producciones escritas; lo que se realizó a través de la observación, el registro de datos, la indagación, la elaboración y aplicación de encuestas que -por cierto- develaron dispendiosa elaboración en la construcción de preguntas. Del ejercicio mencionado surgió la necesidad de realizar un acompañamiento pedagógico personalizado por parte del docente, lo que ratifica la importancia de dedicar tiempo a cada niño o pequeño grupo y de incluir nuevamente procesos de reescritura para mejorar también el diseño de preguntas de forma escrita (Acta 010, 2017).

Adicionalmente, se ha hecho mucho énfasis en la importancia tanto del proceso como del producto final. En este sentido, aunque la evaluación no ha sido el foco de estudio de este trabajo, es trascendental su revisión como herramienta de apoyo a la hora de escribir. Su importancia radica en que permite evidenciar que los estudiantes están aprendiendo y qué tipo de acciones se pueden implementar para quienes aún no lo han logrado o presentan dificultades (López, 2013). También permite hacer visible cómo aprenden los escolares.

Otra experiencia afín a lo anterior se halla vinculada a la organización de pares lectores entre los mismos estudiantes, quienes apoyados en matrices guía pueden hacer aportes interesantes

a los compañeros operando como coevaluadores e incluso correctores de texto desde sus propias comprensiones (Acta 010, 2017). Esa herramienta da cabida a otro nuevo lector o incluso a varios lectores de sus mismas producciones, de tal forma que cuando el escrito llega al docente ya ha sido leído por mínimo tres personas incluido el mismo autor. En este sentido, Cassany (s.f.) considera:

La corrección puede -¡debe!- ser un instrumento eficaz para el aprendizaje si se sabe utilizar con inteligencia. Es preciso concebirla como una técnica didáctica más (variada, flexible y, también, prescindible) y no como una operación de control obligatoria al final de cada texto. Es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas (individual, en grupo, por parejas, con profesor, sin profesor, etc.), que puede ser divertida. (s.p)

Para mejorar la calidad de los escritos de los estudiantes, se ha buscado que estos se acerquen al conocimiento de la escritura a través de la lectura y la práctica misma; ejercicio que se ha vuelto una constante en el aula al abordar diversidad de textos propuestos tanto por los educandos desde sus intereses como por las docentes. Otro aspecto que ha llamado la atención, es que los educandos luego de realizar ejercicios de manera constantes, ya saben qué actividad deben hacer durante el momento de lectura, de tal manera que quieren ser el niño lector de la clase. Lo anterior permite considerar que se ha ido consolidando la lectura y la escritura como hábitos de la clase (Acta 009, 2017).

La poca práctica lectora gestada por años y la calidad de la experiencia no se pueden cambiar de la noche a la mañana. Aquí lo importante es no darse por vencido y continuar en la búsqueda de alternativas para que con una mínima cantidad de libros y otros textos se sigan llevando a cabo procesos de escritura que fortalezcan las habilidades de los estudiantes. Lo anterior implica seguir realizando actividades como la escucha al leer oralmente los textos propuestos y las propias creaciones de los escolares, las comprensiones de lo leído en cada clase, entre otras. Para

esto se han implementado algunas rutinas de pensamiento que también proporcionan espacios valiosos frente a la escritura (Ver Anexo F).

Vale la pena hacer mayor énfasis sobre los intereses de los estudiantes, pues lastimosamente, cuando se propone la consecución de libros u otras fuentes de lectura difícilmente lo hacen,. Sin embargo, cuando se tienen los recursos se logran aprovechar de manera verdaderamente positiva. Cabe resaltar en este punto, que una de las sedes en donde se desarrolló el presente trabajo no cuenta con biblioteca, lo que no se ha convertido en un obstáculo.

Es imposible ocultar la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y de la escritura. Esto se atribuye a que existen en la comunidad educativa ciertos aspectos culturales ligados a la poca herencia lectora y escritora, tanto a nivel familiar como escolar. Ante este hecho, se considera que solo la persistencia, el interés por el cambio, la investigación del maestro y la reflexión permanente sobre su propia práctica pueden generar algunos cambios. Al respecto, Restrepo dice que: “mientras más sabe el docente el saber que enseña, más fácil y efectivamente puede didactizar dicho saber [...] para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes” (Restrepo, 2006, p. 94). Según el autor, esto incluye actitudes y valores en pro de su aprendizaje que el maestro debe ayudar a fundamentar.

Ahora bien, cabe aclarar que la tarea de enseñar a leer y a escribir debe ser un ejercicio de todos los docentes con el que deben estar profundamente comprometidos. Lo anterior se menciona dado que la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido encargada mayormente a los maestros de lenguaje sin pensar que, como mencionan algunos autores: “[...] el lenguaje permea todas las áreas del currículo a través de hablar, escuchar, leer y escribir.” (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2016, p. 7).

En este sentido, la enseñanza, el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades mencionadas debe ser una labor transversal, integral y flexible que permee las distintas áreas del conocimiento, así como la vida del educando y del docente. A esto se refiere López cuando menciona la importancia de que “se haga imperativa la referencia a la construcción de currículos dinámicos y abiertos permanentemente al cambio y modificables a todo nivel (sistema, institución, aula de clase, etc.)” (López, 1999, p. 59). Esta perspectiva llevó en la presente investigación a abordar el *microcurrículo* con la idea de transformar no solo las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras sino también directamente, en alguna medida, sus habilidades a la hora de leer y escribir (Acta 013, 2017).

Lo dicho hasta aquí evidencia que un aspecto para tener en cuenta a la hora de enseñar tiene que ver tanto con la calidad y tiempo que se le dedica a la práctica, como con la calidad de la misma. En este sentido, Guzmán (1985) manifiesta que el dominio de la lectura y de la escritura depende del lugar en que la escuela posicione estos procesos, más que de una técnica en particular.

Es imprescindible considerar ahora que existe, además, una fuerte influencia que ejerce el contexto sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que afecta considerablemente la labor en el aula, ya que existen multiplicidad de factores ordinarios y emergentes que están estrechamente relacionados con el vínculo entre los actores del “sistema de enseñanza” (Chevallard, 1998. p.51); es decir entre el maestro, los estudiantes y el saber. En este sentido, se ha establecido un vínculo más estrecho entre docente y alumnos, pues la relación entre las partes se ha fortalecido, lo cual ha permitido crear mejores condiciones para el aprendizaje y ha brindado espacios de mayor confianza donde los estudiantes se sienten menos temerosos del error y con mayor deseo de participar y realizar las actividades propuestas. A pesar de lo anterior, aún se cuenta con algunos educandos muy callados a quienes les cuesta participar en clase.

La cercanía ha permitido encontrar que algunos educandos, en medio de su hermetismo, poseen interesantes habilidades para la escritura que se han exteriorizado y mejorado al realizar varias versiones de sus escritos. Son estudiantes difíciles de descubrir cuando los grupos son muy numerosos. No obstante, la estrategia de lectura entre pares ha sido funcional y un apoyo en estos casos, aunque los escolares suelen ser aún más severos en las apreciaciones de sus compañeros que el mismo docente, quien debe buscar siempre aspectos positivos de todo lo que elaboran sus estudiantes.

Por lo anterior conviene insistir en la implementación de estrategias realmente significativas relacionadas con la cotidianidad (Acta 10, 2017), los intereses de los estudiantes y el trabajo cooperativo. Para este caso, la lectura y la escritura se han vinculado con temas afines con la vida personal, los estilos de vida saludable y los proyectos institucionales, con lo cual se ha buscado desarrollar competencias que permitan a los educandos elegir, interpretar, pensar, construir y reconstruir conocimientos y escritos a partir de lo que aprenden a través de la lectura. Lo anterior es factible si la lectura se construye mediante prácticas cotidianas y funcionales, pues si el ejercicio es significativo y constante es posible conseguir mejores resultados en el campo lector y escritor e incluso académico en general. Solé (2012)

Otro aspecto de sumo valor relacionado con lo anterior tiene que ver con “[...] la importancia del oficio del maestro y su saber” (De Tezanos, 2015, p. 8), con su formación académica, sus propias habilidades (para este caso lectoras y escritoras), su interés por actualizarse de manera permanente e incluso su forma de ser. Lo anterior incluye ciertos rasgos de la personalidad que perfectamente conjugados conllevan a un ejercicio de transposición didáctica exitoso en el aula (Diario No. 51, p. 73).

Ahora bien, hablar del oficio del maestro involucra reflexionar permanentemente sobre el currículo puesto que “[...] la escuela debe revisar permanentemente sus contenidos y propuestas didácticas para determinar si aquello que se está enseñando tiene alguna funcionalidad para la sociedad en la cual está inmersa” (Guzmán, 1985, p. 138). Es importante pensar en la verdadera utilidad personal y social que el educando le pueda dar a lo que aprende, pues allí está lo significativo de una temática. Mientras el estudiante no vea provecho práctico, el interés muy seguramente puede ser mínimo o totalmente nulo. En este sentido, es trascendental tener en cuenta que la labor del maestro adquiere vida en el microcurrículo desde donde es factible su impulso hacia lo mesocurricular en aras de mejorar el proyecto educativo de cualquier institución de educación. (Pérez, 2015)

Lo anterior incita a pensar y a reflexionar sobre la calidad que deben tener las clases, dado que es allí donde se materializa el currículo en su totalidad y es también el espacio del que pueden y deben surgir las acciones de mejora permanente, pues si se tiene en cuenta el postulado de Pérez (2015) es desde lo microcurricular que se proyectan los cambios hacia el meso e incluso el macrocurrículo. Esta concepción que ha cambiado para las docentes investigadoras, pues siempre se había considerado que las transformaciones se facilitaban a la inversa, es decir desde lo mesocurricular hacia el aula.

Para continuar con lo anterior y con lo que se ha venido exponiendo, surge la reflexión ahora alrededor de la importancia de generar momentos pedagógicos en “Ambientes libres de amenaza” (Fredrich y Press, 2003, s.p.) que estimulen al estudiante a aprender con la plena confianza de poder equivocarse, lo que contribuye aún más a conseguir aprendizajes. En este sentido, generar y organizar procesos de lectura y escritura en el aula ha permitido

retroalimentación y mejoramiento constante, lo cual ha contribuido positivamente al perfeccionamiento de cada una de las producciones de los estudiantes.

Respecto a lo anterior, como estudiantes y profesionales es la primera vez que escribimos apoyadas en matrices de evaluación, lo que ha hecho que leamos nuestros escritos una y otra vez y que también los sometamos a otra visión antes de la entrega final, tal como se ha hecho en varios momentos durante la maestría. Este es en verdad un ejercicio muy enriquecedor y realmente complejo pues es llegar a comprender la escritura “[...] como un medio importante de aprendizaje” (Guzmán, 2014, p. 9), con la pretensión de que nuestros estudiantes independientemente de su nivel de escolaridad también lo hagan.

Por otro lado, en nuestras prácticas pedagógicas nunca habíamos abordado de manera teórica el tema del pensamiento, quizá lo considerábamos obvio y no contemplábamos su desarrollo y visibilización. Ahora que lo hemos explorado, cuestionamos el hecho de cómo hacer visible lo que no se ve, pues el pensamiento es invisible, pero existe (Perkins, 1997). Respecto a lo anterior, Salmon (2009) considera trascendental lograr estrechos vínculos entre pensamiento y lenguaje a la hora de enseñar a leer y a escribir, ya que es factible visibilizarlo mediante diversas maneras que implican el uso de las distintas formas del lenguaje.

Adicionalmente, es importante también generar una cultura de pensamiento en el aula, de tal forma que se consiga establecer verdaderos y estrechos vínculos entre los conceptos previos que todo sujeto posee y los nuevos por aprender, con lo cual conseguir aprendizajes no solo para la escuela sino para la vida. Puede ser significativo tener en cuenta que el docente también debe presentarse como ejemplo de sujeto pensante que ofrece a sus educandos oportunidades para pensar, construir y aprender. (Perkins, 1997)

Hay que reconocer también que difícilmente en el aula se desarrollan verdaderos procesos de lectura y escritura que conduzcan a desarrollar el pensamiento y a concebir que “[...] aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos, sino en manejar sus modos de leer y escribir” (Carlino, citado en Guzmán, 2014, p. 12), y que son excelentes herramientas a la hora de enseñar, de aprender, de movilizar el pensamiento y de construir saber pedagógico. Con respecto a esto último De Tezanos (2015) manifiesta:

El saber pedagógico apela a un proceso de transmisión diferenciado vinculado a los modos que asume la práctica en la cotidianeidad de la escuela. Un aspecto esencial en el proceso de transmisión es, por una parte, aprender a transformar la práctica en escritura y por otra, a generar la recepción de lo acumulado a través de una lectura interpretativa y crítica, dado que tanto la escritura de la práctica actual como la lectura de lo acumulado históricamente son las bases para el avance en la producción de saber pedagógico y, en consecuencia, en la clarificación de los determinantes del oficio de enseñar. (p. 18)

Al reflexionar sobre lo anterior, se encuentra que dentro de las investigaciones que Restrepo (2006) ha hecho acerca de maestros, existe un alto índice de deserción que le ha llevado a indagar sobre el asunto y ha encontrado que:

Una causa del abandono es la dificultad para escribir que experimentan la mayoría de ellos. Es extraño que los docentes carezcan de una cultura escritural o habilidad de objetivar por escrito su práctica. Lo cierto es que en las dieciséis cohortes de maestros investigadores que han adelantado proyectos de Investigación Acción Educativa, se ha podido constatar en los docentes el dicho general según el cual “muchos hablan, unos cuantos leen y muy pocos escriben”. (p. 99)

Algo importante es que el docente haga una autorevisión de sus propias habilidades de lectura y escritura, pues es imposible enseñar lo que se desconoce o lo que no se practica, con relación a este asunto el Dr. González, asesor del presenta trabajo, encuentra que las docentes investigadoras narran muchas y valiosas experiencias pero no son registradas (Acta 009, 2017) puesto que se tienden a percibir como muy naturales aunque pueden llegar a ser un valioso insumo para la investigación. Ahora bien, si el docente manifiesta dificultades en estos campos ¿de qué manera puede, entonces, enseñar a sus estudiantes a leer y a escribir? Es un poco paradójico, pero es una realidad que se debe revisar desde la reflexión sobre su quehacer pedagógico y buscar inicialmente cambios a nivel personal, para lo cual el docente se puede valer de la IA Pedagógica, “[...] que permite al maestro reflexionar sobre su propia práctica con miras a examinarla críticamente y transformarla con el propósito de mejorarla” (Restrepo, 2009, p. 103). Sin embargo requiere mucho de la escritura materializada en el registro permanente.

Adicionalmente, es significativo considerar que “[...] a medida que avanza su participación en situaciones centradas en el análisis de clases, los docentes descubren la potencialidad del registro como instrumento de objetivación de la práctica” (Lerner, Torres y Torres, 2009 p. 54). Observar, escribir y releer producciones permite encontrar aspectos interesantes que requieren de reflexión y de fundamentación teórica, tal como se ha concebido en los diarios de campo, pues solo así es posible comprender actuaciones en el aula, justificar la posición y relevancia de la enseñanza de la lectura en el ámbito educativo, y ratificar que debe ser una labor transversal.

De igual forma, luego de un ejercicio muy juicioso de observación, registro y análisis “[...] los maestros advierten ante todo un cambio notable en el ambiente -francamente diferente del de las aulas tradicionales-. [...] luego comienzan a vislumbrar posibilidades insospechadas de los alumnos como lectores y escritores” (Lerner, Torres y Torres, 2009. p. 58). Así se ha evidenciado

en la IED Técnico José de San Martín sedes Camilo Torres y Lourdes, pues los educandos se perciben ahora más receptivos frente la lectura y escritura, pues las actividades se han gestado dentro de un ambiente tranquilo alrededor de situaciones significativas vinculadas a sus propias vidas y experiencias (Anexo I).

Otro aspecto para resaltar es que el aprendizaje de la lectura y la escritura “[...] incluye todos los saberes que las personas han construido a lo largo de su vida, como seres individuales, emocionales, sociales y culturales.” (Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2016. p. 39). Este elemento debería contribuir con su proceso y dominio año tras año, pero en la realidad no se ve.

Algo que se puede aseverar con certeza es que se vislumbra que el docente investigador se sensibiliza notoriamente con su práctica, se buscan transformaciones en la misma que permitan generar cambios a nivel educativo desde el microcurrículo a partir del hecho de que en la actualidad “[...] lo *necesario* es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver” (Lerner, 2001, p. 25). Estos problemas se dan en todas las dimensiones de la vida, de tal manera que los educandos pueden encontrar argumentos con los cuales respaldar sus propias ideas o por el contrario refutar aquellas con las que no estén de acuerdo y más importante aún ellos pueden discernir si estas se relacionan estrechamente con su propia vida y su contexto o no.

En ese orden de ideas, Lerner, Torres y Torres (2009) afirman que “El análisis de situaciones de aula es quizá la estrategia que más datos provee para la reflexión. Ayuda al docente a identificar problemas, a pensar en las posibilidades de resolución, a investigar” (p. 53) Para ello se buscan verdaderas transformaciones de la propia práctica en el aula, en el saber pedagógico e incluso en la relación con el educando. Es innegable que un ambiente de aprendizaje agradable fomenta el deseo de aprender, lo cual posibilita aún más la tarea educativa en cualquier área

(incluso al enseñar a leer y a escribir), y es así la tarea menos ardua pues busca motivar el deseo de instruirse. (Friedrich y Preiss, 2003)

En resumen, los educadores somos quienes tenemos en nuestras manos las herramientas para hacer posible un “andamiaje” (Brunner, Ross & Wood, citados en Colomina, Onrubia y Rochera, 1990) adecuado que permita al estudiante alcanzar verdaderos aprendizajes y fortalecer sus habilidades para leer y escribir. Algo trascendental es valorar todas las producciones y rescatar incluso lo que no es palpable a la vista.

Es importante eliminar de la escuela la falsa creencia de que la formación de la lectura y la escritura se le debe delegar a los expertos o a los maestros de lengua, pues en asuntos educativos todos debemos serlo. Hay que recordar a los docentes de todas las áreas que “[...] ellos también enseñan a escribir” (Guzmán, 2014, p. 15) y por supuesto a leer. Por ello, la concepción presente de que deben ser habilidades de desarrollo transversal, que se aprenden y fortalecen a lo largo de toda la vida. Sin embargo, es imposible desconocer que hay casos muy complejos en donde a pesar de los esfuerzos del docente hay enormes barreras frente a las actividades afines a la lectura y la escritura, tal como lo expresa Guzmán (2014):

Una de las mayores dificultades que presentan las personas para escribir es asumir la escritura como proceso [...]. Esta dificultad se deriva en buena parte de las experiencias escolares, en las que usualmente se pide entregar trabajos escritos en una única versión, sin que exista ningún tipo de reflexión sobre lo escrito. (p. 27)

A lo anterior cabe añadir que seguramente tampoco se ha hecho percibir la lectura como herramienta ineludible a la hora de aprender a escribir, sin mencionar la desmotivación ocasionada en muchas ocasiones por la carencia de valoraciones positivas por parte del maestro sobre lo que

producen los estudiantes. En ocasiones las revisiones se limitan a buscar faltas como lo afirma Cassany (s.f.), sin ver más allá de las líneas explícitas y mucho menos dialogar sobre el producto con su autor, quien mucho puede manifestar sobre lo que ha construido.

Capítulo 12. Preguntas que emergen de la investigación

Buscar preguntas de investigación inicialmente fue una labor algo compleja, quizá por considerar que los intereses particulares ya habían sido trabajados. Lo anterior obedece, en primera instancia, a la limitada observación que se hace del contexto escolar y de la práctica pedagógica a nivel personal. Comúnmente, las dificultades suelen verse de forma notoria en el otro, es decir en el estudiante, en la falta de acompañamiento de los padres de familia, en las condiciones socioeconómicas de los escolares, entre otros. Sin embargo, aunque son muchas las investigaciones realizadas a nivel educativo, es importante resaltar que las acciones emprendidas en una institución pueden no ser funcionales para otra, lo que invita a proponer acciones de transformación de forma particular en cada escuela, pues si bien hay ciertos aspectos de orden educativo y pedagógico que aquejan de forma similar al sector educativo colombiano, hay otros tantos aspectos para trabajar relacionados con las competencias lectoras y escritoras.

En este sentido, a lo largo de la presente investigación han surgido varias inquietudes que han dado lugar a los siguientes cuestionamientos que podrían ampliar este trabajo o incluso ser punto de partida para nuevas investigaciones:

- ¿Qué estrategias se podrían implementar para motivar a los docentes a que inicien, continúen o mejoren sus habilidades de escritura desde la escuela en aras de construir saber pedagógico?
- ¿De qué forma implementar rutinas de pensamiento para motivar o movilizar la lectura y la escritura en lengua inglesa en todos los niveles escolares?
- ¿Cómo fortalecer las habilidades de pensamiento en los docentes en aras de transformar la práctica pedagógica y de ser modelos pensantes para los estudiantes?

- ¿Cómo gestionar el trabajo cooperativo en la escuela para lograr amplia la transversalidad en función del desarrollo de habilidades comunicativas?

Referencias

- Aisenberg, B., Espinosa, A., & Lerner, D., (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. En: *Anuario del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación* 529-532. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Arango, N., Chaves, M., Feinsinger, O. (2009). *Principios y prácticas de la enseñanza de la ecología en el patio de la escuela*. Chile: Fundación Senda Darwin
- Ascencio, M. D. C. & Santodomingo, J. M. P. (2015). La lectura y la escritura en los estudiantes de instituciones educativas de Medellín participantes en el programa Prensa Escuela. *Itinerario Educativo*, 29, 66, 225-246.
- Baptista, P., Fernández, C. & Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Barba, J. J., González, G., & Barba, M. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión sobre la acción. *Revista española de educación física y deportes*, 405, 55-63.
- Barbero, J. M. (2017, enero 31). Necesitamos jóvenes problemáticos. *El Espectador*. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/pedagogia/necesitamos-jovenes-problematicos-jesus-martin-barbero>
- Bilger, M. (1995). Escribir mejor: la técnica de la redacción. En: Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (Eds.) *Más allá de la alfabetización*. (pp. 129-155). Buenos Aires: Santillana.
- Brousseau, G. (2015). *Fundamentos y métodos de la didáctica*. Argentina: Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Burgos, M. (2016). *Estrategias de lectura en el cuarto año de básica de la escuela NÉSTOR BARAHONA GRUEZO* (Tesis de maestría). Recuperado de: <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/806>
- Bustillo, G., León, R., Montoya, I. & Piñeros, O. (2009). ¡Lo lees, lo escribes, lo vives! Propuesta para la promoción de la lectura y la escritura y sus usos pedagógicos en el aula del colegio Distrital OEA. En: *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá*. (p.81-90). Bogotá: IDEP.
- Cáceres, H., Cortés, W., Copete, J., Firacative, O., Morales, J., Muzurú, J. & Ramírez, K. (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. *Itinerario Educativo*, xxviii 63, 179-194.
- Calvo, G. (2002). El Docente: responsable de la Investigación Pedagógica. En: Osorno, M. (Comp.) *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el Aula*. Bogotá: V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica IDEP: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación.
- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En: Ministerio de Educación Nacional (Ed.), *Leer para comprender, escribir para transformar* (pp. 53-60). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Camacho, H & Valencia, M. (2016). Relación con el saber y lenguaje escrito en estudiantes de quinto y noveno grado de dos instituciones públicas del departamento del valle del Cauca, Colombia. *Praxis Educativa*, 20, 1, 47-60.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, julio-septiembre, 2006, pp. 797-820.

- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, 4, 6-20.
- Cassany (s.f.). *Reparar la escritura*, 108. Editorial Graó. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-did-ctica-de-la-correccin-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf>
- Cassany, D (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Recuperado de: <https://www.lectulandia.com/book/describir-el-escribir/>
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Recuperado de: <http://cesee.edu.mx/assets/plan-de-la-ens.-y-ev.-del-aprend.-i.pdf>
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4, 2, 213-232.
- Cuervo, C., & Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid. Wolters Kluwer.
- De Bono, E. (1999). La necesidad del pensamiento creativo. En *El Pensamiento Creativo- El poder del pensamiento lateral para la creación y nuevas ideas*. (pp. 27-115). México: Paidós.
- De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26.
- De Zubiría Samper, J. (2010). Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. *Educación y ciudad*, (19), 39-56.
- Del Prado, M. E. R., López, M. E. & Zamprogno, G. F. (2015). Leer y escribir para estudiar en los últimos años de la escuela primaria. Desafíos, problemas, posibilidades. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2, 1, 166-175.

- Díaz, F. (2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada: surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21, 69, 641-646.
- Duarte, B, E. (s.f). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n1/v2n1a05.pdf>
- Dubois, M. E. (2010). Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. *Legenda*, 15, 12, 122-133.
- Dubois, M. E. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eurydice (s.f). *La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, políticas y prácticas*. El Estudio completo está disponible en inglés, francés y alemán en la página web de Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. México: CINVESTAV.
- Ferreiro E y Teberosky A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Bogotá: Siglo XXI.
- Flórez Romero, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2016). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Organización Internacional para las Migraciones.
- Friedrich & Preiss (2003). Neurodidáctica. *Mente y Cerebro*, 1, 4, 39-45.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Guevara, M. & Guzmán, R. (2014). Aprendizaje de los educadores sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. En: Guzmán R. (Comp.) *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 374- 393). Chía: Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R. (Comp.) (2014). *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula. Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R. (1985). El manejo del lenguaje escrito. En: *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos* (pp.133-147). Santa fe de Bogotá: Magisterio.
- Henríquez, C. & Reyes, J. (2008). *La Transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Jolibert, J. (s.f). *Formar niños productores de texto*. Recuperado el 11 de agosto de 2008 de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf
- Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado (s.f). Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Lemke, J.L. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós.
- Lerner, D., Torres, P. & Torres, M. (2009). Formación Docente en lectura y escritura. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Linck, L. (2013). El pensamiento visible. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-pensamiento-visible.pdf>

- López, N. (1999). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Santafé de Bogotá Magisterio.
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Magisterio.
- McKernan (1996). *Investigación-acción y currículum*. España: Morata.
- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Revista Pensamiento Educativo*, 22, 193-205.
- Magendzo, A. (1999). Marco curricular de los OFCMO y los programas de estudio de la reforma educacional: un análisis desde las teorías y las concepciones curriculares. *Revista Pensamiento educativo*, 24, 35-55.
- Maldonado D.Y., & Pinzón, L. (2016). *La huerta escolar como medio para el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas en estudiantes de un colegio público en Bogotá D.C.* (Tesis de maestría). Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/25986>
- Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación Nacional. (2014). Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC. Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/descargas/Documento-FINAL.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de ciencias naturales. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CCNN_COMPLETO.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994. Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Qué es la transversalización en la educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-156179_recurso_12.unknown

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Informe por colegio 2016. Resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Siempre Día – e.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Informe por colegio. Resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Siempre Día- e.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje Transición. Recuperado de <http://escuelasqueaprenden.org/imagesup/DBATransicion.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos en competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 366 de febrero 9 de 2009

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1290 de 2002

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) Guía Metodológica No. 31. Evaluación anual de desempeño laboral. Bogotá, junio de 2008. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-169241_archivo_pdf.pdf

Montes, G. (2006). Retirados a la sombra de nuestros párpados. En *Por qué leer y escribir*. Biblioteca Libro al viento. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo. (pp. 73- 103).

- Murcia, N. & Ospina, H. (eds.) (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. Manizales: Zapata.
- Onrubia J. Colomina R y Rochera M. J. (1990). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 437- 457.
- Pérez, M. A. (2016). Currículo Transversal en la Contemporaneidad. *Escenarios*, 14, 1, 85-101.
- Pérez, L. (2015). La práctica docente como experiencia microcurricular sistémica. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 2, 2, (pp. 75-86)
- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera. Recuperado de: http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf
- Porlán, R. y Martín, J. (1993). *El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Quiñones, M. A. (2009). Parálisis paradigmáticas y su incidencia en el fluir de la creatividad en contextos educativos. *ClubEnsayos.com*. Recuperado de: <https://www.clubensayos.com/Psicología/PARÁLISIS-PARADIGMÁTICAS-Y-SU-INCIDENCIA-EN-EL-FLUIR/97399.html>.
- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17, 1, 1-16.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcance, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió Editores.

- Restrepo, G. B. (2000). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1, 1-10.
- Restrepo, G. B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Restrepo, G. B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación- Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista Universidad de La Salle*, 42, 92-101.
- Restrepo, G. B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista educación y pedagogía*, 21(53), 103-112.
- Roca, N. & Simó, R. (1995). Aprendiendo a enseñar. En Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (Eds.) *Más allá de la alfabetización*. (p.157- 189). Buenos Aires: Santillana.
- Rojas, N. (2013). Resumen ejecutivo Proyecto Educativo Institucional: Institución Educativa Técnico José de San Martín. Tabio.
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Salmon, A. K. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y Vida*, 30, 4, 62-69.
- Sánchez, J. M. (2013). La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos. *Revista Didascalía: Didáctica y Educación*. 4, 1, 1-14.
- Sánchez, L. L. S. (2015). Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es. *Revista Educación y Ciudad*, 29, 163-174.
- Sanz De Acedo, M. L. & Sanz de Acedo M.T. (2005). Enseñar a pensar: una dimensión aplicada de la psicología del pensamiento. Faísca: *Revista de altas capacidades*, 10, 12, 5-15.
- Sanmartí, N. (2007) Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En: Fernández, P. (Coord.) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: MEC

Secretaría de Educación Distrital (2014). Orientaciones para el área de ciencias naturales.

Recuperado

de:

https://www.google.com.co/search?q=Orientaciones+para+el+%C3%A1rea+de+ciencias+naturales.&rlz=1C1GCEA_enCO802CO802&oq=Orientaciones+para+el+%C3%A1rea+de+ciencias+naturales.&aqs=chrome..69i57j0l3.305j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Simó, R. y Roca, N. (1995). Parte 7: Aprendiendo a enseñar. (p.157- 189). En Teberosky, A.

&Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana

Smith F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Smith F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Antonio Machado.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 43-61.

Solé, I (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C., & Molina, D. (2013).

Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (27), 53-77.

Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 1, 1, 40-56.

Tardif, M. (2004). *El saber de los docentes en su trabajo*. En M. Tardif. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. (pp. 25-42). Madrid: Narcea.

Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerario para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

- Valbuena, E. (2007). *El canal didáctico del contenido Biológico; Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (1987). La escuela como escenario de operaciones didácticas. El profesor como planificador. En: Zabalza, M. Á (ed.) *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. (pp. 49-61) Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo A. Modelo de Tabla de sistematización y análisis de documentos institucionales



ED TÉNCINO JOSÉ DE SAN MARTIN DE TABIO TABLA DE SISTEMATIZACIÓN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

CICLO DE REFLEXION N° 2

Estudiantes: María Consuelo Espitia García - Olga Lucía Hernández Sandoval

N°	FUENTE	CATEGORIAS DE INVESTIGACION (¿Cómo se abordan en los documentos?/ ¿Qué resultados se obtuvieron?)	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	REFLEXION
1	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)			
2	MALLA CURRICULAR CIENCIAS			
	MALLA CURRICULAR LENGUAJE			
3	PLANEADOR DE CLASES			
4	PRUEBAS SABER AÑO 2014			
	PRUEBAS SABER AÑO 2015			
	PRUEBAS SABER AÑO 2016			
5	RESULTADOS ISCE LENGUAJE			
6	ESTANDARES CURRICULARES CIENCIAS GRADO 5º			
	ESTANDARES CURRICULARES LENGUAJE GRADO 8º			
7	DBA GRADO 5º CIENCIAS			
	DBA GRADO 8º LENGUAJE			

Anexo B. Modelo de tabla diseñada para la triangulación de información

IED TÉNCINO JOSÉ DE SAN MARTIN DE TABIO

TRIANGULACIÓN DE INVESTIGADORES Y DE INSTRUMENTOS

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN: Transversalización de las habilidades de lectura y escritura: una propuesta desde el microcurrículo a favor de la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales

AÑO: 2016- 2017

OBJETIVO GENERAL

Analizar de qué manera la transversalización de las habilidades de lectura y escritura, como estrategia didáctica microcurricular, contribuye a mejorar la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales, en la educación básica de la Institución Educativa Departamental Técnico José de San Martín de Tabio sedes urbana Camilo Torres y rural Lourdes

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Caracterizar la situación inicial de la práctica microcurricular docente y de los procesos de lectura y la escritura en las áreas de lenguaje y ciencias naturales de los estudiantes de educación básica a través del análisis de los diarios de campo y producciones escritas iniciales.
- Implementar la transversalización de las habilidades de lectura y la escritura como estrategia pedagógica microcurricular para favorecer la construcción textual, en las áreas de lenguaje y ciencias naturales, en la educación básica.
- Analizar las transformaciones ocurridas tanto en la práctica pedagógica como en la construcción textual de los estudiantes en las áreas de lenguaje y ciencias naturales durante la transversalización de las habilidades de lectura y escritura.

ESTUDIANTES: María Consuelo Espitia García - Olga Lucía Hernández Sandoval

D I M E N S I O N E S	CATEGORÍAS- C. EMERGENTES	TEORIA	DIARIO DE CAMPO 1 (MARIA CONSUELO)	DIARIO DE CAMPO 2 (OLGA LUCIA)	PRODUCCIONES ESCRITAS INICIALES	PRODUCCIONES ESCRITAS FINALES	INTERPRETACIÓN
E N S E Ñ A N Z A	ESCRITURA						
A	PLANEACION						
P	SABER PEDAGÓGICO						
A P R E N D I Z A J E	LECTURA						
	ESCRITURA						
P E N S A M I E N T O	PENSAMIENTO CREATIVO						
	VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO						
C U R R Í C U L O	MICROCURRÍCULO						
R	MESOCURRÍCULO						
Í	TRANSVERSALIDAD						
C U L O	INTEGRACION CURRICULAR						
I N T E R P R E							

T A C I Ó N							
----------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Anexo C. Formato planeador de clase del IED Técnico José de San Martín de Tabío



IED TÉCNICO JOSÉ DE SAN MARTIN		GRADO:	PERIODO:
		# DE SESIONES PROGRAMADAS:	
DOCENTE:	AREA DE DESEMPEÑO :	FECHA INICIO:	FECHA FINAL:
COMPETENCIA A DESARROLLAR	EXPLORACION DE SABERES PREVIOS (Qué conocimientos requeridos evidencian mis estudiantes: fortalezas y debilidades)	ESTÁNDARES BÁSICOS (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)	METODOLOGÍA
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE		TRABAJO COOPERATIVO:	
		PROYECTO DE AULA:	
		PROYECTO TRANSVERSAL:	
		OTRO (CUÁL?):	
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Acciones/Actividades a desarrollar en cada evento pedagógico)	REFERENTES TRANSVERSALES (Tres ideas clave, conceptos o temáticas transversales a todas las áreas.)	MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS (Seleccione)	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (Seleccione)

		Taller	Autoevaluación:
		Guía	Coevaluación:
		Libro de texto:	Heteroevaluación
		Recurso virtual o digital:	OTRAS (Cuáles):
		Otros Recursos Cuáles:	
OBSERVACIONES GENERALES			

Anexo D. Modelo de tabla para el análisis de las producciones escritas iniciales de los estudiantes



IED Técnico José de San Martín- Tabio- Tabla análisis de textos producidos por los estudiantes

Estudiantes: María Consuelo Espitia García- Olga Lucía Hernández Sandoval

Fecha: Octubre de 2016- Abril de 2017

CICLO DE REFLEXIÓN N° 3: ANALISIS DE TEXTOS INICIALES PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES

TIPO DE TEXTO	GRADO ANO	DOMINIO DE LA TIPOLOGIA TEXTUAL	DESARROLLO DEL TEXTO	CALIDAD EN LA PRESENTACION	APROPIACION ORTOGRAFICA Y DEFINICION DE GRAFIAS	CONSTRUCCION DE PARRAFOS/ BLOQUE DE TEXTO	PUNTUACION	EMPLEO DE MAYUSCULAS
INFORME	204-2016	Se evidencia que los estudiantes comprenden que deben observar detenidamente el objeto a observar mirando el máximo de detalles para luego realizar su producción textual de forma descriptiva. En el primer escrito utilizan la palabra "veo" que la planta tiene hojas, tallo, flor, raíz, y escriben la función de la raíz que sirve para sostener la planta, y absorber el agua y las sustancias minerales del suelo. Son muy concretos y sus textos son cortos.	Los estudiantes del grado 204 realizan inicialmente la observación de una planta ornamental que se encuentra en el salón de clase, ellos en sus escritos mencionan las partes de la planta; en una minoría nombran algunas funciones especialmente de la raíz.	Para realizar sus escritos a cada estudiante se le entregó una ficha de observación que contiene el nombre del colegio, Nombre del estudiante, tema, objetivo grado, fecha, número de la observación y un espacio grande para que escriban sus observaciones.	La mayoría de los estudiantes tienen buena caligrafía debido a que en este curso se continúa enseñando y perfeccionando los trazos de cada letra; en cuanto el uso y apropiación de la ortografía, ellos normalmente preguntan con C o con S, con B o con B pequeña; además como están en un grado donde hasta ahora están iniciando el proceso escritural continúa mente el docente recalca la ortografía enseñando algunas normas básicas como por ejemplo que antes de p y b se escribe m. En los ejercicios escritos hay que insistirles en la ortografía para que la	Los niños del grado segundo escriben en prosa, comienzan a escribir por ejemplo sobre el perro y anotan: tiene cuatro patas, dos orejas, dos ojos, una nariz, una boca grande, sus dientes son filudos para trozar los huesos que come, tiene una cola que mueve cuando está feliz, su pelaje es de color café, es juguetón y	En cuanto la puntuación utiliza especialmente el punto final y la coma enumerativa, Hay poca presencia de los demás signos de puntuación. Como también se están realizando ejercicios permanentes sobre la indagación, se están incluyendo los signos de	Se evidencia que los estudiantes comprenden que deben observar detenidamente el objeto a observar mirando el máximo de detalles para luego realizar su producción textual de forma descriptiva. En el primer escrito

Anexo E. Modelo de tabla para el análisis de las producciones escritas finales de los estudiantes

L



IED Técnico José de San Martín- Tabio- Tabla análisis de textos producidos por los estudiantes

Estudiantes: María Consuelo Espitia García- Olga Lucía Hernández Sandoval

Fecha: Febrero de 2017- Noviembre de 2017

CICLO DE REFLEXIÓN 4: ANALISIS DE TEXTOS FINALES PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES

E

TIPO DE TEXTO	GRADO/ AÑO	DOMINIO DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL	DESARROLLO DEL TEXTO	PROCESOS FONOLÓGICOS (conversión fonema grafema en la escritura de palabras)	PROCESOS LÉXICOS – ORTOGRÁFICOS	ESTRUCTURA DE PÁRRAFOS/ BLOQUE DE TEXTO	PUNTUACION	PROCESOS MORFO-SINTÁCTICOS (estructura gramatical del texto)
INFORME	502 - 2017	Se evidencia que los estudiantes del grado quinto de primaria comprendieron la tipología del texto que se les solicitó, que para este caso fue un informe sobre la elaboración de un circuito básico, se les indica que lo elaboren en el cuaderno de ciencias naturales teniendo en cuenta: Fecha, tema, materiales, proceso para su elaboración y como	Con relación al desarrollo del texto para el informe se observó que siguieron el paso a paso debido a que se les dirigió en clase de forma oral. En la presentación de	Hubo trabajos con bastantes tachones, letras repisadas, escriben una palabra encima de la otra. En cuanto a la estructura de la palabra, se presentan omisiones y sustitución de letras.	Se muestra afectación en ortografía natural, lo que afecta directamente la ortografía arbitraria. Esto quiere decir que el estudiante no atiende a reglas ortográficas establecidas, especialmente en palabras con fonemas v-b, c-s-z, y-ll. Se presentan además,	Ellos conocen la diferencia de escribir en prosa y en párrafos; aunque hay falencias en la construcción de párrafos porque en algunos casos no plantean la idea principal o se quedan solo en explicaciones. Aparentemente al	Los estudiantes utilizan con mayor frecuencia la coma el punto aparte, seguido y final. También hacen uso pero en menor proporción de los dos puntos, signos de admiración, interrogación y paréntesis. Ocasionalmente se	Es común encontrar en los escritos de los estudiantes, la expresión de ideas en oraciones simples y con escaso uso de conectores u ordenadores discursivos.

Anexo F. Trabajo con rutinas de pensamiento



Figura A1. -Trabajo con rutinas de pensamiento




UNIVERSIDAD DE LA SABANA PROGRAMA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DEL TERCERO SEMESTRE DE SAN MARTÍN		
RUTINA DE PENSAMIENTO: COLOR-SÍMBOLO-IMAGEN (3/3)		ASIGNATURA: <u>Español</u> GRADO: <u>801</u>
ESTUDIANTES: <u>Ismael Valencia</u> <u>Isabel Gamba</u>		
Luego de haber leído el libro _____ en parejas tómense tiempo para discutir, pensar y diligenciar el siguiente cuadro.		
COLORES	SÍMBOLOS	IMÁGENES
Escogen un color que represente el contenido del libro. Explican por qué han elegido ese color.	Inventan un símbolo que represente el contenido del libro. Explican por qué han elegido ese símbolo.	Diseñan una imagen que represente muy bien el contenido del libro. Explican por qué han escogido esa imagen.
 <p>Rees escogi este color porque para mi el verde es naturaleza y como que esto habla mucho de aventura y este color es muy representativo</p>	 <p>Elegi el azul porque este libro nos llevo a lugares muy maravillosos y divertidos</p>	 <p>Esto representa que todo el cuento quedo en nuestras mentes y Rees como hablaba mas sobre lo leído comprendo mas mas</p>

Figura A2. Ejemplo de rutina de pensamiento.

I.E. NORO DE SAN MARTIN SEDE CAMILO TORRES MUNICIPIO DE TABIO	
RUTINA DEL PENSAMIENTO	
Antes Pensaba (Como son las Plantas)	Ahora Pienso (Como son las Plantas?)
yo antes pensaba que las plantas eran pequeñas y bonitas como el tomate, Pepino y lechuga.	Aprendí que los tallos de las plantas son diferentes. Hay tallos leñosos y herbáceos.
Nombre y Apellido del Alumno	Diana Veronica Camacho

Figura A3. Ejemplo de rutina de pensamiento.

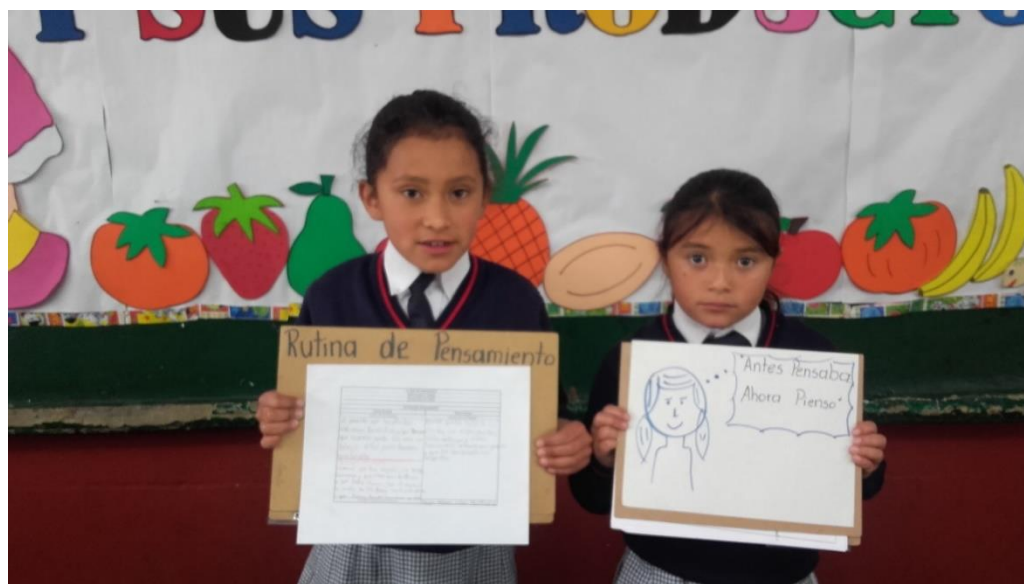


Figura A4. Muestra de productos de la rutina de pensamiento.

Anexo G. Modelo de diario de campo

Nombre del Observador: María Consuelo Espitia García
 Lugar: I.E.D. José de San Martín Sede Camilo Torres
 Hora: 10:00 a.m.
 Fecha: 2017
 Ciudad: Tabio Cundinamarca
 Temática: Transversalización de las habilidades de lectura y escritura: una propuesta desde el micro currículo a favor de la práctica pedagógica y la producción textual en las áreas de lenguaje y ciencias naturales.

Numero de diario: 10

REGISTRO DIARIO DE CAMPO	# 10		
PRECATEGORIAS	NOTA DESCRIPTIVA	NOTA INTERPRETATIVA	NOTA METODOLOGICA
Escritura y lectura	Los estudiantes del grado quinto de primaria, después de consultar en libros e enciclopedias sobre los circuitos, llevan los materiales necesarios a clase y antes de hacerlo, realizan un escrito que contiene un encabezado, materiales y la descripción del paso a paso en la elaboración del mismo. Reconociendo que los artefactos eléctricos funcionan porque poseen un circuito por el que circula corriente eléctrica; después proceden a su elaboración, construyen carruseles, molinos de viento, cepillos, postes en una carretera, estadios iluminados en sus costados, casas; para su fabricación utilizan varias sesiones de clase, consultando y preguntando a familiares, ensayando, aprendiendo del error y volviendo a construir. Encontrando que para los estudiantes fue muy complejo escribir el paso a paso y lo hacían en dos renglones, repetían ideas, no eran claros en lo que deseaban expresar; además su letra no era legible, faltaban signos de puntuación y algunos errores de ortografía, unen palabras o las separan mal y constantemente preguntan si está bien o mal su producción.	Para los estudiantes una vez hay comprensión de lo que se quiere construir lo arman y disfrutan estos espacios, lo explican con facilidad y propiedad sobre su constructo; pero en el momento de escribir tienen dificultad para expresarlo y se quedan cortos en las ideas o tratan de salir rápido de la situación. Estos espacios contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo, pues basados en el circuito realizaron diversas construcciones. Estos ejercicios deben ser aprovechados para desarrollar habilidades comunicativas como la lectura y la escritura; desarrollo de pensamiento y aprendizajes.	Se debe hacer acompañamiento en el ejercicio lector y escritor. Falta hacer el ejercicio de re escritura y re lectura. La retroalimentación permite avances y da confianza para continuar escribiendo porque se resaltan las fortalezas y se superan algunas debilidades Proponer diferentes ejercicios para aprender a escribir diversas tipologías no solo desde el área de lenguaje sino desde la ciencia y otras áreas del conocimiento.

Figura A5. Muestra de diario de campo diligenciado para el área de Ciencias naturales.

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TECNICO JOSE DE SAN MARTIN TABIO CUNDINAMARCA
 PROYECTO DE INVESTIGACION - DIARIO DE CAMPO




Observador	Olga Lucia Hernández			
Lugar	IED Técnico José de San Martín- SEDE: PRINCIPAL BTO: <u>LOURDES_X</u> CAMILO TORRES			
Fecha	Año 2017	Durante los momentos pedagógicos de español		
Municipio	Tabio- Cundinamarca			
Proyecto	Transversalización de las habilidades de lectura y escritura: una propuesta desde el microcurrículo a favor de la construcción textual			
Aliado	 UNIVERSIDAD DE LA SABANA PROGRAMA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA SEMINARIO TALLER DE INVESTIGACIÓN ASESOR: Dr. HAMLET SANTIAGO GONZALEZ Mg. FERNANDO GUIO GUTIERREZ			
DIARIO DE CAMPO # 11				
Nº	CATEGORIAS	NOTA DESCRIPTIVA	NOTA INTERPRETATIVA	NOTA METODOLÓGICA
11	LECTURA Y ESCRITURA (PRIMER TRIMESTRE 2017)	Tema: <i>Mitos y leyendas</i> Colombianas (Literatura Precolombina) Amanera de ambientación inicial, en clase de español se propuso la lectura de varios mitos y leyendas colombianas para posteriormente realizar un reporte oral de lo leído amañera de <u>cuentaría</u> , todos	*Llama la atención que quienes tuvieron que buscar utilería dentro de los muebles y enseres de la institución cumplieron con esta exigencia y quienes gozaron del privilegio de traerlo de su casa no la aprovecharon. Los mitos y las leyendas son textos	Observación, ejercicio dialógico de retroalimentación entre pares.

Figura A6. Muestra de diario de campo diligenciado para el área de Lenguaje

Anexo I. Trabajar sobre la realidad y el contexto de los estudiantes

Figura A8. Trabajo pedagógico en la huerta.



Figura A9. Trabajo pedagógico en la huerta.



Figura A10. Trabajo pedagógico en el aula de clase.

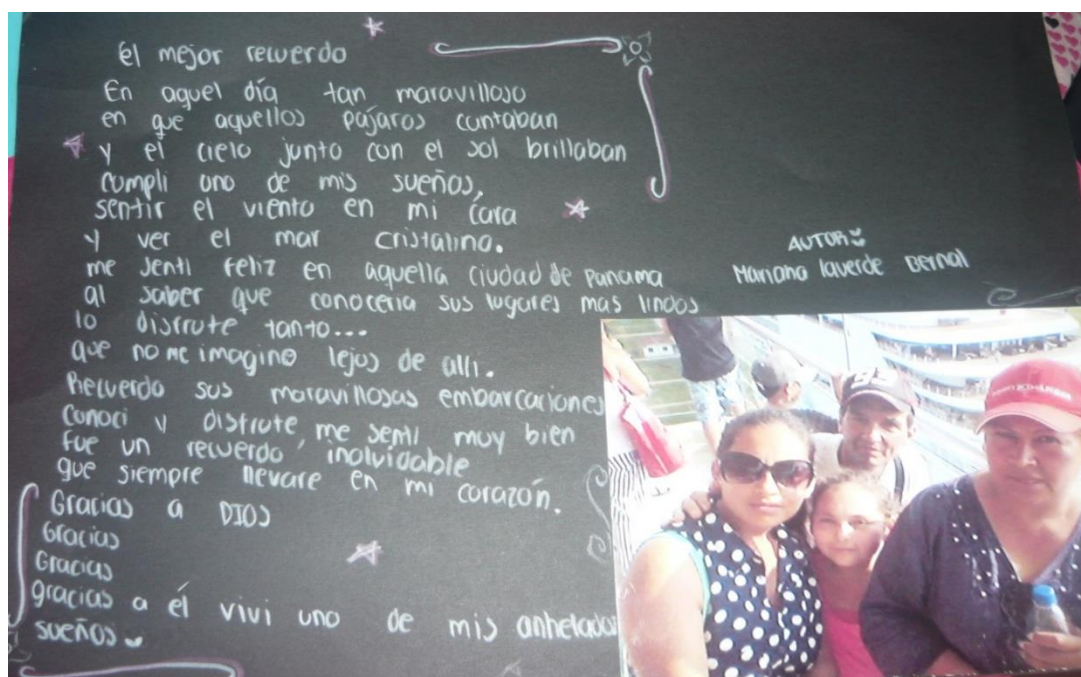


Figura A11. Trabajo pedagógico a partir de la vida familiar de los estudiantes.

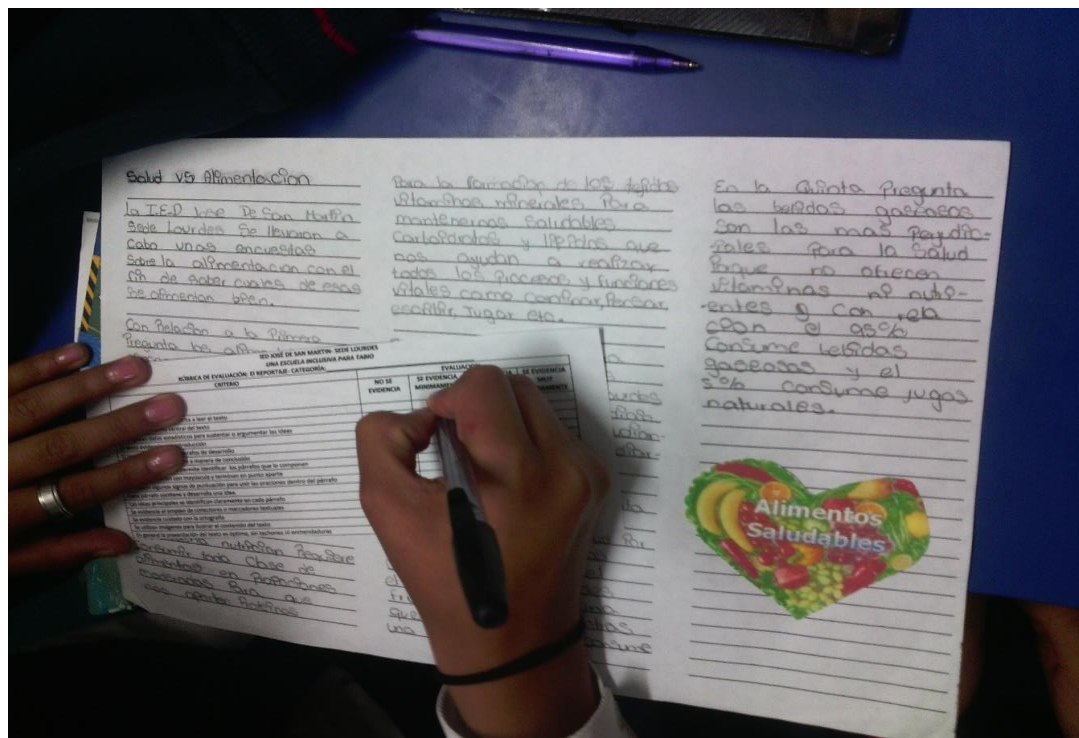


Figura A12. Trabajo pedagógico sobre elaboración de un reportaje



Figura A13. Lectura en voz alta en el aula.

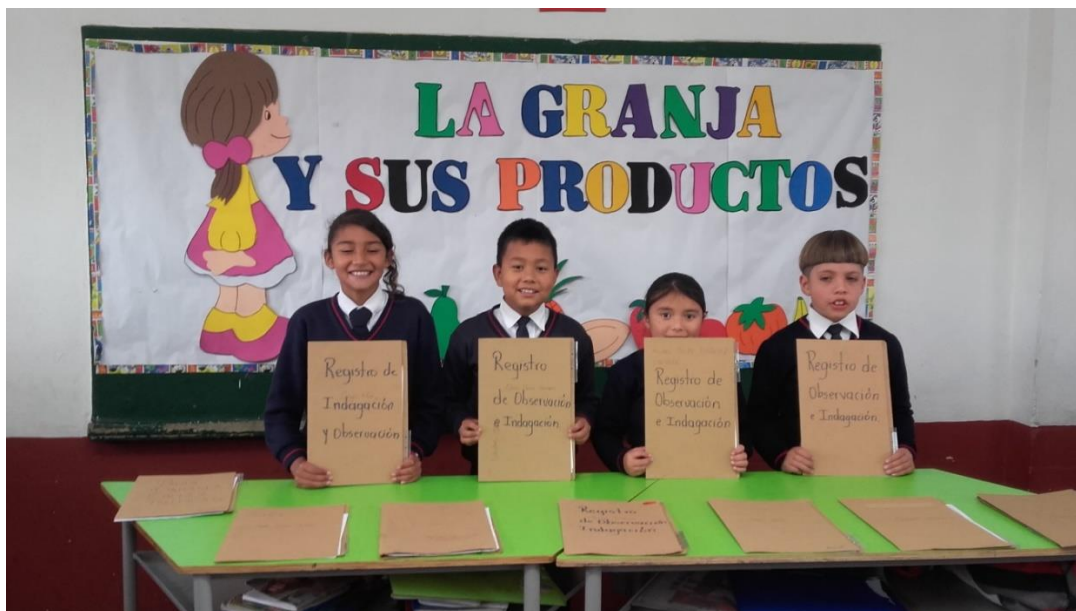


Figura A14. Muestra de resultados del proceso pedagógico.



Figura A15. Socialización de producciones finales.