

LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA  
SOCIOCULTURAL DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

DENYS PAOLA GALINDO LOZANO



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

MONTERÍA- COLOMBIA

2019

**Nota de aceptación:**

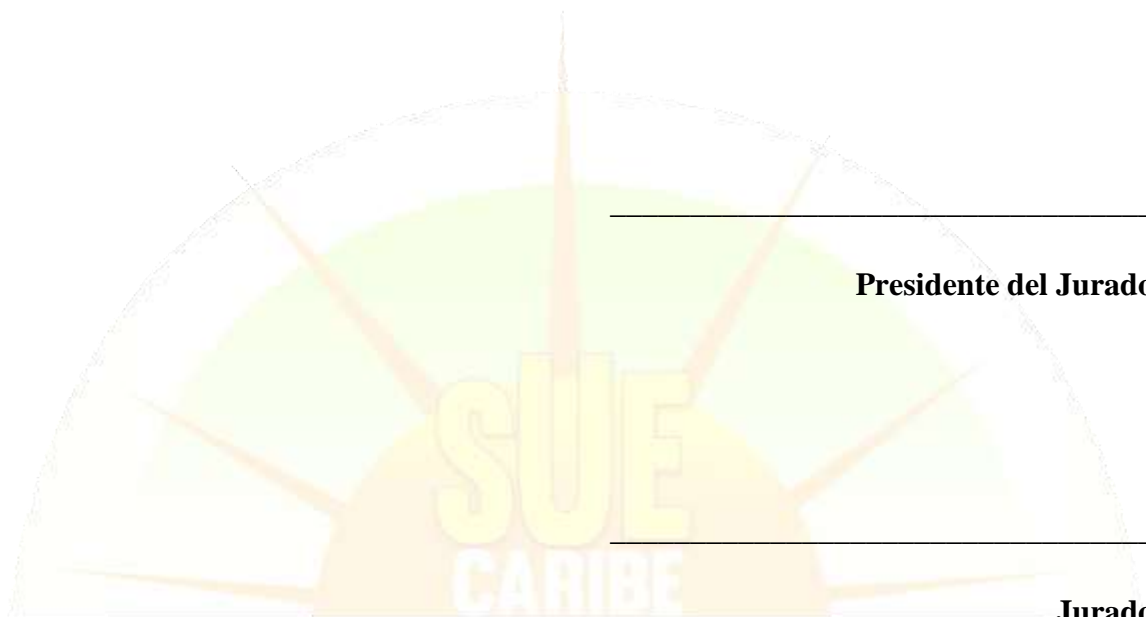
---

---

---

---

---



---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

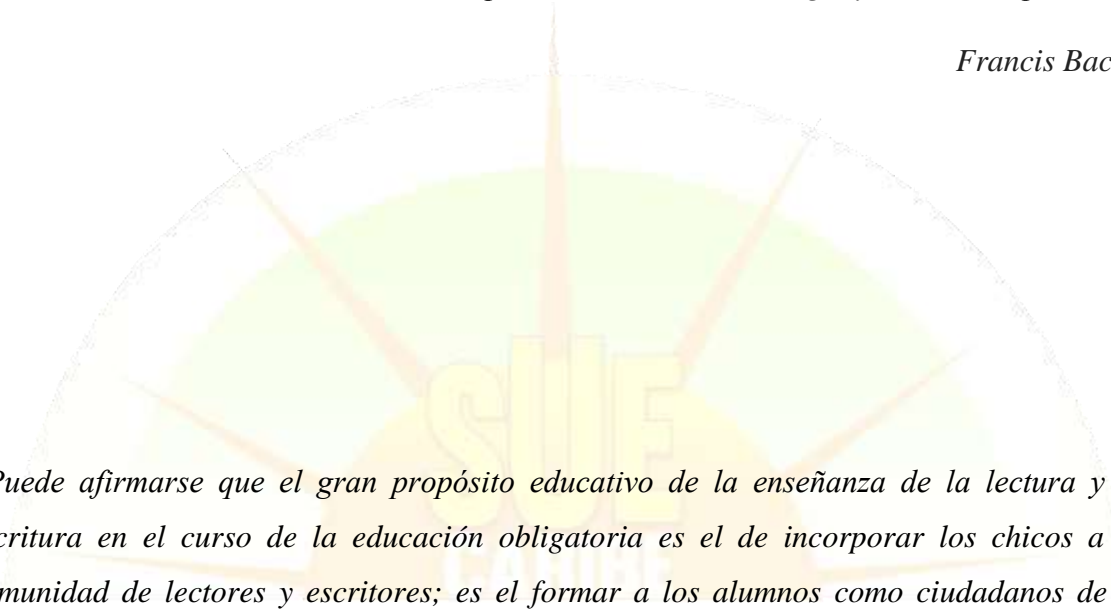
**Jurado**

**Montería, Junio de 2019**

*La lectoescritura es una actividad que no acaba cuando se ha aprendido a leer y escribir sino que se irá perfeccionando y ampliando a la largo de toda la vida. (Sánchez De Medina Hidalgo, 2013).*

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

*Francis Bacon*



*“Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (Lerner, 2001).*

-----  
*\*Nota (s) al pie*

## DEDICATORIA

*A Dios, quien me da la fuerza para continuar cada mañana.*

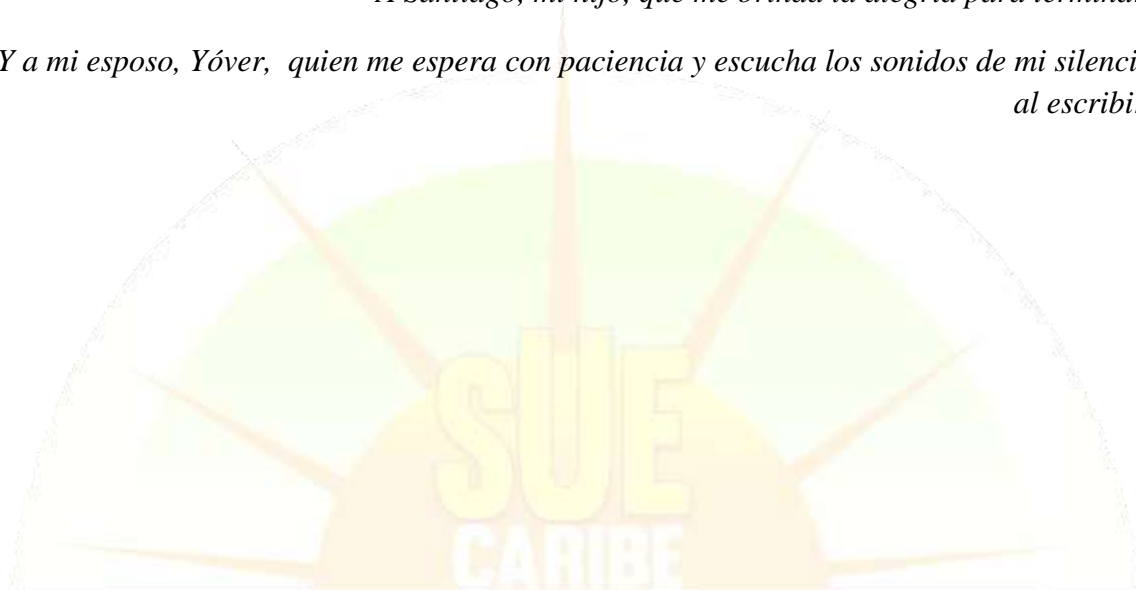
*A Dalys, mi madre, quien me tiene en sus oraciones día a día.*

*A Julio, mi padre, quien me alienta para verme graduar.*

*A mis hermanos, Diana, Deisy y Julio, que me impulsan a continuar.*

*A Santiago, mi hijo, que me brinda la alegría para terminar.*

*Y a mi esposo, Yóver, quien me espera con paciencia y escucha los sonidos de mi silencio al escribir.*



## AGRADECIMIENTOS

En el presente trabajo investigativo agradezco, en primer lugar, a Dios, por darme la sabiduría y la fuerza para continuar este arduo proceso.

A mis padres, Julio y Dalys, por su amor, apoyo incondicional, por motivarme a continuar y por mostrarme que a pesar de tantos obstáculos en la vida hay que ser fuertes y luchar para salir adelante. Han sido mi ejemplo y soporte para culminar este trabajo.

A mis hermanos, Diana, Deisy y Julio, por el apoyo moral y por estar ahí cuando los necesito.

A mis sobrinos, Adriana, Ana María, Alejandro y Thiago, por el amor y la alegría que me brindan todos los días.

A mi hijo, Santiago, por ser paciente, esperarme y llenar mi vida de felicidad.

A mi esposo, Yóver, por su apoyo, constancia y darme la oportunidad de poder cumplir este gran sueño. Has sido el árbol que me ha permitido crecer y continuar, aunque a veces no sienta fuerzas.

Al profesor Rudy Doria Correa por creer en mí, apoyarme y brindarme todo su conocimiento en este trabajo. Ha sido un excelente guía en todo este proceso, gracias por darme la oportunidad de mostrarme que en la vida los sueños si se pueden cumplir cuando nos lo proponemos.

Al colectivo de trabajo Santa María por abrirme sus puertas y por compartir sus conocimientos y experiencias en todo este proceso emancipatorio y de transformación en la Institución. Gracias a ustedes este logro fue posible.

Finalmente, a todas aquellas personas, entidades y organizaciones que permitieron el cumplimiento de este ideal.

## RESUMEN

Este documento presenta los resultados de una investigación realizada desde 2017, en el marco de la Maestría en Educación SUE-Caribe, de la Universidad de Córdoba, con el objetivo de determinar la contribución de una propuesta didáctica de carácter colectivo, basada en el enfoque socio-cultural del lenguaje en el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Santa María, de la ciudad de Montería. Es una investigación de corte cualitativo con método de investigación-acción, que partió de una reflexión colectiva sobre los problemas de aprendizaje de los estudiantes en relación con las metodologías usadas por los maestros en sus prácticas de aula.

El estudio comprende tres fases, así: *exploratoria*, que busca identificar el tipo de teoría de lenguaje abordada por los maestros en sus prácticas de aula y las metodologías implementadas por ellos; *ejecución*, consistente en el diseño y aplicación de un conjunto de estrategias didácticas con soporte en el enfoque sociocultural del lenguaje; *valoración y sistematización*, correspondiente a la evaluación de las estrategias aplicadas y la escritura reflexiva de las experiencias por parte de los miembros del colectivo de investigación. Los resultados más importantes se refieren a: la constitución de un colectivo de trabajo capaz de proponer transformaciones y mejoras a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas; la reconceptualización de los términos de lectura, escritura y oralidad como alternativa para proponer nuevas prácticas de aula con sentido y significado; la intención de los docentes de otras áreas de promover el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad en sus clases; la consideración de la biblioteca como espacio esencial de aprendizaje por parte de los estudiantes; y, por último, la mejora en los índices de calidad académica de la escuela.

**PALABRAS CLAVES:** Lectura, escritura, oralidad, perspectiva sociocultural.

## ABSTRAC

This article presents the progress of a research carried out since 2017, within the framework of the Master's in Education SUE-Caribe, of the University of Córdoba, with the objective of determining the contribution of a didactic proposal of a collective nature, based on the socio-cultural of the language, in the strengthening of the reading, writing and oral processes of the students of elementary basic education of the Educational Institution Santa María, of the city of Montería. It is a qualitative research, with a research-action method, which started from a collective reflection on the students' learning problems in relation to the methodologies used by teachers in their classroom practices.

The study has three phases, as follows: exploratory, which seeks to identify the type of language theory addressed by teachers in their classroom practices and the methodologies implemented by them; execution, consists in the design and application of a set of didactic strategies with support in the socio-cultural approach of language; assessment and systematization, corresponding to the evaluation of the applied strategies and the reflective writing of the experiences by the members of the research group. The most important partial results refer to: the constitution of a collective capable of proposing transformations and improvements based on the reflection on their own practices; the reconceptualization of the terms of reading, writing and orality as an alternative to propose new classroom practices with sense and meaning; the teachers intention from other areas to promote the development of reading, writing and speaking in their classes; the consideration of the library with essential learning space on the part of the students; and, finally, the improvement in the academic quality indexes of the school.

**KEY WORDS:** Reading, writing, orality, sociocultural perspective.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
<b>1. APROXIMACIÓN CRÍTICA AL PROBLEMA DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD EN LA ESCUELA .....</b>	<b>5</b>
1.1 Reflexiones iniciales: la motivación para el trabajo colectivo .....	5
1.2 Reconocimiento y comprensión conjunta del problema.....	8
1.3 Contextualización y consolidación del problema .....	14
1.4 Constitución del colectivo de trabajo.....	16
1.4.1 ¿Qué hacer?: preguntas y objetivos que guiaron la investigación.....	18
1.4.2 Razones que justifican la importancia de esta investigación.....	19
1.4.3 ¡Manos a la obra!: elaboración del plan de acción.....	20
<b>2. LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA COMO REFERENTE PARA LA ACCIÓN CONJUNTA .....</b>	<b>22</b>
2.1 Pesquisa sobre investigaciones relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad22	
2.1.1 Investigaciones a nivel internacional. ....	23
2.1.2 Investigaciones a nivel nacional.....	30
2.1.3 Investigaciones a nivel regional. ....	39
2.2 Aproximaciones conceptuales a la perspectiva sociocultural de la lectura, la escritura y la oralidad .....	45
2.2.1 Corrientes lingüísticas y enseñanza del lenguaje. ....	46
2.2.2 La perspectiva sociocultural del lenguaje. ....	48
2.2.3 Las prácticas de lectura, escritura y oralidad desde el enfoque sociocultural. ....	51
2.2.3.1 Sobre prácticas sociales de lectura. ....	53
2.2.3.2 Sobre prácticas sociales de escritura. ....	59
2.2.3.3 Sobre prácticas sociales de oralidad. ....	62
<b>3 CONSTRUCCIÓN DE LA RUTA METODOLÓGICA: LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....</b>	<b>68</b>
3.1 Fase exploratoria.....	70
3.1.1 Conformación del grupo de reflexión. ....	70
3.1.2 Talleres de formación.....	71
3.1.3 Lecturas de fundamentación conceptual. ....	72

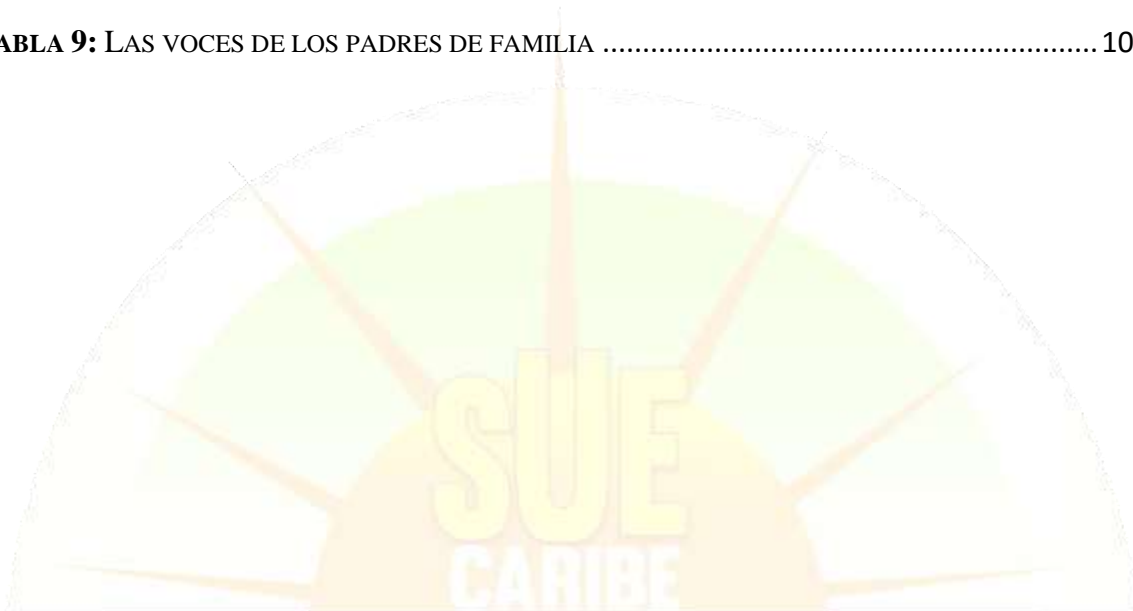
3.1.4 Entrevista semiestructurada.....	73
3.1.5 Grupo de discusión.....	73
<b>3.2 Fase de ejecución.....</b>	<b>74</b>
3.2.1 Formación en espejo a docentes de básica primaria. ....	74
3.2.2 Formaciones en lectura, escritura y oralidad a padres de familia. ....	76
3.2.3. Observación participante.....	77
3.2.4 Bitácora de observación. ....	77
<b>3.3 Fase de valoración y sistematización.....</b>	<b>78</b>
3.3.1 Escritura reflexiva. ....	78
3.3.2 Reflexiones colectivas.....	79
<b>3.4 Análisis de los datos .....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 Fase exploratoria.....</b>	<b>81</b>
4.1.1 Conformación del colectivo de trabajo. ....	81
4.1.2 El taller como principio de motivación a la investigación. ....	82
4.1.3 La lectura colectiva como estrategia de reflexión y aprendizaje. ....	83
4.1.4 Un enfoque de enseñanza desde lo lingüístico.....	84
<b>4.2 Fase de ejecución.....</b>	<b>87</b>
4.2.1 Del trabajo individual al trabajo colectivo. ....	87
4.2.2 El aula como espacio intersubjetivo.....	88
4.2.3 La formación a padres en lenguaje.....	90
4.2.4 Lectura, escritura y oralidad con sentido y significado.....	91
4.2.4.1 Lectura, escritura, oralidad e interdisciplinariedad. ....	92
4.2.4.2 La biblioteca como espacio de reflexión.....	92
4.2.4.3 Del dictado a la escritura y de esta a la oralidad. ....	93
4.2.4.4 Progreso del Índice Sintético de Calidad Educativa.....	94
<b>4.2 Fase de valoración y sistematización.....</b>	<b>94</b>
4.3.1 Las voces de los maestros. ....	95
4.3.1.1 la reflexión como estrategia de cambio.....	95
4.3.1.2 La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales y culturales.....	96
4.3.1.3 Del sentido estructural al sentido crítico.....	97
4.3.1.4 El aprendizaje: una construcción social. ....	99

4.3.1.5 La transformación de las prácticas de enseñanza.....	99
4.3.2 Las voces de los estudiantes y padres de familia. ....	100
4.3.3 Jornadas reflexivas: espacios de aprendizajes.....	104
<b>5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>105</b>
5.1 Conclusiones .....	105
5.2 Recomendaciones .....	109
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>



**LISTA DE TABLAS**

<b>TABLA 1:</b> PROBLEMAS DEL LENGUAJE DESDE LAS VOCES DE LOS MAESTROS .....	10
<b>TABLA 2:</b> CONCLUSIONES DEL COLECTIVO DE MAESTROS .....	12
<b>TABLA 3:</b> INTEGRANTES DEL COLECTIVO DE TRABAJO .....	17
<b>TABLA 4:</b> PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	18
<b>TABLA 5:</b> LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
<b>TABLA 6:</b> INTEGRANTES DEL COLECTIVO DE TRABAJO .....	82
<b>TABLA 7:</b> COMPRESIONES DE LOS MAESTROS SOBRE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD ...	85
<b>TABLA 8:</b> COMPRESIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS CLASES DE LENGUAJE .....	101
<b>TABLA 9:</b> LAS VOCES DE LOS PADRES DE FAMILIA .....	103



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1.</b> ESPACIO DE REFLEXIÓN PROYECTO LEO.ES .....	7
<b>FIGURA 2.</b> PRIMER ENCUENTRO DE REFLEXIÓN DEL COLECTIVO SANTA MARÍA.....	8
<b>FIGURA 3.</b> SOCIALIZACIÓN DE PROBLEMÁTICAS PRESENTES EN EL ÁREA DE LENGUAJE. ....	9
<b>FIGURA 4.</b> GRUPO DE DISCUSIÓN: RESULTADOS PRUEBAS INTERNAS Y EXTERNAS.....	11
<b>FIGURA 5</b> CONSTITUCIÓN DEL GET .....	70
<b>FIGURA 6.</b> RECONCEPTUALIZACIÓN DE LOS TÓPICOS LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD. ....	73
<b>FIGURA 7.</b> GRUPO DE DISCUSIÓN: PROBLEMÁTICAS EN ÁREA DE LENGUAJE. ....	74
<b>FIGURA 8.</b> FORMACIÓN ESPEJO GRADO TERCERO. ....	75
<b>FIGURA 9.</b> FORMACIÓN ESPEJO GRADO PRIMERO.....	75
<b>FIGURA 10.</b> JORNADAS DE FORMACIÓN A PADRES DE FAMILIA. ....	76
<b>FIGURA 11.</b> JORNADA DE REFLEXIÓN COLECTIVA .....	79
<b>FIGURA 12.</b> TALLERES DE FORMACIÓN CON PAR EXTERNO .....	83
<b>FIGURA 13.</b> LECTURAS DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. ....	83
<b>FIGURA.14.</b> FORMACIONES EN ESPEJO. ....	89
<b>FIGURA 15.</b> FORMACIÓN A PADRES DE FAMILIA. ....	90
<b>FIGURA 16.</b> LECTURA COOPERATIVA EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS .....	92
<b>FIGURA 17.</b> PRODUCCIONES DE LOS ESTUDIANTES. ....	93
<b>FIGURA 18.</b> ISCE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA MARÍA 2018.....	94
<b>FIGURA 19.</b> TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA .....	98
<b>FIGURA 20.</b> JORNADAS REFLEXIVAS.....	104

## INTRODUCCIÓN

El ejercicio riguroso de la lectura, la escritura y la oralidad, en tanto habilidades de comunicación y de interacción social, no es un asunto exclusivo de profesionales como licenciados en lengua castellana, comunicadores sociales y abogados, entre otros, tal como a veces se suele creer. Por el contrario, si se tiene en cuenta que “el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, p.19), se justifica que la lectura, la escritura y la oralidad sean desarrolladas de manera transversal y permanente, desde todas las áreas, en las instituciones educativas. Sobre todo, ahora, cuando los medios y formas de comunicación son cada vez más rápidos y complejos, dadas las relaciones de intercambio en todos los campos impuestas por la globalización.

De acuerdo con lo anterior, es innegable la necesidad de proponer acciones encaminadas a mejorar las competencias comunicativas de los ciudadanos del País. Por eso, en Colombia se han desarrollado, en el marco de las políticas educativas de los últimos años, proyectos como el Plan Nacional de Lectura y Escritura [PNLE] (2014) y el Plan Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad en el Municipio de Itagüí [PILEO] (2014), los cuales han sido articulados a los currículos de las instituciones educativas. Sin embargo, a pesar de algunos avances significativos, persiste el problema de bajos niveles de lectura, escritura y oralidad en las escuelas.

Al respecto, investigaciones como la de Doria y Pérez (2008) aseguran que el problema de aprendizaje del lenguaje en las escuelas tiene sus causas en el desconocimiento que poseen los docentes acerca del enfoque de enseñanza del mismo. Esto, debido a que no existe una relación entre lo que los maestros conocen con respecto a la lectura, la escritura y la oralidad y lo que hacen con sus estudiantes en las clases, provocando así, desmotivación en los niños. “De tal manera que, antes que unas prácticas de enseñanza y de aprendizaje razonadas, lo que

se evidencia es una rutina con pocas posibilidades de transformación” (Doria y Pérez, 2008, p.9).

El anterior panorama no es ajeno a la realidad de la Institución Educativa Santa María, de la ciudad de Montería. Un análisis profundo y reflexivo del colectivo de maestros adscritos al Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad [LEO] (2015), liderado por el docente Rudy Doria Correa, con base en los resultados de las pruebas externas (SABER 2015-2016, SUPÉRATE, 2015-2016), además de un ejercicio de comprensión de sus propias prácticas de aula, permitió detectar las siguientes falencias: en la Institución no se está realizando el proceso de lectura, escritura y oralidad en paralelo, se trabajan de manera aislada; se desvía el propósito hacia la preparación de los estudiantes para las pruebas censales, de manera mecánica; no se le da el valor que ameritan la lectura y la escritura como prácticas sociales; la enseñanza del lenguaje se orienta hacia el conocimiento declarativo de las normas gramaticales del sistema de la lengua de manera teórica, mas no desde el uso; no se enfatiza ni se profundiza en el desarrollo de la oralidad; falta formación de los maestros de básica primaria en el área de lenguaje, pues la gran mayoría son de otras disciplinas, entre otros aspectos.

Por otra parte, el colectivo de maestros avanzó en la reflexión del problema comprendiendo que las condiciones del contexto sociocultural que rodea a la escuela y la comunidad también son determinantes a la hora de pensar en una mejora de las habilidades de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes. Situaciones críticas como la pobreza, el analfabetismo, la desintegración familiar, el desinterés por el estudio y desorden en las formas de relación entre las personas se constituyen en factores que hacen más precarias las prácticas de enseñanza de los maestros e inciden de manera negativa en los aprendizajes de los educandos. Producto de esas comprensiones, los maestros formularon el siguiente supuesto: *si se transforman las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, con fundamento en el enfoque sociocultural del lenguaje, es posible avanzar hacia mejores niveles de competencias comunicativas de los estudiantes.*

Partiendo del anterior supuesto, el colectivo de maestros considera que esta investigación es importante y relevante porque se propone mostrar: primero, que la lectura es la base del conocimiento, dado que a través de ella se accede a la cultura social, además, se aprende a conocer y a interpretar el mundo (Areiza y Betancourt, s.f); segundo, que a través de la escritura se plasma la realidad interpretada por el individuo, lo mismo que se organiza, se registra y se intercambia el conocimiento; y tercero, mediante el desarrollo de la oralidad, el individuo incursiona en los diferentes contextos en los que interactúa, utilizando el lenguaje en todas sus manifestaciones e intencionalidades (Rodríguez, 2005). Pero, además, es importante la comprensión de los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la proyección de prácticas de aula más auténticas y situadas, en correspondencia con las características socioculturales de los estudiantes y la necesidad ineludible de involucrarlos en una cultura letrada (Doria, 2009).

En lo metodológico, esta investigación asumió un enfoque de carácter cualitativo con base en el método de investigación-acción. Comprende tres fases: *exploratoria, ejecución y valoración- sistematización*. En este diseño metodológico participa un grupo de cinco maestros de básica primaria, conformados en colectivo de trabajo a partir de un proceso de reflexión-acción dinamizado por la titular de este estudio. La población estudiantil afectada por esta experiencia está conformada por estudiantes de básica primaria, quienes reciben el impacto de las transformaciones didácticas diseñadas e implementadas por los maestros co-investigadores. Además, cabe señalar que este estudio fue socializado en la Institución Educativa y contó con el aval de las directivas académicas, y el acompañamiento de un par académico del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba.

El cuerpo teórico y conceptual de esta investigación se ha abordado como un proceso de construcción colectiva a partir de las reflexiones sobre las categorías conceptuales de la investigación relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad desde un enfoque sociocultural de enseñanza y aprendizaje de estas. Así, se parte de una revisión sucinta de las corrientes lingüísticas que, a lo largo de la historia de la investigación sobre la lengua, han influido con mayor preponderancia en los enfoques de enseñanza del lenguaje y, en particular,

de la lectura, la escritura y la oralidad. A partir de ahí, se analizan los resultados que más adelante se detallan.

Esta investigación se encuentra estructurada en cinco capítulos que explican de manera detallada cada uno de sus fines y procesos. En el capítulo uno, el lector encontrará la manera como el colectivo de trabajo Santa María concibió el problema de investigación, relacionado con el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad en la Institución objeto de estudio. De igual forma, se presentan los objetivos y la importancia del mismo. Este primer acápite, se describe en relación a tres aspectos fundamentales: reflexiones iniciales, decisiones y compromisos y el plan de acción del grupo de investigación.

El capítulo dos, comprende dos aspectos fundamentales relacionados con la fundamentación teórico-conceptual del colectivo de investigación: la revisión de los antecedentes a la temática de estudio y la construcción del cuerpo teórico conceptual que guió el trabajo práctico de los maestros participantes en este estudio.

El capítulo tres, Por su parte, presenta la ruta metodológica del trabajo y las diferentes fases en las que está comprendida, exploración, ejecución y valoración y sistematización. Dichas fases, son asumidas a partir del método investigación acción, expuesto por Kemmis y McTaggart (19988), como forma de indagación autorreflexiva orientado a propiciar transformación y mejora de la realidad social y educativa de los individuos.

Asimismo, el capítulo cuatro, muestra los resultados encontrados en cada una de las fases de la investigación mencionadas, en coherencia con las técnicas de recolección de la información utilizadas en este estudio, los objetivos planteados y el soporte teórico conceptual que lo sustenta.

Por último, el capítulo cinco, registra las conclusiones y recomendaciones obtenidas a lo largo de este trabajo. Adicionalmente, presenta las proposiciones derivadas del conocimiento adquirido a partir del desarrollo de la investigación y, al mismo tiempo, da cuenta de los asuntos investigables pendientes por trabajar.

## CAPÍTULO UNO

### 1. APROXIMACIÓN CRÍTICA AL PROBLEMA DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD EN LA ESCUELA

Este acápite da cuenta de la manera como se concibió el problema de investigación, relacionado con el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad en la Institución Educativa Santa María. Este se describe en relación con tres aspectos fundamentales: *reflexiones iniciales*, referidas a los elementos motivantes que impulsaron la elaboración del proyecto, mediante el reconocimiento del problema y el contexto; **decisiones y compromisos**, correspondiente a los acuerdos asumidos por el colectivo de maestros, los objetivos planteados, el nombre del proyecto y la relevancia de la investigación; y **el plan de acción**, en el que se inscriben todas acciones propuestas por el colectivo, además los aspectos teóricos y metodológicos del mismo. Este apartado constituye la ruta de trabajo del grupo investigativo.

#### 1.1 Reflexiones iniciales: la motivación para el trabajo colectivo

Esta investigación surge en el marco del Proyecto LEO.es (Lectura, Escritura y Oralidad en la Escuela), trabajo liderado por el docente Rudy Doria Correa, en el escenario de la Práctica Pedagógicas Investigativa del Programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba, que busca mejorar los proceso de lectura, escritura y oralidad en las escuelas públicas de la ciudad de Montería que tienen convenios con esta Universidad. También, surge de la preocupación de directivos y algunos maestros de la Institución Educativa Santa María, debido a los bajos niveles de lectura y escritura arrojados por las pruebas internas y externas que se aplican cada año a los estudiantes de educación básica y media.

En el primer encuentro de reflexión, realizado el 2 de Febrero de 2017, el profesor Rudy Doria Correa socializó los objetivos del proyecto LEO, las bases teóricas y metodológicas y las fases para su implementación, así mismo, expuso la importancia de realizar un proyecto de esta magnitud en la Institución.

En esta presentación el investigador dejó claro la relevancia de la lectura, la escritura y la oralidad en la vida de estudiantes y maestros, como una opción para mejorar los procesos de aprendizaje en cualquier área del conocimiento. Por eso, la función de un maestro de lenguaje debe centrarse en fortalecer estos procesos, evitando trabajar temas aislados desde una perspectiva normativa y fragmentaria de la enseñanza de la lengua, que desconoce la importancia de la cultura y el contexto social en la formación de sujetos comunicativos. Enfatizó en que la escuela, como institución social, tiene la responsabilidad de proyectar, desde su currículo, la formación de lectores y escritores críticos, capaces de comprenderse y expresar pensamientos de manera autónoma. Finalmente, afirmó que todo esto es posible a través de la investigación-acción, el trabajo en equipo de los maestros y la reflexión permanente de los mismos sobre sus propias prácticas; esto constituye el fundamento de una verdadera transformación en y desde el aula.

El segundo espacio de reflexión, realizado el 9 de marzo de 2017, consistió en un taller de motivación elaborado por el mismo investigador, con el fin de mostrar nuevas formas de enseñar la lengua. Este se centró en el análisis de la clase de una maestra de lenguaje de grado cuarto, donde, mediante la reflexión de todos los maestros se analizó la forma de planeación, ejecución y los referentes teóricos implícitos en su clase.

La maestra expresaba en esa ocasión que mediante la lectura de un texto desarrollaba las temáticas correspondientes a la clase, a través una estrategia de lectura que constaba de tres momentos: el antes, durante y después de la lectura, con el fin de que sus estudiantes, mediante un juego de preguntas y ejercicios en cada momento, comprendieran el texto. Luego de esto, se pasaba a la fase de escritura, y enseguida, a la oralidad mediante la socialización de sus experiencias de lectura y escritura.

El par externo en cada relato de la maestra les indicaba a los demás docentes que fueran tomando notas y que revelaran los procesos que ella hacía y entre todos realizaban comentarios valorativos y sugerían mejoras a la clase de su compañera. Al final del taller el par indicó que la docente realizaba los pasos que plantea Isabel Solé para el proceso de

lectura, y que su clase de lenguaje abordaba, de manera simultánea, la lectura, la escritura y la oralidad, a la vez que posibilitaba a los niños el aprendizaje significativo de elementos lingüísticos de carácter semántico, morfosintáctico, pragmático y semiótico. Este tipo de ejercicio pedagógico, no común en la escuela, permitió a los participantes reconocer y valorar la importancia del trabajo reflexivo entre maestros, como posibilidad para generar nuevos conocimientos, transformaciones y mejoras en sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje.



*Figura 1. Espacio de reflexión proyecto LEO.es*

El tercer espacio de reflexión, realizado el 24 de marzo de 2017 con los maestros integrantes del grupo de trabajo se llamó **“La voz del maestro en clase”**, el cual consistió en una dinámica de lectura en voz alta, donde se evidenció cómo el recurso de la voz se convierte en un detonante para captar la atención y el gusto de los niños por escuchar y leer historias. Además, permite explorar el saber cultural, los imaginarios y experiencias de vida de los niños; es un tipo de lectura basada en la técnica de anticipación y la exploración del conocimiento previo del lector, que luego se conjuga con nuevos saberes.

Para este ejercicio el par dinamizador del taller llevó dos textos: el primero, titulado *“El árbol de candela”*, de Triunfo Arciniegas, y el segundo, *“El barquito de papel”*, de Andrés Elías Flórez Brum. Con su lectura, el investigador demostró que la motivación del docente a través de su voz lectora es fundamental para que los estudiantes recepcionen, de

manera significativa las historias narradas y se encaucen por el amor hacia la lectura. Insistió en que el texto, en la voz del maestro lector, se constituye en guía central de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Además señaló que las clases de lenguaje no se deben fraccionar por temáticas aisladas, ya que la lectura brinda la posibilidad de relacionar y comprender temáticas afines en las distintas áreas del saber.

Amparados bajo el principio del análisis y la reflexión de todas las alternativas brindadas por el docente investigador Rudy Doria Correa, un grupo de maestros decidió continuar con los espacios de reflexión y asumir una investigación-acción que permitiera transformar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, con miras a lograr mejoras en las competencias comunicativas de los estudiantes y maestros de la Institución Educativa. Así se abrió el camino para la conformación de un colectivo de trabajo que se dedicara a discutir y planear acciones de mejora en las clases de lenguaje mediante la observación y reflexión de sus propias prácticas pedagógicas.



*Figura 2. Primer encuentro de reflexión del colectivo Santa María.*

## **1.2 Reconocimiento y comprensión conjunta del problema**

En el cuarto espacio de reflexión del día 29 de abril de 2017, el colectivo de maestros realizó su primer encuentro sin la presencia del par externo. En ese encuentro cada uno de los participantes comenzó a analizar su práctica diaria en el aula, con el fin de reflexionar sobre los problemas más preocupantes en la Institución Educativa Santa María. La dinamizadora de esta investigación, profesora Denys Galindo, partió de la siguiente

pregunta: *¿Cuál es el problema académico más fuerte en nuestra comunidad educativa?* Cada docente comenzó a dar su opinión y llegaron a la conclusión de que hay que fortalecer la lectura, la escritura y la oralidad en las aulas. Así se corrobora en las siguientes voces recogidas de las intervenciones de los maestros:

La profesora 1 dijo:- *“considero que uno de esos problemas es que los estudiantes no les gusta leer”*, además de eso, el maestro 2 manifestó que *“a los jóvenes no les gusta escribir”*, y el docente 3 apuntó que *“a los niños no les gusta hablar en público”*.



**Figura 3. Socialización de problemáticas presentes en el área de lenguaje.**

Este encuentro permitió al colectivo reconocer falencias en el abordaje de las prácticas del área del lenguaje, principalmente en el docente, quien es el eje fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se notó la poca formación lingüística que poseen los maestros en esta Institución, debido a que quienes están orientando los procesos de lectura y escritura son formadores de áreas ajenas a ésta, tal como se observa en sus intervenciones:

**Tabla 1:** Problemas del lenguaje desde las voces de los maestros

DOCENTES	VOCES DE LOS ACTORES
DOC. 1	<p><b>LECTURA:</b></p> <p><i>“Desde mi práctica diaria observo y me preocupo mucho por mis muchachos y he observado lo siguiente en lectura, escritura y oralidad”:</i></p> <p><i>“Encuentro niños que no saben leer, por eso yo les llevo muchas fotocopias, ahí les trabajo la atención”.</i></p> <p><b>ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Los niños no escriben palabras completas”</i></li> <li>• <i>“Los textos son incoherentes”</i></li> <li>• <i>“No manejan signos de puntuación en sus escritos”</i></li> <li>• <i>“Falta manejo de la tilde”</i></li> <li>• <i>“No tienen buenos trazos en la escritura”</i></li> <li>• <i>“Un profesor de metodología decía que había que darle al niño transcripciones cortas y preguntarle al niño lo que entiende de eso, por eso es más efectivo el trabajo a mano”</i></li> <li>• <i>“Hay que empezar desde preescolar”</i></li> </ul> <p><b>ORALIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Falta preparación en las exposiciones, no quieren hablar en público”</i></li> </ul>
DOC. 2	<p><i>Estoy de acuerdo con la profesora, sin embargo agrego lo siguiente de manera general:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Falta hábito lector, el muchacho no le gusta leer, ni a nosotros los maestros tampoco”</i></li> <li>• <i>“Hay problemas con la entonación y los signos de puntuación, los jóvenes no entonan bien, ello se debe a que lo que yo no puedo hacer me da miedo”</i></li> <li>• <i>“Hay poca interpretación y al no interpretar no redactan bien”</i></li> <li>• <i>“Existe pobreza en el vocabulario, el alumno hay que llenarlo de vocabulario”</i></li> <li>• <i>“No hay expresión al momento de leer”</i></li> <li>• <i>“No utilizan los conectores al momento de escribir”</i></li> <li>• <i>“A nosotros los maestros nos da pena hablar en público”</i></li> </ul>
DOC. 3	<p><i>“Todos ustedes tienen razón en algo, pero el profe apuntó a un problema grave también y ese es el maestro, pues a nosotros no nos gusta leer, no nos gusta escribir, nos da pena hablar en los actos cívicos en la Institución y no queremos participar en los encuentros externos. Esto es una realidad, por eso hay que empezar a fortalecerlos en el área del lenguaje”.</i></p>

Del mismo modo, se reconoció que de los dieciséis docentes que laboran en la básica primaria sólo dos poseen formación en el área del lenguaje, los demás son de otras áreas, no obstante, orientan el área de lengua castellana desde su conocimiento empírico, y eso constituye un problema grave en los educandos, ya que si no hay una orientación adecuada sus resultados no serán los mejores, tal como lo manifiestan los mismos maestros:

*“Considero que en la básica primaria de nuestra Institución hay pocos maestros formados en el área del lenguaje, el colegio debe fortalecer la base para mejorar. Una estrategia es la de formar maestros en lenguaje” (Maestro: 1 Dialogo Informal: 1)*

El 12 de mayo de 2017 el colectivo tuvo un nuevo espacio de reflexión con el fin de analizar los resultados de las pruebas externas e internas relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad. Este espacio se realizó en la sala de audiovisuales de la Institución e inició con la proyección de los resultados a nivel internacional en el área de lenguaje, los cuales muestran que Colombia ha logrado avances significativos durante el desarrollo de las prueba saber 2015 y 2016 en el área del lenguaje, sin embargo, es preocupante el resultado en cuanto al nivel crítico de lectura, pues, todavía los estudiantes, en su mayoría, están en el nivel literal. Frente a los datos proyectados, la profesora Denys Galindo realizó una pregunta guía para comenzar la socialización: *¿qué piensan ustedes de esos resultados?* Cada miembro del colectivo presentó su opinión, y al final llegaron a conclusiones como estas:

- *Falta hábito de lectura en Colombia desde la formación de la familia.*
- *Los textos más costosos están en Colombia.*
- *Falta mayor promoción de lectura en las Instituciones públicas y en los medios masivos de televisión.*
- *Falta dotar más las bibliotecas y que estas adquieran funciones lúdicas.*
- *Falta mayor inversión de libros desde lo personal.*
- *Falta autoformación en el docente tanto en la lectura como en la escritura.*
- *No hay correspondencia entre lo que los maestros explican en el aula y lo que se manda a leer.*
- *Falta valor en el nivel cultural de la lectura.*



**Figura 4. Grupo de discusión: resultados pruebas internas y externas.**

De igual forma se presentaron los resultados de las pruebas internas aplicadas en la Institución, tales como la prueba SABER 2016 y resultados de las evaluaciones acumulativas y la prueba Helmer Pardo aplicada en enero de 2017. Dichos resultados mostraron varias preocupaciones, entre ellas los bajos niveles de análisis en lectura que realizan los estudiantes y los resultados desfavorables en las pruebas acumulativas, lo que permitió al grupo de trabajo presentar la opinión individual y luego llegar a unas reflexiones generales:

**Tabla 2:** Conclusiones individuales del colectivo de maestros

DOCENTES	CONCLUSIONES
DOC. 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El colegio se queda en las pruebas censales</li> <li>• Nosotros los maestros nos quedamos solo con enseñar lo superficial.</li> <li>• Hay que aumentar el nivel de vocabulario.</li> <li>• Falta profundizar en el componente semántico, más lectura.</li> </ul>
DOC. 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las clases son muy rápidas, estamos pensando en terminar la planeación y explicar todos los temas en cada periodo.</li> <li>• Hay que explotar lo que más le gusta al niño.</li> <li>• Hay que revisar actividades para que no se desmotiven los estudiantes.</li> <li>• Falta creatividad en las clases de los maestros.</li> <li>• Hay que explorar más en las clases, lectura de anticipación.</li> <li>• Las lluvias de ideas son importantes para el desarrollo de la clase.</li> </ul>
DOC. 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta atención en las clases.</li> <li>• No hay que hablar toda la clase, hay que escuchar a los estudiantes, instaurar el diálogo.</li> <li>• Hay que hacer clases más lúdicas</li> </ul>
DOC. 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta compromiso del docente.</li> <li>• Falta preparación en las clases de los maestros.</li> <li>• Hay que motivar más a los estudiantes.</li> <li>• Faltan mayores recursos en la Institución.</li> </ul>

**Nota:** conclusiones individuales a las que llegó el grupo de trabajo durante el grupo de discusión.

Después de presentar su opinión sobre los problemas que atañen a la comunidad en el campo del lenguaje la profesora Denys realizó la lectura de sus intervenciones y llegaron a las siguientes conclusiones:

- *En la Institución no se está realizando el proceso de lectura, escritura y oralidad en paralelo, se están trabajando aislados.*

- *Están preparando a los estudiantes para una prueba censal.*
- *No se le da el valor a la lectura y la escritura.*
- *No se profundiza en la oralidad*
- *Fala motivación en los procesos de los niños*
- *Fala escuchar la voz del maestro en clase, se están dejando los procesos solos.*

Este encuentro permitió identificar un problema real, sentido por todos los miembros del colectivo. Se reconoce que no es fácil trabajar en una comunidad donde se deja al docente solo, porque no hay un acompañamiento de los padres de familia con la educación de sus hijos. Esto debido a que la gran mayoría de los estudiantes provienen de familias disfuncionales de características especiales con padres separados. Por tanto, están a cargo de otros familiares como abuelos, tíos, primos. Asimismo, poseen un bajo nivel educativo y se dedican a trabajos informales como el mototaxismo, las ventas ambulantes, albañilería, jardinería, servicios domésticos, entre otros. Sumándole a ello, que sus viviendas están ubicadas en zonas de la ciudad que actualmente presentan altos índices de pobreza extrema, violencia, inseguridad, prostitución, comercio y consumo de estupefacientes. En suma, la población estudiantil con la que cuenta la Institución viven en condiciones de vida vulnerables, con problemas afectivos, psicológicos, alimenticios, entre otros.

Por lo anterior, el colectivo considera, que si se mejoran las prácticas de enseñanza de los maestros, es posible avanzar hacia mejores resultados en la Institución, razón por la cual plantean la necesidad de trabajar desde la formación de maestros de básica primaria en el área del lenguaje. Ello, porque se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que ha guiado el rumbo evolutivo de la especie humana, gracias a él los sujetos han logrado crear un mundo de significado que ha sido trascendente para buscar respuestas al porqué de su existencia, además, permite la interpretación y transformación del mundo de acuerdo con sus necesidades, construye nuevas realidades y establecer acuerdos entre los entes sociales (MEN, 2005). En síntesis, el lenguaje permite fortalecer la construcción y adquisición de conocimientos en todas las áreas.

### 1.3 Contextualización y consolidación del problema

Existe la tendencia errónea de considerar que el ejercicio riguroso de la lectura, la escritura y la oralidad es responsabilidad exclusiva de profesionales como licenciados en lengua castellana, comunicadores sociales y abogados, entre otros. Frente a esta creencia, se plantea que las necesidades de interacción comunicativa en el campo de las ciencias y las relaciones sociales actuales exigen que estas habilidades sean desarrolladas de manera transversal, en el ámbito educativo, desde todas las áreas del saber. Esto se justifica si se tiene en cuenta que “el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, p.19), como son la lectura, la escritura y la oralidad, dado que tanto en la vida social como en las interacciones académicas los sujetos, permanentemente, ejercitan las funciones de leer, escribir y hablar.

De acuerdo con lo anterior, es innegable la necesidad de proponer acciones encaminadas a mejorar estas tres habilidades comunicativas esenciales de los ciudadanos de nuestro país. Por eso, en Colombia se han desarrollado, en el marco de las políticas educativas de los últimos años, entre otros, proyectos como el Plan Nacional de Lectura y Escritura [PNLE] (2014), el Programa Todos a Aprender (2011), y en el orden local y regional se destacan proyectos como el Plan Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad en el Municipio de Itagüí [PILEO] (2014), lo mismo que la Incorporación de la Lectura, Escritura y Oralidad [ILEO] en instituciones educativas públicas del Distrito Capital de Bogotá (Plan de Desarrollo 2014-2016), los cuales han sido articulados a los currículos dichas Instituciones. Sin embargo, a pesar de algunos avances significativos, persiste el problema de bajos niveles de lectura, escritura y oralidad en la gran mayoría de las escuelas colombianas.

Por otra parte, los resultados de algunos proyectos, a nivel regional y nacional, muestran que este problema se debe a varios factores. Para el caso de la oralidad, la falta de motivación frente al uso significativo y auténtico de esta habilidad, debido a que no es común abrir espacios en el hogar y en la escuela para que los estudiantes ejerciten de manera

sistemática y creativa la socialización argumentada de sentimientos, pensamientos y experiencias de vida. Lo anterior, asociado al desconocimiento, por parte de los docentes, de estrategias coherentes con las necesidades e intereses comunicativos de los estudiantes. En cuanto a la lectura, el problema estriba en la falta de comprensión, tanto en la escuela como en hogar, de la importancia de estas habilidades, a tal punto que son entendidas solo como requisitos académicos relacionados con el cumplimiento de tareas escolares, mas no como competencias socio-cognitivas fundamentales que regulan la interacción social de los sujetos en el campo intelectual, laboral y familiar. Sumándole a ello, que la escuela no proporciona las estrategias adecuadas para una producción escrita con sentido (PILEO, 2014).

Al respecto, investigaciones como la de Doria y Pérez (2008) aseguran que el problema del lenguaje se centra en el desconocimiento que tienen los docentes para el abordaje auténtico de estas habilidades en la escuela. Esto, debido a que no existe una relación entre lo que los maestros conocen con respecto a la lectura, escritura y la oralidad y lo que hacen con sus estudiantes en las clases, provocando así, desmotivación en los niños por dichos procesos. “De tal manera que, antes que unas prácticas de enseñanza y de aprendizaje razonadas, lo que se expresa es una rutina con pocas posibilidades de transformación” (Doria y Pérez, 2008, p.9).

El anterior panorama, no es ajeno a la realidad de la Institución Educativa Santa María de la ciudad de Montería. Un análisis profundo y reflexivo del colectivo de maestros, adscritos al Proyecto LEO<sup>1</sup> con base en los resultados de las pruebas internas (SABER 2015-2016, SUPÉRATE), además de un ejercicio de comprensión de sus propias prácticas de aula, permitió detectar las siguientes falencias: a) en la Institución no se está realizando el proceso de lectura, escritura y oralidad en paralelo, se están trabajando aislados; b) se está enfatizando en preparar a los estudiantes para las pruebas censales; c) no se le da el valor que ameritan la lectura y la escritura como ejes transversales en el desarrollo de las distintas áreas del saber; d) la enseñanza del lenguaje se está orientando hacia la gramaticalización; e) no se profundiza en

---

<sup>1</sup> Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad en la Escuela, realizado en algunas instituciones educativas de la ciudad de Montería desde el año 2014, liderado por el profesor Rudy Doria Correa, docente del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba.

el desarrollo de la oralidad; f) falta formación de los maestros de básica primaria en el área de lenguaje, pues la gran mayoría son de disciplinas distintas.

Producto de esas reflexiones colectivas de los maestros se evidencian valoraciones y proyecciones respecto de los problemas descritos arriba, tal como se expresa en la voz de este docente:

*“La comunidad inesamistas no es fácil, los niños son silvestres, por eso nosotros los maestros tenemos la labor de formar buenos lectores y productores de textos, pero desde sus realidades, con el propósito de transformar la realidad en la que se encuentran nuestros estudiantes” (Maestro 1: Dialogo Informal: 2).*

Frente a esta situación, dadas las condiciones del contexto sociocultural que rodea a la escuela y la comunidad en la cual viven los estudiantes, caracterizada por problemas de pobreza, analfabetismo, desintegración familiar, desinterés por el estudio y desorden en las formas de relación entre las personas, además de que en la institución educativa la lectura y la escritura han sido prácticas marginales (no como ejes centrales del proceso de formación intelectual y humana), el grupo de maestros participantes en estas reflexiones iniciales se formuló el siguiente supuesto: *si se transforman las prácticas pedagógicas y didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en que viven los estudiantes, es posible avanzar hacia mejores niveles de competencias comunicativas de estos.*

#### **1.4 Constitución del colectivo de trabajo**

La constitución de un colectivo de trabajo es quizás uno de los aspectos más difíciles por cuanto implica tomar decisiones que comprometen la conciencia y la voluntad de los participantes para actuar de manera decisiva frente a los problemas comunes que los afectan. En este caso, en un primer momento, varios maestros querían pertenecer al grupo, pero a la tercera reunión muchos decidieron desertar, argumentando que “los que cambian son los tiempos, porque la metodología es la misma”. De esta manera, quedó constituido el colectivo inicial de trabajo sólo con cinco docentes de distintas áreas del conocimiento, con el ánimo de

trabajar en pro del mejoramiento de las deficiencias de lectura, escritura y oralidad en la Institución, y fortalecer las prácticas de aula de los maestros de básica primaria, dado que en el reconocimiento del problema se detectó que una de las falencias era la poca formación de maestros en el área de lenguaje. Así se expresa en la siguiente voz: *“Hay pocos maestros en la básica primaria de nuestra institución formados en el área del lenguaje, es ahí donde debemos fortalecer, ya que hay que empezar desde la base para recoger buenos frutos más tarde”* (M: 2: DI: 2).

**Tabla 3:** *Integrantes del colectivo de trabajo*

NOMBRE		NIVEL EDUCATIVO	NIVEL LABORAL	DISCIPLINA	EXPERIENCIA
Denys Galindo Lozano		Especialización	Primaria	Lenguaje	10 años
Alex Villadiego	Mileth	Especialización	Primaria	Pedagogía infantil	20
Víctor Sánchez		Especialización	Básica secundaria	Lenguas Modernas	30
Gertrudys Herrera	Meza	Especialización	Primaria	Pedagogía Infantil	30
Mirían Juris		Especialización	Media académica	Lenguaje	38

Una vez constituido el colectivo de maestros, se formularon preguntas como: *¿qué hacer y para qué hacerlo?*, lo que originó un nuevo encuentro del grupo el día 19 de mayo de 2017 a las tres de la tarde en la sala de informática de básica secundaria, donde se estipularon acuerdos y compromisos, pues fue necesario establecer unas reglas de actuación que permitieran una buena convivencia y armonía en el mismo, para lo cual se concertó trabajar sobre la base de acuerdos y consensos.

Dentro de los compromisos que se estipularon están: la asistencia a reuniones periódicas, lecturas obligatorias asignadas, participación activa y proactiva, cumplimiento de las responsabilidades asignadas por el grupo, mantener los principios éticos de la investigación tales como: el consentimiento informado, el criterio de reciprocidad, esto es, tener y aceptar la opinión del otro y respetar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, entre otros.

En un primer momento acordaron trabajar el tema de la lectura, pero mediante el análisis de los talleres realizados por el par externo, el colectivo llegó al consenso de que las

clases de lenguaje debían enfocarse en los tres planos de la lengua en uso: lectura, escritura y oralidad, con el fin de formar ciudadanos autónomos y competentes, por lo que consideraron necesario trabajar estos procesos de manera conjunta y paralela, para lo cual el grupo empezó a formularse un conjunto de preguntas que poco a poco, bajo la base del acuerdo, fueron convirtiéndose en la ruta del proceso de investigación.

### 1.4.1 ¿Qué hacer?: preguntas y objetivos que guiaron la investigación.

Dados los espacios de reflexión y talleres hasta aquí realizados, el colectivo construyó un sistema de preguntas orientadas a buscar mejoras frente al problema de bajos niveles de lectura y escritura en la escuela. Tales preguntas se fueron decantando en la discusión, permitiendo construir una ruta de investigación por fases, con base en los objetivos (generales y específicos), tal como se registra en la siguiente rejilla.

**Tabla 4:** Preguntas y objetivos de la investigación

Pregunta principal	Objetivo general
¿Cuál es la contribución de una propuesta didáctica de carácter colectivo, basada en el enfoque socio-cultural del lenguaje en el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Santa María?	Determinar la contribución de una propuesta didáctica de carácter colectivo, basada en el enfoque socio-cultural del lenguaje, en el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Santa María de la ciudad de Montería.
Subpreguntas	Objetivos específicos
¿Cuál es el enfoque de enseñanza que poseen los maestros de Básica Primaria de la Institución Educativa Santa María?	Identificar el enfoque de enseñanza del lenguaje que poseen los maestros de básica primaria de la Institución Educativa Santa María.
¿Qué relación hay entre el enfoque de enseñanza del lenguaje que utilizan maestros de Básica Primaria de la Institución Educativa Santa María y las prácticas de lectura, escritura y oralidad utilizadas con sus estudiantes?	Identificar el enfoque de enseñanza del lenguaje que poseen los maestros de básica primaria de la Institución Educativa Santa María, y su relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad que realizan con los estudiantes.
¿Qué tipo de estrategias se deben implementar para fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Santa María?	Diseñar, de manera colectiva, un sistema de estrategias didácticas, desde el enfoque sociocultural, orientadas a fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes de básica primaria
¿Qué tan efectiva resultan las estrategias para el fortalecimiento de los procesos de los procesos de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes de básica primaria?	Valorar, de manera colectiva, la aplicación de la propuesta didáctica orientada al fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela.

#### **1.4.2 Razones que justifican la importancia de esta investigación.**

El colectivo de maestros precisó la importancia, la relevancia y el aporte de esta propuesta en los siguientes términos:

Es importante y relevante porque se propone mostrar, primero, que la lectura es la base del conocimiento, dado que a través de ella se accede a la cultura y al desarrollo de la ciencia. Además, se aprende a conocer y a interpretar el mundo (Areiza y Betancourt, s.f); en segundo lugar se comprende que a través de la escritura se plasma la realidad interpretada por el individuo, se organiza, se registra y se intercambia el conocimiento. De igual forma, “favorece la construcción de herramientas para desentrañar las formas cómo circulan los mensajes, en la medida en que quien escribe comprende la lógica de producción y organización de la información” (Díaz, 2015, p.25); y tercero, mediante el desarrollo de la oralidad el individuo incursiona en los diferentes contextos en los que interactúa, utilizando el lenguaje en todas sus manifestaciones e intencionalidades (Rodríguez, 2005).

Por otro lado, esta investigación es importante y relevante porque constituye un aporte para la academia en tanto posibilita la comprensión, por parte de los maestros y miembros de la comunidad educativa, de nuevos enfoques y teorías del lenguaje para la enseñanza y aprendizaje de los procesos de lectura, escritura y la oralidad. De ahí se deriva el compromiso de reconceptualizar y replantear prácticas de enseñanza de los maestros, ya no desde la intuición, sino a partir de fundamentos claros, en este caso desde una visión comunicativa y sociocultural que permita a los estudiantes incursionar en una cultura letrada (Doria, 2009).

Finalmente, esta propuesta es importante y relevante porque en las condiciones socio históricas actuales de nuestro país se necesita formar sujetos críticos, pues, en términos de Lerner (2001), el ejercicio de la ciudadanía “exige trascender ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (p.25). Esto, con el fin de formar lectores y escritores capaces de comprender y analizar la realidad en que viven, y así poder transformarla.

### 1.4.3 ¡Manos a la obra!: elaboración del plan de acción.

Elliott (citado en Latorre, 2003) sostiene que el plan de acción corresponde a la primera fase del ciclo de investigación. Este posee tres aspectos: en primer lugar, el problema o foco de investigación, en segundo lugar, el diagnóstico del problema o estado de la situación y, finalmente, la hipótesis de acción o acción estratégica. En síntesis, el plan de acción se constituye en la ruta de trabajo del grupo de investigación.

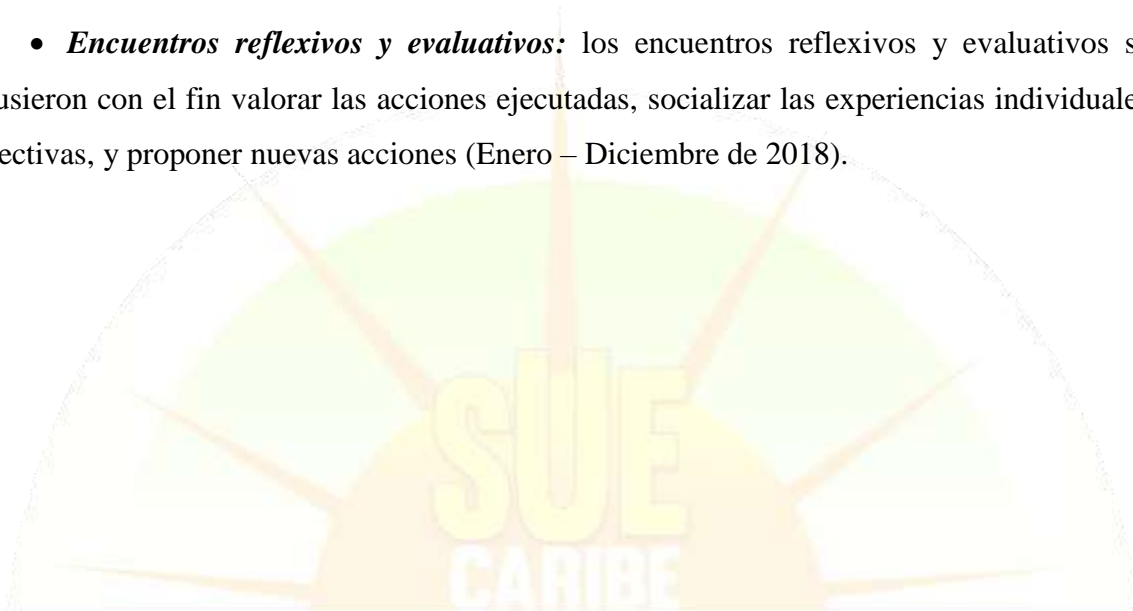
Para la elaboración de dicho plan, el colectivo de trabajo, en primera instancia, realizó un nuevo encuentro el día 17 de junio de 2017, con el fin de organizar y fijar las acciones a realizar en la investigación. Para ello, elaboraron un plan operativo en el que plasmaron las actividades a ejecutar, con sus respectivos responsables, durante el proceso de investigación. Entre ellas se destacaron:

- ***Elaboración del problema de investigación:*** como primera actividad se determinó la elaboración del problema puntual de estudio en la investigación, con el propósito de establecer fechas y tareas específicas para el cumplimiento de este eje. Para ello, el colectivo propuso tres meses de lectura y análisis en el estudio de este tópico (Junio-septiembre de 2017).
- ***Elaboración del estado del arte:*** para la búsqueda de la información concerniente a la lectura, escritura y oralidad tanto a nivel internacional como a nivel nacional y local se fijaron 6 meses de investigación individual y de lecturas compartidas y discutidas, con el propósito de conocer el estado de la situación de la investigación. ( Octubre- marzo de 2018)
- ***Presentación de la propuesta a la comunidad educativa:*** el equipo de investigación determinó organizar una jornada de socialización del proyecto a toda la comunidad educativa, con el objetivo de darlo a conocer y escuchar aportes y sugerencias al mismo. ( Abril- Mayo de 2018)

- ***Jornadas de formación en lenguaje a docentes de básica primaria:*** otra actividad propuesta en el plan de acción fue la formación de maestros de básica primaria en el área de lenguaje, dado que en lo analizado en encuentros pasados se dio a conocer la poca formación de estos en esta área. Se entiende esta acción como un proceso de actualización y fundamentación teórico-conceptual (Junio-Octubre de 2018).

- ***Jornadas de formación a padres de familia:*** correspondió a la realización de talleres enfocados fortalecer la comprensión de los temas de lectura, escritura y oralidad con la intención de vincular al padre de familia en el proceso formativo de sus hijos (Junio-Octubre de 2018).

- ***Encuentros reflexivos y evaluativos:*** los encuentros reflexivos y evaluativos se propusieron con el fin valorar las acciones ejecutadas, socializar las experiencias individuales y colectivas, y proponer nuevas acciones (Enero – Diciembre de 2018).



## CAPÍTULO DOS

### 2. LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA COMO REFERENTE PARA LA ACCIÓN CONJUNTA

Este apartado comprende dos aspectos fundamentales relacionados con la fundamentación teórico-conceptual del colectivo de investigación: la revisión de los antecedentes investigativos referentes a la temática en estudio y la construcción del cuerpo teórico conceptual que guio el trabajo práctico de los maestros participantes en la investigación. Ambos aspectos fueron trabajados desde el inicio hasta el final del proyecto, estableciendo un flujo reflexivo que va de la práctica a la teoría y viceversa, es decir, no se definió previamente de un marco teórico para luego entrar en acción y agotar una metodología.

#### **2.1 Pesquisa sobre investigaciones relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad**

La lectura, la escritura y la oralidad constituyen temáticas de mucho interés que han sido investigadas desde diferentes disciplinas como la psicología (Cuetos, 1991 – Bravo, 2004)); la sociología (Lahire, 2009 – Bahloul, 2002); la pedagogía (Ferreiro y Teberosky, 1981), entre otras. Los resultados de investigaciones en estos campos han brindado herramientas esenciales para comprender y mejorar dichos procesos, sobre todo en lo relacionado con su enseñanza y aprendizaje, lo que ha contribuido a crear tendencias teóricas y didácticas (Camps y Colomer, 1996), (Rincón y Pérez, 2013), que son referentes hoy día para seguir explorando, con base en diferentes métodos, aspectos tan complejos como la comprensión, la construcción textual y la argumentación en los ámbitos escolar y universitario.

Para efectos de este estudio, se hace una pesquisa de investigaciones realizadas en los últimos años a nivel internacional, nacional y regional en torno a estas temáticas, con el propósito de precisar y delimitar la perspectiva tanto metodológica como conceptual de esta investigación. Se registran 14 investigaciones en el contexto internacional, 15 en el plano

nacional y 10 a nivel regional, de las cuales se destacan aspectos como: objetivos, contextos, marco teórico y abordaje metodológico desde la perspectiva de diversos autores y en distintos contextos y las conclusiones a las que se llegó. Esta pesquisa fue apropiada por el colectivo de investigación como una experiencia de aprendizaje, antes que como una acción justificativa de antecedentes investigativos de este proyecto. En este caso, responde no solo a qué se ha hecho y a qué resultados se han obtenido, sino cómo, con quiénes y desde qué perspectiva se han hecho los estudios.

### **2.1.1 Investigaciones a nivel internacional.**

Se inicia con la revisión de una investigación de Vidales y Ferreyra (2016), en Argentina, enfocada desde la perspectiva sociocultural de la enseñanza del lenguaje. Este estudio tuvo como propósito definir los aprendizajes prioritarios para abordar el lenguaje, teniendo en cuenta que la enseñanza del mismo no debe reducirse a las normas gramaticales, ortográficas y la buena letra, sino que dichos saberes deben ser integrados y contextualizados mediante la lectura, la escritura y la oralidad, concebidas estas como prácticas sociales que hacen parte de la cultura.

En cuanto a la metodología, se diseñó un recorrido didáctico con una secuencia de situaciones planificadas que involucra procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes, en distintos niveles o ciclos de la escolaridad. En cada uno de esos niveles se articularon actividades de lectura, escritura y oralidad, enfocadas a la solución de problemas, expresiones de juicio crítico y valorativo, y planeamiento de preguntas. Todo ello, con el fin de aseverar que la escuela debe propiciar espacios para crear situaciones concretas de aprendizaje en los que lectura, escritura y oralidad sean contextualizadas y significativas para los estudiantes y maestros, esto es, prácticas que tengan una finalidad social en un contexto determinado y con destinatarios específicos previstos.

Paione, Asens, Carli, Clementoni, Iaconi y Porto (2016), en la provincia de Buenos Aires, Argentina elaboraron un documento cuya finalidad fue presentar las principales conceptualizaciones que fundamentan la enseñanza de las prácticas del lenguaje, desde la

perspectiva didáctica sostenida en su diseño curricular de básica primaria. Ello, con el propósito de mejorar la calidad de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en las aulas.

Manifiestan estos autores que dichas prácticas deben entenderse como contenidos en acción, esto es, se aprenden y se enseñan mediante el propio ejercicio. De allí que logren procesos de reflexión contextualizadas que propicien la construcción del conocimiento entre los actores del proceso. Para ello, el método de este trabajo es proponer situaciones didácticas idénticas a las que se dan fuera de la institución escolar, es decir, tomar como modelo de referencia las prácticas sociales cotidianas para construir desde ellas las situaciones escolares. Lo anterior, porque las situaciones didácticas, además de tener propósitos comunicativos, compartidos explícitamente por docentes y alumnos, poseen propósitos didácticos que dan cuenta de las intenciones del docente, y orientan el desarrollo y evaluación de las propuestas de enseñanza. En este sentido, las distintas situaciones de enseñanza propuestas en este trabajo pueden presentarse dando lugar a las siguientes modalidades: *proyectos, actividades permanentes o habituales y secuencias didácticas*.

En síntesis, los conceptos propuestos en este trabajo constituyen aportes enriquecedores a esta investigación, puesto que los procesos de lectura, escritura y oralidad son vistos como prácticas sociales que se ejercen en torno a diversos materiales de circulación social, con intenciones determinadas, destinatarios reales y contextos auténticos de comunicación dentro y fuera de la institución escolar.

En Ciudad de México, Avilés (2015) realizó un estudio con el fin de explicar por qué los alumnos egresados de la escuela secundaria presentan un bajo nivel de desempeño como productores de textos y como usuarios disfuncionales de la lengua escrita. Para ello, realizó una revisión tanto de los referentes empíricos como los teóricos de la enseñanza de la lengua escrita, con el fin de demostrar la existencia o no de una relación entre los saberes y competencias de los docentes. Afirma este autor que la escritura en las prácticas escolares está reducida al trazo, la buena letra y la ortografía, lo que es preocupante dado que al transcurrir el tiempo dichas prácticas se queden en la transcripción y poco o casi nada en la significación,

convirtiendo al estudiante en un repetidor, desvinculándolo de la crítica y el análisis de su realidad social.

Frente a lo anterior, se plantea en esta investigación que el docente debe ser un mediador, es decir, un guía en el proceso de escritura de los estudiantes. Además, deja claro que el acto de escribir debe ser asumido como un proceso y no como acto lineal y final, para lo cual propone abordar los proyectos de aula como una alternativa que estén al alcance de los maestros y que deben desarrollarse teniendo en cuenta las necesidades de los discentes. La educación por proyectos está enmarcada en la perspectiva sociocultural de la enseñanza del lenguaje, en este caso.

De igual manera, Martínez (2017), en Ciudad de México, considera que la enseñanza del lenguaje en la educación primaria debe trabajarse desde el enfoque sociocultural, es decir, que sean construidas de forma social y que se puedan aplicar en situaciones reales. Es así como expone tres momentos para trabajar en el aula de clase la lectura y escritura en la básica primaria. El primero, relacionado con los saberes o prácticas sociales que se quieren enseñar; el segundo, tiene que ver con el currículum prescrito para ser enseñado en la escuela (objeto de enseñanza); y el tercero, con el oponente, esto es, el docente que deberá confrontar los saberes a enseñar. Por esta razón, el docente, es sin lugar a dudas, el ente encargado de lograr una verdadera transposición didáctica. Del mismo modo, plantea que la lectura y la escritura no pueden desligarse de la oralidad como elemento fundamental para alcanzar el aprendizaje, puesto que este solo es posible por medio de la interacción social en el aula, en la institución y en su contexto social.

Como conclusión, Martínez (2017) resalta la necesidad de una concepción teórica adecuada, por parte del docente, que le permita brindar las estrategias adecuadas para el trabajo de los proyectos didácticos propuestos desde el currículo, es decir, que el empoderamiento teórico del maestro acerca de la transposición didáctica en la enseñanza del lenguaje en la educación básica primaria, permita interpretar los contenidos de acuerdo con el contexto sociocultural del alumno, y brindar mejores alternativas de enseñanza.

En esta misma línea se destaca el trabajo de Domínguez, Castañeda y Zepeta (2012), en Ciudad de México, cuyo propósito fue incorporar la función social del lenguaje como práctica social a niños de primer grado de básica primaria, reportados con dificultades para aprender la lectura y escritura con el método institucional convencional. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo de tipo cuasi experimental, donde se tomó como muestra un grupo control, quien mantenía el desarrollo de las clases convencionales tradicionales y un grupo experimental, al que se le aplicó la estrategia de intervención. Dicho programa consistió en la utilización de estrategias lúdicas y creativas para la enseñanza del lenguaje, tales como el uso y manipulación de materiales didácticos por parte del estudiante. Como resultados se encontró que los niños, a quienes se les aplicó el programa de intervención con enfoque sociocultural, lograron superar sus dificultades en esta área, a diferencia de los niños que no se les aplicó la estrategia.

Por su parte, Sánchez (2014) manifiesta que uno de los principales problemas que posee la educación mexicana en la básica primaria es la formación del profesorado, ya que según un estudio realizado en dicha ciudad por González (2014) sobre el dominio de habilidades lingüísticas en estudiantes de ingreso nuevo a la educación superior, arrojó como resultado que quienes aspiran a ser los futuros profesores no muestran un nivel aceptable de conocimiento y dominio de la lengua materna.

Esto condujo a la reflexión analítica de todos los planes y reformas curriculares realizadas en Ciudad de México, lo que permitió la creación de una propuesta de incorporación de un eje lingüístico al programa de licenciatura en Educación primaria. Dicho plan se centró en que los futuros profesores de primaria tuviesen un conocimiento integral de los niveles de estructuración lingüística y, en consecuencia, contaran con los conocimientos metalingüísticos para entender y explicar la relación entre los procesos cognitivos y el lenguaje, así como para abordar los problemas cotidianos del proceso de enseñanza-aprendizaje que, aun cuando pertenezcan a disciplinas distintas al Español, atenderlos y solucionarlos requiere un buen manejo lingüístico.

Este trabajo permite comprender la relevancia de la formación lingüística del profesorado en la educación básica primaria, lo que contribuiría a mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.

Otras investigaciones como la de Soloviera y Quintanar (2017) proponen un método innovador para la introducción de la lectura, basado en el paradigma histórico-cultural y la teoría de la actividad. Dicho método permite evitar errores comunes en el aprendizaje, favorecer los motivos cognitivos del niño y, además, ofrece posibilidades alternativas en el escenario educativo en la escuela primaria de la ciudad de México.

Así, la lectura es entendida como una de las formas fundamentales de la actividad verbal que cumple con diversas funciones sociales, además de apoyar el reflejo de la realidad. Por ello, Luria (1997) apunta a que la lectura y la escritura constituyen una compleja transformación de los símbolos gráficos visuales en un sistema del lenguaje oral a través de la articulación. De ahí que se propongan diversas etapas que van desde la automatización hasta la interiorización.

Esta investigación, al igual que otras ya reseñadas, se soporta en el paradigma histórico-social, que considera la experiencia de la especie humana como producto de una actividad cultural. Coincide esta postura con los planteamientos de Vigotsky (2001) quien afirma que el ser humano es un ente social y que en medio de ese diálogo social que tiene, construye el modo de ver y sentir su realidad. Por esta razón, la escuela debe brindarle al niño una buena instrucción, con el fin de que este tenga un buen desarrollo intelectual y forme unos conceptos claros de su medio. En este sentido, la lectura y la escritura deben concebirse como prácticas sociales y culturales en la escuela.

En Argentina las investigadoras Argañaraz y Moyano (2017) vienen adelantando un arduo trabajo sobre lectura, escritura y oralidad. Su propuesta consiste en brindar talleres a una escuela alojada en un centro de atención de adicciones en su país, donde los jóvenes a partir de la escritura ficcionada puedan entrar en diálogo con los demás compañeros y superar sus adicciones mediante las tres categorías del lenguaje antes mencionadas. En medio de las

socializaciones discursivas los jóvenes delimitan una zona entre la oralidad, la escritura y la cultura, donde se construyen textos en la conversación de manera cooperativa, y se entretienen diferentes saberes y culturas. Así, entran en diálogo diferentes ámbitos discursivos, como son: los textos que leen, los discursos terapéuticos, conceptos de gramática y crítica literaria.

Este trabajo constituye un aporte fundamental para esta investigación en tanto que utiliza las tres concepciones del lenguaje para poder explorar los saberes de los sujetos estudiados, puesto que ve en la escritura una práctica social reflexiva donde el individuo puede reinventar sus realidades. Además, concibe la oralidad como la forma de intercambio cultural donde se recrean y se conocen historias de vidas y aprendizajes y ubica a la lectura como el proceso para aprender y entender otros puntos de vista.

También, Medina, Valdivia, San Martín (2014), en Chile, realizaron un estudio mixto centrado en las prácticas de enseñanza de la lectura en los dos primeros años de la educación básica y los enfoques que la subyacen. En dicha investigación se analizaron 90 videos de la evaluación docente, así como la caracterización de las prácticas docentes según los enfoques. Ello, mediante la observación de las actividades realizadas en el aula de clase y su desarrollo en la interacción. Los resultados de este trabajo arrojaron que los docentes desarrollan la lectura mediante actividades y preguntas, así mismo, que los docentes mejor evaluados son los que desafían a sus estudiantes cognitivamente y en el aula hay más interacción del discurso docente que participación de los estudiantes.

Al respecto Iza y Soria (2018) desarrollaron un estudio en Ecuador que tiene por objetivo abordar las temáticas referentes a cómo o de qué manera influye la aplicación del método de la oralidad para mejorar la lectoescritura en segundo grado de Educación General Básica. Esta investigación se efectuó bajo el enfoque cualitativo y las concepciones teóricas de Villa (2015), quien plantea la necesidad de trabajar la habilidad del habla en las instituciones educativas desde los conocimientos previos del niño. Los resultados de este trabajo mostraron que el fortalecimiento de la oralidad en el aula debe realizarse mediante estrategias puntuales propuestas por el docente, y que esta permite mejoras significativas en los procesos de lectura y escritura, puesto que la oralidad es considerada una de las competencias más significativas, y

es la primera herramienta del pensamiento que contribuye a designar el mundo de lo real a lo ficticio.

El aporte de esta investigación al estudio en curso consiste en considerar la oralidad como proceso fundamental para el desarrollo de la lectura y escritura en el aula, puesto que implican el desarrollo de un conjunto de habilidades cognoscitivas. De igual forma, La oralidad en el aula genera un ambiente agradable, acogedor, donde todos escuchan y especialmente porque permite que tanto docente como alumnos se comuniquen y expongan sus diferentes puntos de vista, mejorando de esta manera las relaciones interpersonales, logrando así optimar la convivencia y crear espacios democráticos y dialógicos dentro y fuera del aula.

Se destaca también el trabajo de Cruz (2018), en Lima- Perú, que tuvo como propósito establecer la relación que existe entre la comprensión de la lectura y escritura, y su relación con la expresión oral en estudiantes del segundo grado de educación primaria. Este trabajo se realizó bajo el enfoque cuantitativo con un tipo de estudio sustantivo o de base, adoptando un diseño descriptivo correlacional. Se concluyó que sí existe relación significativa entre la comprensión de la lectura y escritura y la expresión oral, y en sus dimensiones dicción, fluidez y ritmo.

Los aportes de esta investigación están en reconocer la importancia de las tres competencias fundamentales del lenguaje para la enseñanza de la lengua como son los procesos de lectura, escritura y oralidad. Y se acoge la sugerencia de promover estudios de investigación a profundidad, que brinden mayores detalles y sean más específicos en relación con la comprensión de lectura, la escritura y la expresión oral, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Por último, se reseña el trabajo de Silveira (2013) quien presenta una reflexión acerca de la enseñanza de la lectura en el sistema educativo Uruguayo, a partir de su participación en el equipo ProLEE de Codicen en el 2011. Este estudio tuvo como finalidad de demostrar que la enseñanza de la lectura crítica desde una mirada sociocultural puede producir un cambio en

la calidad de la educación. Por ello, asegura que es necesario que los docentes revisen sus prácticas de enseñanza y evaluación para alcanzar la meta de construir lectores.

Lo anterior, porque la lectura hoy día se ha vuelto compleja en el sentido que es básica y transversal a todas las demás acciones de enseñar, y es a través de ella que se evalúan todos los aprendizajes, por tanto, es fundamental para la adquisición del conocimiento, la acreditación y para desenvolverse en la actividad ciudadana. De allí, que la lectura y la escritura no pueden considerarse solamente un problema pedagógico o como una acción individual, sino ante todo como una práctica profundamente socializada.

La contribución de este, al igual que los anteriores estudios reseñados, está en reconocer la lectura como un proceso social y cultural en el que los lectores son intérpretes y creadores de significados y sentidos, y que existen diversas formas de leer de acuerdo con la intencionalidad comunicativa del texto, y el contexto. De aquí que se ratifique la necesidad urgente de revisar las prácticas pedagógicas que se ejercitan en las escuelas para alcanzar la meta de construir lectores y escritores hábiles y críticos, que además disfruten de una estas herramientas que fortalecen la equidad, la subjetividad y la autonomía intelectual de los ciudadanos.

### **2.1.2 Investigaciones a nivel nacional.**

En el escenario Colombiano también existen estudios sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad desde la perspectiva sociocultural. Estos dan cuenta de avances importantes en relación con un cambio de perspectiva tanto pedagógico como disciplinar de muchos docentes de lenguaje respecto de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Los 15 trabajos que se reseñan a continuación dan cuenta de lo anterior. De ellos se resaltan aspectos como: propósitos, contextos, teorías, metodologías, conclusiones y aportes.

Un estudio realizado por Zapata (2016) en el Centro Educativo el Corcovado, ubicado en el Municipio de Tibirí, Antioquia, tuvo como intención que el docente investigador realizara un abordaje analítico y profundo de sus propias prácticas educativas, con el fin de

generar un impacto y una transformación para la mejora de los procesos de lectura y escritura que venía orientando. Para ello, aplicó el método de investigación-acción, con el objeto de reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y generar transformaciones en las mismas.

El modelo teórico de esta propuesta se sustentó en dos postulados. El primero, basado en la enseñanza de la lengua desde una perspectiva sociocultural, soportada en autores como Delia Lerner, Judith Calman, Virginia Zabala y Anne Chartier, cuyo fin era concebir la lectura y la escritura como procesos sociales y contextualizados. El segundo, enfocado en las prácticas de enseñanza desde una mirada reflexiva, de acuerdo con autores como Mauricio Pérez Abril y Donal Shön, quienes sostiene que el docente debe evaluar y reflexionar sus propios procesos de enseñanza con el fin de transformar las prácticas pedagógicas.

En esta misma línea se referencia el trabajo Noriega (2015), cuyo objetivo central fue analizar la influencia del contexto familiar de los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Puerto Bello (Turbo, Antioquia) y sus procesos de aprendizaje de lectura. Para ello, se implementó una metodología de carácter cualitativo-descriptivo, inscrita en el paradigma hermenéutico, bajo el enfoque etnográfico, ya que se realizó una observación e interpretación de los hechos que rodearon la investigación. La población estudiada estuvo representada por estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad educativa en general de la Institución Educativa objeto de estudio. La muestra la conformaron 2 profesoras del grado primero, 10 niños del mismo grupo y 5 padres de estos estudiantes.

Esta investigación se fundamentó en el enfoque sociocultural propuesto por Lev Vygotsky, quien sostiene que el niño aprende en la interacción con el mundo, bajo la guía de una persona mayor, para adquirir conocimientos que encuentra en su contexto. De igual forma, toma como referentes los postulados de Daniel Gustavo Bominí con su teoría de la didáctica socio-cultural de la literatura, y a Daniel Cassany, quienes abordan la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales discursivas, producto de interacciones históricas del individuos ligadas a una cultura y a un contexto.

A partir de lo anterior, la autora concluye que la lectura va mucho más allá de leer signos y grafías, pues ésta debe responder al contexto social en el que se inscribe, por tanto, los docentes están llamados a replantear y evaluar sus prácticas educativas constantemente, porque las prácticas tradicionales homogenizan a los estudiantes y los convierten en receptores descontextualizados.

La misma visión sociocultural y humanística se resalta el trabajo de Bellón y Cruz (2016) cuyo propósito fundamental fue concebir la escritura como actividad psicológica superior, la cual se alcanza en contextos históricos y culturales particulares. Por esta razón, manifiestan que la escritura debe ser replanteada por la escuela y vista como una actividad humana que cobra significado en la medida en que hace parte vital del hombre. En primer lugar, plantean la escritura como la actividad histórica cultural reestructuradora de la conciencia del hombre. Ello, porque la escritura es un elemento transformador del mundo auditivo al mundo eminentemente visual, por lo que es transformador del habla y por ende del pensamiento. En segundo lugar, presentan la escritura como actividad sociocultural compleja y específica del lenguaje, porque se convierte en la representación de la palabra hablada, que, a su vez, es otra forma de representación de los diversos mundos posibles que el sujeto ha construido en las prácticas socioculturales. En tercer lugar, aborda las implicaciones pedagógicas en los procesos de apropiación de la escritura, por lo que manifiestan que el papel fundamental del docente debe ser el de proporcionar situaciones comunicativas de carácter auténtico en el aula.

Los anteriores planteamientos coinciden con la investigación en curso, dado que en ambas se busca superar la tradicional enseñanza en la escuela de los procesos de lectura, como simple representación y decodificación de grafías, abriendo espacios a una nueva concepción o forma de enseñarla. De igual forma, asume la escritura como proceso cognitivo superior complejo que se alcanza en contextos históricos culturales particulares reales y auténticos.

Un estudio de carácter cualitativo realizado por Céspedes (2014) tuvo como intención comprender las relaciones existentes entre el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura y

las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes de la Institución Educativa San Isidro. El autor manifiesta que abordar el tema en la educación rural implica conocer el contexto histórico social y cultural de la escuela, con el fin de situar las prácticas y proyectos bajo la comprensión de los estudiantes y maestros, para crear espacios que les permitan relacionarse y conocerse. Por ello, el maestro rural, deberá ser un conocedor del medio para propiciar las producciones textuales autónomas.

Este proyecto conceptualiza la lectura y la escritura como actividades con fuertes implicaciones en la vida social y cultural de las personas, ya que permiten al individuo entrar en contacto con el mundo y penetrarse como parte constitutiva de un colectivo. El tributo de esta investigación estriba en la parte conceptual del enfoque sociocultural, dado que se entienden los procesos del lenguaje como construcciones sociales reales y auténticas que poseen un contexto e intenciones comunicativas. Dichas prácticas adquieren sentido en la medida en que las personas se identifican, reconociendo su cultura y haciendo proyecciones sobre el destino sus vidas individuales y colectivas, por lo que no se deben desconocer a la hora de enseñar.

Por su parte, Valverde (2001), realiza una investigación que tiene por objetivo la creación de una estrategia pedagógica que ayude a generar aprendizajes significativos en maestros en formación. Utilizó el método de investigación-acción, bajo un enfoque social crítico. Las Concepciones teóricas empleadas para la comprensión de textos y las estrategias didácticas fueron: Goodman, Cassany (2002), Piaget, Vygotsky (1991), Emilia Ferreiro (1999), entre otros autores. La revisión del tema permitió la consolidación de los niveles de sentido y significado de la lectura y escritura.

Las conclusiones a las que llega este trabajo es concebir la lectura y la escritura como procesos complejos que están interrelacionados, puesto que uno lleva al otro. De allí, que el hecho de escribir involucre una interpretación del habla interiorizada, y requiera una estructuración intencional de los significados. Se asevera además, que el maestro, para facilitar el aprendizaje a los estudiantes en el aula y para no reducirlo a simples técnicas e instrucciones, se apoya en una formación teórica profunda, en la creatividad y en el acompañamiento permanente.

Se destaca también el trabajo de Sánchez (2015) quien presenta los resultados de un proyecto de investigación-acción realizado con niñas y niños del grado primero, del Centro Integral José María Córdoba en la ciudad de Bogotá. Dicho trabajo tuvo como propósito indagar las estrategias pedagógicas que facilitarían la comprensión y producción textual. Teóricamente se apoya en autores como: Vigostky (1995) quien resalta la función social y comunicativa del lenguaje; Jolibert (2002) que expone la necesidad fundamental de leer desde una perspectiva placentera, lúdica y significativa; Flórez y Cuervo (1992) quienes exponen que la escritura es una arte y requiere de todo un proceso artesanal, donde hay que planificar, revisar o corregir, y editar el texto; Reyes (2013) que considera que la literatura debe ser leída y sentida desde la vida misma, puesto que recrea un proceso de invención para descifrar el lenguaje del otro.

Los resultados de este trabajo permitieron reconocer la importancia de utilizar la lectura en voz alta dentro del aula de clase, puesto que permite desarrollar las habilidades comunicativas como la escucha y la oralidad en el aula. Además, es necesaria la reflexión constante en la utilización de recursos didácticos en el escenario educativo, relacionada con los procesos de lenguaje, para mirar las necesidades e intereses de los estudiantes. También, el uso de diferentes lenguajes artísticos en clase permite abrir caminos para que los estudiantes le den sentido a la lectura y escritura. Finalmente, se afirma que, tener una posición crítica frente al quehacer pedagógico permite la producción de textos con carácter auténticos en el aula.

Igualmente, Yépez y Rodríguez (2016), en un trabajo de corte cualitativo, con método de investigación-acción, realizado en Valle del Cauca, manifiestan la importancia de articular las vivencias cotidianas del aula y de la vida del niño con el lenguaje. Ello, debido a que el acto de leer hoy día ha trascendido desde la decodificación, la repetición memorística y los postulados de la escuela tradicional hasta la creación de estrategias que permitan al estudiante comprender y vivenciar el mundo mediante el lenguaje y sentirse partícipe de la cultura escrita.

Los resultados arrojaron que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe desarrollarse en relación con contexto real del estudiante. Por eso, es necesario crear el ambiente propicio para el aprendizaje y generar estrategias que tengan en cuenta las situaciones y vivencias cotidianas del niño, puesto que de esta manera interioriza dichas realidades y logra adquirir un aprendizaje significativo y duradero

En el Colegio Nuevo Horizonte IED - Usaqué en Bogotá, Ospina (2016), realizó un estudio cuyo propósito fue la aplicación de una estrategia didáctica que utiliza las TIC para el desarrollo de habilidades comunicativas de oralidad, lectura y escritura, en el grado transición. También, se usó un diseño de investigación acción, dado que se centra en originar acciones encaminadas a la reflexión entre los maestros en busca de la innovación y transformación de las prácticas cotidianas en el desarrollo de habilidades comunicativas a través del uso de las TIC. Dentro de los resultados destacan la implementación de la estrategia tecnológica despierta el interés, la motivación y el gusto por aprender en los niños. Además, considera importante integrar las actividades de uso TIC con las cotidianas, con el fin de generar aprendizajes significativos, mediante la implementación del trabajo en equipo, colaborativo, la toma de decisiones, la autonomía y la interdependencia.

La investigación realizada por Bolívar, Rúa y Bonilla (2018), en la ciudad de Bogotá, buscó fortalecer la atención en el proceso lectoescritor de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Distrital Bravo Páez, a partir de la estrategia pedagógica “del cuento al teatro”. El método fue de investigación-acción, del paradigma socio crítico, orientado a la indagación para transformar la realidad de la práctica pedagógica mediante el análisis de las dinámicas propias del contexto. Los resultados arrojaron que el teatro es una estrategia pedagógica asertiva para el fortalecimiento de la atención en los estudiantes, puesto que permite la exploración de diversos lenguajes que consolidan el proceso significativo de lectura y escritura.

De igual manera, Barleta, Toloza, Del Villar, Rodríguez, Bovea y Moreno (2013) realizaron un estudio de caso cualitativo, cuyo propósito fue analizar el contexto que incide en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua

materna, en un grupo de estudiantes de grado sexto de una institución pública de la ciudad de Barranquilla. Los resultados indican que la planeación curricular, los materiales y la práctica docente están incidiendo de forma negativa en el nivel de competencia logrado por los estudiantes. Esto se debe a que la planeación del curso es débil por ser normativa y no está orientada al desarrollo de los procesos de lectura y escritura con propósitos y objetivos claros. Asimismo, los materiales son escasos y, en ocasiones, inadecuados y la práctica docente no favorece el aprendizaje significativo por su poca claridad conceptual con respecto a los procesos que desarrolla en el aula. En suma, la escuela no les brinda a sus estudiantes herramientas fundamentales para el intercambio, la creación de conocimientos y la participación activa en el desarrollo de su comunidad.

También se resalta el trabajo de Gutiérrez y Rosas (2008) quienes plantean la necesidad de estudiar las concepciones sobre la enseñanza de la oralidad desde la perspectiva del pensamiento del profesor como un primer paso para la intervención y la transformación de sus prácticas. Esta investigación centra su interés en la caracterización de las concepciones de oralidad que poseen los maestros de preescolar y Primaria de la Escuela Normal Superior Distrital Montessori, ubicada en la ciudad de Bogotá. Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo de tipo descriptivo interpretativo. Los resultados de este estudio arrojan que existe una gran variedad de concepciones sobre oralidad desde el plano del decir hasta el plano del usar en las prácticas pedagógicas. De ahí que se reconozca la oralidad para expresar ideas, asociada a la argumentación y la narración, como capacidad de comunicación y como posibilidad intercambio de ideas y dialogicidad. Por ello, se requiere un estudio más riguroso y profundo sobre esta temática.

Se destaca además el trabajo Girando y Chamorro (2017) quienes diseñaron, implementaron y analizaron una secuencia didáctica orientada a estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Técnica de Comercio Simón Rodríguez de la ciudad de Cali. Ello, con el propósito de que los niños opinaran en situaciones comunicativas formales y de esta forma fortalecer el discurso oral argumentativo a través de la técnica del debate. La metodología implementada en este trabajo fue tipo cualitativa - interpretativo, puesto que

permitió contrastar las formas de participación cotidiana y los avances alcanzados en la expresión oral en situaciones de comunicación estructuradas.

Los resultados demostraron avances en las formas de participación comunicativas formal en los niños. Entre ellos se destacan: los niños entre 7 y 8 años pueden desarrollar la oralidad argumentada de manera formal en el aula, lo que demuestra que esta competencia no es exclusiva de los grados superiores. Además, los docentes comprendieron la necesidad de revisar sus concepciones con relación a las formas de enseñanza para transformarlas. Por último, para ellos es imprescindible asumir la enseñanza desde un enfoque sociocultural, con el fin de construir sentido en todas las prácticas de lenguaje presentes en la cotidianidad.

Igualmente, Guerra (2017) realiza una investigación con el propósito de promover la lectura en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Ángel Cuniberti, en el municipio de Caquetá. Este trabajo consistió en implementar una estrategia en las aulas utilizando los momentos y tipos de la lectura en cada uno de los grupos escolares. Ello, con la intención de que el estudiante se convierta en lector activo, capaz de analizar, interpretar, valorar y de formular juicios sustentados de las lecturas realizadas en las aulas. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo con método de investigación acción, dado que su fin es el de transformar las prácticas pedagógicas del docente mediante la reflexión permanente. Los resultados de esta investigación arrojaron efectos positivos, dado que los niños reclaman lectura, se evidencia mejores intervenciones, se muestran inquietos hacia el acto de leer. No obstante, se hace necesario proporcionarles a docentes y estudiantes la posibilidad de ingresar en el mundo de la lectura a través de diversas manifestaciones textuales y desde las diferentes prácticas sociales, asimismo, es pertinente tener en cuenta el propósito que se tienen al momento de leer, con el fin de guiar a los lectores en este proceso.

En esta misma línea, se destaca el trabajo realizado por Ortiz (2017) en conjunto con maestros y estudiantes de la Escuela Normal Superior, quienes elaboraron esta investigación con el ánimo de mejorar la lectura en los niños de uno a doce años en la ciudad de Florencia Caquetá. Para ello, implementaron actividades de animación en diferentes espacios de la ciudad alternos a la escuela. En dichos espacios se desarrollaron varias actividades tales

como: la mediación didáctica, la lectura personal a los niños, la lectura en voz alta, la dramatización y la lectura en familia. Estos encuentros arrojaron resultados positivos, puesto que se observó mayor interés en los niños por los procesos de lectura de diferentes textos, vinculación y acompañamiento de los padres de familia con respecto al proceso formativo de sus hijos y fortalecimiento de las prácticas de lectura en la ciudad.

También, Angulo (2018) desarrolló un trabajo investigativo en la Institución Educativa Misional Santa Teresita, del Municipio de Tumaco, Nariño, que buscó desarrollar competencias de lectura y escritura en estudiantes de primero a tercero de Básica primaria, mediante el análisis de contenidos culturales como refranes, coplas y adivinanzas, desde el contexto de la oralidad. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa bajo el método de investigación acción, puesto que más que comprender la problemática estudiada, los maestros reflexionaron sobre sus formas de enseñanza y lograron transformarlas. Los resultados arrojaron avances en los procesos de lectura y escritura en los niños, puesto que se observó mayor interés en los estudiantes por presentar sus relatos orales y escritos, y los docentes mostraron mayor compromiso en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, resaltando la cultura ancestral. Además, la institución mostró interés por dotar la biblioteca con textos de literatura infantil. Asimismo, gracias a la implementación de este proyecto se logró establecer una jornada de lectura de media hora todos los días al iniciar la clase, propiciando de este modo el hábito de lectura en los estudiantes.

Por último, se reseña la investigación de Rodríguez (2017) quien realizó un estudio en la sede Jorge Eliecer Gaitán de la Institución Educativa Manuela Omaña, de Flandes-Tolima, sobre las prácticas sociales de lenguaje como el elemento central para la organización de la dinámica de aula diaria y semanal. Dicho trabajo instaló la lectura, la escritura y la oralidad a través de espacios de tiempo, con la intención de que los estudiantes hicieran uso del lenguaje y crearan situaciones para ubicarse en el mundo académico y social. La metodología implementada fue de tipo cualitativa, dado que se intentó comprender el objeto de estudio. Los resultados de esta investigación contribuyeron a mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes desde una visión crítica y social. Además, tanto maestros como estudiantes

asumieron la lectura, escritura y oralidad como vías para transitar en la cotidianidad, importante para la pertenencia al mundo actual.

En suma, los trabajos investigativos reseñados con anterioridad resaltan la importancia de la lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural tanto en el escenario académico como en lo social. Lo anterior, dado que estos actos constituyen procesos que permiten a los sujetos la adquisición del conocimiento, contribuyen al ejercicio de la ciudadanía responsable, la autonomía, la transmisión de la información en todas sus manifestaciones (verbales y no verbales), la representación de la realidad y la intersubjetividad. Ello, con el propósito de formar ciudadanos capaces de interactuar activamente en la sociedad desde la misma acción lingüística argumentada y de este modo constituirse en entes partícipes en la transformación de su realidad.

### **2.1.3 Investigaciones a nivel regional.**

A continuación se reseñan diez trabajos realizados en el Departamento de Córdoba relacionados con los temas de lectura, escritura y oralidad, objeto de esta investigación. Dichos trabajos han sido puestos a consideración en escenarios académicos y evaluados por pares de expertos como la Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje, el I Congreso nacional de lectura, escritura y oralidad (2018), y el Tercer Simposio nacional y 4º Coloquio regional de investigación educativa y Pedagógica (2017), realizados en la Universidad de Córdoba. Muchos de estos trabajos han sido abordados con base en el método de investigación-acción, y soportados por enfoques pedagógicos y disciplinares asociados a la perspectiva comunicativa y sociocultural del lenguaje, por lo que se hace pertinente referenciar sus aportes teóricos y metodológicos en el tratamiento de problemas relacionados con la lectura, la escritura y la oralidad.

En primer lugar, se reseña un trabajo de Doria (2018) en el que se considera que es necesario transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad en las escuelas públicas de la ciudad de Montería como alternativa para mejorar la calidad educativa mediante acciones colectivas, reflexivas y participantes de los maestros de todas las áreas del saber. Para ello, se propone la implementación del método de investigación-

acción, como una forma de indagación autorreflexiva que favorezca el mejoramiento de la práctica docente. Se usó para ello una dinámica de interacción metodológica denominada GET (Grupos de Estudio Trabajo), mediante la cual se propician encuentros colectivos de maestros que someten a análisis y reflexión sus propias prácticas, para luego proponer alternativas de transformación y mejora. Los resultados muestran cambios significativos en los procesos de enseñanza, demuestran la importancia del trabajo en equipo y una claridad conceptual definida en los docentes con respecto al qué y cómo enseñar en el área de lenguaje.

De igual forma, Negrete y Castellar (2016) realizaron un estudio con el objetivo de generar un proceso de reflexión-acción colectiva con maestros de básica primaria de la I.E. San Francisco de Asís, para implementar la lectura y la escritura como ejes de formación transversales. Lo anterior, con el propósito de mejorar el desempeño académico de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. Se aplicó un diseño de Investigación-Acción Participativa que comprendió cinco fases, así: observación participante, investigación participativa, acción participativa, evaluación y retroalimentación. Para el desarrollo de estas fases se organizó un GART (Grupo de Acción Reflexión Transformación), como estrategia de trabajo colectivo, con el fin de buscar soluciones al problema de lectura y escritura en la escuela objeto de investigación.

Entre los resultados observados se destaca un cambio de actitud de los maestros respecto a su capacidad de trabajar en equipo, lo mismo que el cambio de concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura, lo cual condujo a transformar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, y con esto, mejorar los procesos de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes en todas las áreas de conocimiento.

En la Institución Educativa Mata de Caña, Escudero (2016), desarrolló una investigación que buscó demostrar cómo las prácticas de escritura pueden llevar a los docentes a mejorar su quehacer pedagógico. Para ello, implementó la estrategia de proyectos pedagógicos en el aula, con el ánimo de brindarles a los maestros una apropiación conceptual y diferentes estrategias metodológicas para utilizar en sus clases. Ello, con el fin de que los docentes pudieran sistematizar sus reflexiones y analizar las acciones realizadas con sus

estudiantes en el aula. El método usado fue el de investigación-acción, en tanto que se intentó partir de la comprensión y reflexión del problema investigado para llegar a la transformación. Los resultados obtenidos mostraron avances notorios en el mejoramiento de la práctica de los maestros, tales como: el diseño e implementación de un modelo único de planeación, asimismo, la participación de todos los docentes en proyectos pedagógicos de aula, mayor apropiación de herramientas de escritura para sistematizar acciones como las bitácoras de campo y mejoramiento de los resultados del Índice Sintético de Calidad de 2014 a 2015.

Por su parte, Vega (2016), implementó la estrategia del teatro en la Institución Educativa Los Gómez, del Municipio de Lorica, con el propósito de mejorar el proceso discursivo de los estudiantes de básica primaria pertenecientes a los grados cuarto y quinto. Para ello, se diseñó un conjunto de actividades enfocadas en el arte teatral, en las que se articularon aspectos físicos (expresión corporal, ejercicios de respiración y de dicción) cognitivos (el aprendizaje de guiones teatrales) y pragmáticos (relación texto-contexto). El estudio se enmarcó en el método de investigación-acción. Los resultados arrojaron avances importantes en la competencia discursiva de los estudiantes y reflexión direccionada en los docentes a fortalecer procesos metodológicos de sus prácticas de aula.

También, se reseña el trabajo de Vergara (2018), que tuvo como objetivo mejorar el proceso lector en los estudiantes de básica primaria y secundaria de las Instituciones Educativas de carácter público ubicadas en el Municipio Sahagún, Córdoba, y sus alrededores. El propósito de este trabajo fue utilizar la oralidad como estrategia para mejorar la lectura en los estudiantes. Ello, con la ayuda de una antología de textos clásicos, maravillosos, realistas, costumbristas, y poemas elegidos por los dicentes. Estos textos fueron grabados y narrados por voces de cuenteros reconocidos, para orientar a los estudiantes en el proceso lector mediante la escucha de un narrador experimentado. La metodología implementada fue de tipo cualitativa, dado que se intentó comprender el objeto de estudio. Los resultados demostraron que la oralidad constituye un factor indispensable para la mejora de los proceso de lectura en el aula, de igual forma, los estudiantes mostraron interés por las lecturas autóctonas y hubo mayor concentración y comprensión en los textos orales.

De igual modo, se destaca el trabajo de Merlano, Agámez, Taborda, Vergara, Vidal y Toscano (2017), quienes realizaron una estrategia didáctica desde la socioafectividad para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa José María Córdoba. La estrategia utilizada para el desarrollo de las competencias comunicativas fue el cine, puesto que moviliza sentimientos y permea las visiones de mundo de los actores desde la escuela. Este estudio se desarrolló a partir del enfoque sistemático de Edgar Morín (1990) y, metodológicamente, bajo los equipos reflexivos propuestos por Tom Andersen (1994). Los resultados arrojaron una mayor participación de los estudiantes al recibir clases divertidas a través del cine, de igual forma, se observó un trabajo comprometido por parte del cuerpo docente, esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje y, lo que generó una mejoría en los procesos de lectoescritura de los estudiantes.

Asimismo, Hernández (2016), realizó un estudio con el fin de implementar una estrategia didáctica encaminada al mejoramiento de los procesos de lectura en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Román Chica Olaya, sede Santa Lucía, del Municipio de Lorica. El propósito de este estudio fue guiar a los niños en el divertido viaje hacia la lectura. Para ello, el investigador propuso utilizar varias actividades en diferentes grados, es decir, el juego y la lúdica en el grado primero y segundo con el objetivo de propiciar el interés por la lectura en los niños. En el grado tercero hizo énfasis en la comunicación y en desarrollar las habilidades comunicativas en todas las áreas del conocimiento; y en los grados cuarto y quinto profundizó en la comprensión lectora y el uso de las TICs como herramienta relevante para estimular dichas competencias. Los resultados arrojaron mejoras significativas en los procesos de lectura y escritura, entre las que se destacan: la implementación del trabajo colectivo, mejoras en las relaciones interpersonales y avances notorios en el reconocimiento de los niveles de lectura en los estudiantes, se perfeccionaron aspectos relacionados con la velocidad, la entonación, la identificación y comprensión de diversos tipos de textos.

De igual forma, Herrera (2016) implementó una propuesta con el fin de estimular el desarrollo del pensamiento creativo y las competencias en lectura, escritura y comunicativas en los estudiantes de básica primaria de la institución Educativa Isabel la Católica de

Montería. Dicha estrategia se desarrolló en tres fases. La primera, consistió en la aplicación de un diagnóstico inicial, mediante una serie de talleres con el objetivo de determinar el nivel de competencias en lectura y escritura en el que se encontraban los estudiantes. La segunda, ejecución de la “estrategia titiritando”, que consistió en la creación de tres sub-talleres que buscaban afianzar las competencias en lectura, escrita y oralidad. La tercera etapa, diagnóstico final, determinó el nivel de competencia de lectura y escritura alcanzado por los estudiantes, al igual que el grado de efectividad del proyecto en el desarrollo integral de la creatividad. Los resultados arrojaron mejoras en la comprensión, ortografía, redacción, creatividad, convivencia y el buen desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, se creó en los niños el hábito de la lectura, escritura y comunicación.

Así también, Ayala (2016) manifiesta la necesidad de repensar la producción textual oral y escrita de los estudiantes, para lo cual propone implementar la estrategia de la secuencia didáctica en básica primaria y media, en la Institución Educativa El Sabanal, con la intención de fortalecer en los estudiantes las destrezas cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas para la composición escritural desde una visión sociocultural; esto es, proporcionarle valor a la escritura de los niños en situaciones comunicativas auténticas y reales, con una intención o propósito, de acuerdo con el contexto situacional en el que se encuentren. La estrategia se desarrolló en tres grandes fases. La primera, denominada motivación, consistió en la aplicación de un juego del lenguaje para propiciar la motivación y el interés en los niños hacia el proceso de escritura. La segunda, planeación, buscó que los estudiantes comenzaran a definir y generar ideas de lo que iban a escribir. La tercera, textualización, residió en el inicio de escritura como proceso propiamente dicho. La cuarta, revisión, se centró en la evaluación y corrección del texto escrito. La quinta, socialización, se enfocó en la lectura en público del documento escrito y; finalmente, en la sexta etapa, se comentaron las experiencias y vivencias durante la elaboración de la secuencia. Los resultados de este estudio evidenciaron mejoras significativas tanto en los procesos de lectura como en los de escritura de los niños. De igual forma, se demostró que la oralidad constituye una herramienta fundamental en el aula para explorar la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes.

Por su parte, Ramírez y Padilla (2017) realizaron un estudio en el grado primero de básica primaria del Centro Educativo La Peinada, ubicado en el Municipio de Loricá. El propósito de este trabajo fue aprovechar los elementos que brinda el contexto, con el fin de diseñar estrategias de aprendizaje para fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado estudiado. La estrategia consistió en involucrar a los niños en espacios del medio, tales como: la cocina, el aula de clases y la ciénaga, y aplicar varias actividades de lectura y escritura en esos entornos muy conocidos por los ellos, para que se identificaran socioculturalmente, y así motivarlos a desarrollar las actividades planteadas. Los resultados evidenciaron que las actividades de lectura y escritura que se asocian a la cultura o al entorno de los estudiantes facilitan su motivación y comprensión.

El aporte de estos trabajos está en la importancia del rescate de la oralidad como elemento primigenio transmisor de saberes y culturas, indispensable para el desarrollo de la lectura y la escritura en las aulas, puesto que suscita la concentración y la comprensión. Así mismo, se advierte que la lectura y la escritura como gusto, goce o placer, es decir, desde una perspectiva lúdica, impulsan el amor por las mismas. De igual forma, insisten en trabajar estos procesos como prácticas sociales y culturales, que tienen propósitos e intenciones definidas de acuerdo con sus contextos. De ahí, la iniciativa de analizar y utilizar en las aulas de clase los actos de habla de los niños, emitidos en situaciones comunicativas auténticas y reales para propiciar estrategias pertinentes para la enseñanza de la lengua desde lo discursivo.

En conclusión, esta revisión realizada por el Colectivo Santa María, a través de los encuentros de reflexión, da cuenta del aporte significativo del enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1978) a los procesos de enseñanza. Esto, debido a que se rescata la exigencia de reflexionar la práctica docente desde los contextos particulares en que se realiza, mientras se resalta el papel simbólico del lenguaje, expresado a través de la lectura, la escritura y la oralidad, en situaciones auténticas y situadas, en las que los estudiantes toman conciencia de la función social del lenguaje como elemento esencial de interacción y de construcción de saberes (Doria, 2014). No obstante, se observa que tales estudios se han centrado en los planos de la lectura y la escritura, dejando de lado la oralidad, considerada como elemento primordial

en el desarrollo comunicativo del ser humano, sobre todo en la construcción de la capacidad de argumentar y de explorar, conocer y reconocer la cultura e idiosincrasia propias del individuo.

Otro tributo de los trabajos revisados anteriormente está también en la parte metodológica, dado que con ellos se demuestra que la investigación acción constituye un camino hacia el cambio en la transformación de la práctica docente y con ello, la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en los estudiantes. Este tipo de indagación auto reflexiva del quehacer pedagógico, permite identificar los conocimientos que se están desarrollando y hondar en el cómo abordar los problemas presentados en el aula de clases. De ahí que se constituya como una investigación formativa próxima a la labor pedagógico-didáctica de los docentes, es decir, un espacio en el que el docente aprende de su práctica y la transforma. Así mismo, promueve el trabajo en equipo e impulsa a la consolidación de unas prácticas planeadas, organizadas y con unos criterios unificados institucionalmente.

## **2.2 Aproximaciones conceptuales a la perspectiva sociocultural de la lectura, la escritura y la oralidad**

Todo intento de explicar el cómo y por qué se enseña lenguaje de una u otra manera nos remite necesariamente a revisar las teorías lingüísticas, debido a que estas son producto de investigaciones que en distintos momentos del desarrollo histórico-social han aportado elementos para comprender la estructura y el funcionamiento de las lenguas. Al respecto, el profesor Jaime Bernal Leongómez en su texto *Antología de lingüística textual* (1986, p. 13), ha dicho: “parece haber cierto consenso al señalar que el estructuralismo, el generativismo y la lingüística textual conforman una tríada importante donde puede aglutinarse buena parte de la producción de los lingüistas de la presente centuria [s. xx]”. Y esos desarrollos teóricos han permeado las prácticas de enseñanza de la lengua, de tal manera que se han puesto en marcha diferentes enfoques de enseñanza de la lengua en educación básica y media, tanto en Colombia como en otros países latinoamericanos. De acuerdo con esto, en este apartado se comenta primero, la relación entre las tres corrientes lingüísticas y las prácticas enseñanza de

la lengua; segundo, la perspectiva sociocultural del lenguaje de Lev Vigostky; y tercero, las prácticas de lectura, escritura y oralidad desde el enfoque sociocultural.

### **2.2.1 Corrientes lingüísticas y enseñanza del lenguaje.**

La lingüística o ciencia del lenguaje ha tenido un proceso evolutivo arduo que abarca distintas perspectivas. En dicha evolución han surgido varias corrientes cuya incidencia en el campo de la enseñanza del lenguaje ha sido evidente, convirtiéndose así en los ejes estructuradores que han permitido a los maestros definir los enfoques y métodos de enseñanza de la gramática, la lectura y la escritura en la educación básica y media. Dentro de esas corrientes se destacan: el estructuralismo, la gramática generativa transformacional y, últimamente, la lingüística textual y, dentro de esta, las tendencias referidas al análisis del Discurso y el Análisis Crítico del Discurso.

La corriente estructuralista desarrollada por el maestro Ginebrino Ferdinand De Saussure “basó buena parte de sus estudios en la dicotomía lengua-habla” (Doria, 2009, p.35). Este concibió la primera como un sistema de signos convencionalizados por un grupo social, y la segunda, como el acto individual de los hablantes. A pesar de que Saussure no desarrolló su teoría con fines pedagógicos ni didácticos, los maestros, hasta la década del 60, basaron la enseñanza del lenguaje en el conocimiento del sistema de signos de la lengua, de manera teórica, con el propósito de que los estudiantes aprendieran la norma (gramática normativa) y así accedieran al aprendizaje de la escritura y la lectura, con énfasis en la buena letra, la ortografía y la prosodia (Doria, 2009).

Por su parte, la corriente generativa y transformacional propuesta por el lingüista norteamericano Noam Chomsky, en reacción a la anterior, presentó una postura distinta, dado que mientras el estructuralismo se concentró en los estudios externos, esta presentó como base el carácter mentalista de la lengua. No obstante, su referente conceptual, en la práctica de enseñanza, sólo difirió en la denominación de sus categorías, por ejemplo, lo que Saussure definió como lengua y habla, Chomsky lo conceptualizó como competencia y actuación; la primera, referida al conocimiento que posee el hablante-oyente de su lengua, y la segunda, entendida como uso concreto de su competencia (Bernal, 1986).

Ahora bien, según Bernal (1986), la debilidad de la corriente transformacional consistió en que, al igual que el estructuralismo, precisó la mayor parte de su trabajo en la competencia y dejó de lado la actuación. Así mismo, desde esta perspectiva, los maestros fijaron su atención en la enseñanza de la lectura y la escritura en cuanto a su estructura: codificación-decodificación, sin tener muy en cuenta el contexto sociocultural. El estudio de la lengua en cuanto a su estructura y sistema de reglas; de igual forma, se abordaba de manera teórica (gramática normativa), con base en el paradigma de la oración. En lo que respecta al acto pedagógico, el estudiante era un sujeto pasivo y el maestro la figura activa de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De lo expuesto se infiere que tanto la corriente estructuralista como la generativista presentan una postura normativa, es así como la mirada está en función de la lengua como sistema y no en el uso social y comunicativo de la misma. Por tanto, las clases de lenguaje desde esta posición se fijan en la memorización de conceptos, identificación de categorías gramaticales y las diferentes reglas lingüísticas existentes (Zapata, 2016). Por consiguiente, unas prácticas de lenguaje desde esta mirada dejan de lado la función simbólica y social de la lectura, la escritura y la oralidad, pues su base referencial solo estriba en la oración y no en los textos y sus contextos de producción. En palabras de Zapata (2016): “prácticas desarticuladas con el contexto y poco significativas para el estudiante” (p.41).

Décadas después, la sociedad comenzó a exigir otras formas de entender el lenguaje, diferentes al desciframiento de códigos y signos estructurales y fragmentados. Surge entonces una nueva corriente denominada lingüística textual, cuyo exponente más sobresaliente fue Teun Van Dijk. Según este autor

“...el estudio del lenguaje no puede estar limitado a la gramática ni a la descripción de las estructuras abstractas de las palabras y las oraciones: las gramáticas fueron entonces ampliadas para explicar también la coherencia y otras relaciones entre las oraciones y para explicar textos completos” (Van Dijk, 2004, p. 5).

Desde esta perspectiva, se empieza a concebir otra forma de estudiar el lenguaje, ya no desde el nivel oracional, sino desde los textos como unidades completas. Luego aparece la lingüística discursiva, que admite el uso real de la lengua, analizando las intenciones comunicativas de los hablantes en los diversos actos de habla en los que el individuo interactúa socialmente. Esta última tendencia se apoya, lógicamente, en la textolingüística, en tanto al estudio de factores internos del texto como la cohesión y la coherencia, y en la pragmática, en lo correspondiente a las relaciones del texto con el contexto. A partir de esta mirada compleja de texto, contexto y discurso se define el enfoque sociocultural del lenguaje, cuyo fin último es el desarrollo de la comunicación en tanto significación y construcción de sentidos en el ámbito de la interacción social de los sujetos (Zapata, 2016).

Así, queda claro que el panorama evolutivo del lenguaje es variado, lo que permite inferir que su enseñanza también. Entonces, el enfoque pedagógico de enseñanza de la lengua materna en las escuelas, con base en los postulados del estructuralismo lingüístico y desde el paradigma oracional, ha dado paso a una perspectiva interdisciplinaria basada ya no en la lingüística sola, sino en las ciencias del lenguaje: sociolingüística, pragmática, semiótica, etnografía de la comunicación, la teoría del discurso y las teorías cognitivas, entre otras. A partir de ahí, el énfasis se pone en el trabajo con los textos y desde los textos, como elementos portadores de discursos, por lo que el ejercicio pedagógico de maestros y estudiantes se centra en comprender el significado y el sentido de los textos y los discursos. Y en ese proceso de trabajo con la lengua en uso (el lenguaje, los lenguajes), se pretende que el estudiante asuma “las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura como acciones significativas, reales y auténticas, comprendiendo la gramática ya no de la norma al uso, sino del uso a la norma” (Doria, 2009, p.38).

### **2.2.2 La perspectiva sociocultural del lenguaje.**

El enfoque sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje es una postura pedagógica que surge como reacción contra el método conductista de la educación. Propuesto por el soviético ruso Lev Vigostky que, mediante el apoyo de los materiales de la filosofía y las ciencias sociales, buscó sentar las bases de un novedoso sistema psicológico. Su teoría se considera una aplicación del materialismo histórico y dialéctico a dicho sistema, cuya

“principal contribución fue la de desarrollar un enfoque general que incluyera plenamente a la educación en una teoría del desarrollo psicológico” (Cabrera y Mozzarella, 2001, p.42). Por ello, en los últimos tiempos ha tenido una creciente acogida, principalmente en los campos de la psicología y la educación.

Este enfoque consideró que el aprendizaje tiene sus cimientos en la interacción con las personas. De acuerdo con esta teoría, el conocimiento es un fenómeno social y cultural, en tanto que “toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada de los contextos sociales y culturales y, al mismo tiempo, es compartida por los miembros de ese contexto, puesto que los procesos mentales son ajustables” (Mota y Villalobos, 2007, p.412). De ahí, que para comprender el proceso de desarrollo de los sujetos, se considere necesario entender las relaciones sociales, de las que el individuo constituye una parte fundamental.

Lo anterior, significa que los sujetos se relacionan entre sí para construir significados, los cuales interiorizan. Ello, porque los seres humanos son eminentemente sociales y, por tanto, comunicativos. Y en medio de esa interacción comunicativa comprenden ideologías, culturas, comparten saberes y conocimientos que han ido construyendo durante su experiencia. Un ejemplo de ello, es el aprendizaje del lenguaje de los niños a su corta edad, el cual es desarrollado gracias al contacto comunicativo que tienen con sus hermanos, padres, niñeras y demás familiares.

Ahora, el aspecto social aquí expuesto, no trata de inhibir lo cognoscitivo, pues hoy por hoy, desde los aportes de la educación y la psicología, estos dos grandes elementos categóricos comparten lazos esenciales entre sí. Esto, porque las influencias sociales subyacen siempre en las destrezas cognitivas, las cuales son aceptadas como universales. De igual forma, el ajuste social constituye una variante transformadora en el pensamiento de los seres humanos. Lo anterior, ha jugado un papel fundamental para convencer a los especialistas del desarrollo infantil que el conocimiento se encuentra determinado tanto por factores sociales como biológicos.

En lo que respecta al lenguaje, Vigostky (1995) lo definió como una actividad social, desarrollada mediante la interacción con los otros. Así mismo, sostuvo que dicha socialización también se origina en aquellas actividades en las que los sujetos parecen establecer relaciones cognoscitivas solitarias, como sucede en el acto de leer un libro, escribir un texto, planificar un discurso, elaborar un dibujo o resolver un crucigrama. Explica, al respecto, que dichas actividades constituyen actos comunicativos cooperativos donde se negocian sentidos y significados de los textos leídos, en palabras de Vigostky (1979) citado por Mota y Villalobos (2007): “la dimensión social de la conciencia es lo primero en tiempo y en hecho. La dimensión individual es derivativa y secundaria” (p.443).

De acuerdo con lo anterior, Vigostky (1995) consideró que los seres humanos poseen herramientas mentales o signos, que miden las relaciones entre las personas. Dichos signos permiten la transferencia del plano eminentemente social a lo individual. Para ello, tiene en cuenta dos elementos en este proceso: la mediación a través de signos y la internalización de los mismos. En el primero, destacó la importancia del lenguaje como herramienta poderosa en la transformación del pensamiento. Para él el lenguaje posibilita al ser humano cobrar conciencia de sí mismo y tener control de sus acciones. Ello, porque como categoría simbólica tiene un papel imprescindible en lo psicológico, en virtud de su influencia sobre el pensamiento y la conducta de sí mismo y de las otras personas (Wertsch, 1985). En el segundo, por su parte, se entiende como la transformación de elementos psicológicos por medio del uso de signos. Esa transformación se da, porque inicialmente se presenta una acción externa (interpersonal), que luego es construida interiormente por el sujeto (intrapersonal).

Es importante aclarar, que el proceso explicado por Vigostky, donde destaca el lenguaje como actividad transformadora del pensamiento, difiere de los postulados conductistas. Esto, porque que mientras que los conductistas proponían un modelo donde los sujetos eran entes pasivos, que actuaban a partir de repetición e imitación de las interacciones sociales, este autor, considera al sujeto como ente activo capaz de construir conocimiento mediante la interacción y cooperación con otros. Es lo que en su teoría sociocultural se conoce como zona de desarrollo próximo (ZDP), ámbito en el que se origina la transferencia de

habilidades desde el mundo interpersonal al intrapersonal. Quiere decir lo anterior, que el aprendizaje se desarrolla cuando un sujeto más experto guía el proceso de otro compartiendo funciones en la resolución de un problema.

Para describir las interacciones afectivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, Vigostky (1995) utiliza la metáfora del andamiaje, que consiste en actividades conjuntas que ayudan a los niños en la asimilación de nuevas ideas. El andamiaje comprende tres componentes fundamentales: i) la resolución de problemas de manera conjunta, que implica involucrar a los sujetos en actividades cooperativas de resolución de problemas que sean significativas y culturalmente interesantes para ellos, ii) la intersubjetividad, que consiste en establecer consensos y negociaciones en la comunicación para lograr una visión compartida de la situación analizada, iii) la autorregulación, que involucra la idea de que el niño sea capaz de organizar sus propias ideas y realizar la actividad gracias a la ayuda proporcionada por el adulto. Como se ve, estos componentes son de carácter eminentemente sociocultural.

En definitiva, la teoría sociocultural de Lev Vigostky manifiesta que la construcción del conocimiento no es un acto individual, sino que, por el contrario, es un proceso social. En dicho proceso las funciones mentales superiores son originadas por las actividades que establecen las personas, en las que el lenguaje, en tanto mediación discursiva, se convierte en un elemento fundamental de construcción social del conocimiento. De esta manera, distintas tradiciones culturales y diversas prácticas sociales tienden a regular y a transformar la mente humana. Razón por la cual el desarrollo del individuo se da gracias a su interacción social en actividades culturalmente significativas.

### **2.2.3 Las prácticas de lectura, escritura y oralidad desde el enfoque sociocultural.**

En este apartado se pretende comprender el sentido de la lectura, la escritura y la oralidad en tanto prácticas sociales, en correspondencia con el enfoque sociocultural del aprendizaje y la enseñanza derivado de los planteamientos de Vygotsky, expuesto en páginas anteriores.

El concepto de prácticas sociales se asume aquí en un sentido relacional e interactivo que implica los pensamientos, sentimientos y acciones que los sujetos vivencian en un contexto sociocultural determinado. Es decir, se entiende como aquello que acontece entre sujetos en una relación espacio-tiempo-vida, y que se manifiesta de diferentes maneras según múltiples circunstancias de carácter socio-históricas: dígase por ejemplo costumbres, hábitos, formas de vida, modos de ver la realidad, entre otros, practicadas de la misma manera por todos los miembros de un grupo social.

Este concepto está asociado a la idea de que el ser humano es social por excelencia; y lo es en la medida en que se relaciona y comparte con otros de la misma especie. Ese proceso de socialización implica cierto tipo de relaciones, acciones, comportamientos individuales y colectivos conocidos como prácticas sociales. Son prácticas que, además van tejiendo, desde la cotidianidad misma, concepciones, imaginarios e ideologías en los sujetos, lo que, en últimas, define la identidad cultural de los mismos. Moreno (2008), se refiere a este tema indicando que las prácticas sociales están constituidas por un conjunto de reglas tanto implícitas como explícitas que orientan el comportamiento de las personas. Y esto tiene que ver con el aspecto relacional mencionado antes, que en términos de Bourdieu (como se citó en Moreno, 2008), la práctica social viene a ser la relación entre *habitus*, *capital* y *campo*: El *habitus* se refiere a los esquemas generativos a través de los cuales las personas perciben y actúan en el mundo que los rodea. El *capital* corresponde al grado de cultura propia de una clase social y el *campo* hace referencia al espacio social en el que concurren relaciones determinadas (Moreno, 2008).

Ahora bien, en el caso de este estudio es importante partir de la comprensión del concepto de prácticas sociales, porque se considera que en ese tipo de prácticas el lenguaje como elemento mediador entre sujetos cumple un papel fundamental. Sin la mediación del lenguaje, representado en discursos, no es posible tejer ni vivenciar ese tipo de representaciones, comportamientos, imaginarios y hábitos mencionados. Y en ese juego comunicativo-discursivo la lectura, la escritura y la oralidad vienen a constituirse en prácticas sociales de base, lo que supone dar un giro a la forma como se han venido considerando; esto es, ya no como actividades académicas asociadas a los aprendizajes científico-técnicos que

ofrece la escuela, sino, por el contrario, entenderlas como prácticas de vida, como aquellas que le permiten a las personas comprenderse como sujetos del mundo.

### **2.2.3.1 Sobre prácticas sociales de lectura.**

Hablar de los diferentes estudios acerca de la lectura es iniciar un viajar al pasado, puesto que se considera un acto creado por el hombre hace aproximadamente quinientos millones de años. Y surge, como sabemos, por la necesidad que estos tuvieron de conservar los conocimientos adquiridos producto de su experiencia y, además, comunicarlos a las nuevas generaciones.

Si bien es cierto que la historia de la lectura se remota a épocas pasadas, también es cierto que el interés por estudiarla, principalmente desde la práctica, tienen sus orígenes en el surgimiento de la sociología de la lectura durante en el siglo XX. Al respecto, Lahire (como se citó en Gutiérrez, 2009) apunta que los primeros estudios de la sociología de la lectura al acto de leer se iniciaron en la tradición europea y estadounidense durante la esfera política y la crisis contextual que estaban atravesando en ese momento. Dichos estudios se fraguaron en las bibliotecas de la época y eran de corte cuantitativo en un sentido muy escueto. El propósito de estos trabajos investigativos era determinar la cantidad de libros y de lectores más que en la calidad de las lecturas realizadas.

Esta visión un tanto cuantitativa de las escuelas francesa e inglesa fue criticada años más tarde por estudiosos como Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Joëlle Bahloul, quienes centraron sus estudios en una mirada cualitativa fijada en tres ejes fundamentales, tales como la “biografía familiar, educativa y lectora; la socialización de la lectura, y por último, las representaciones del libro y la lectura” (Gutiérrez, 2009, p.5). De ahí que a través de la voz de estos autores se muestre que el acto de leer es muy complejo, por lo que debe ser estudiado desde diversos ámbitos. Razón por lo cual consideraron que el valor de lectura es producto de una construcción social.

A partir estudios efectuados durante la década del ochenta del siglo XX, numerosas investigaciones comenzaron a ampliar esta temática con los aportes significativos de distintas

disciplinas como la filosofía, la historia, la sociología y el psicoanálisis. Entre los trabajos más destacados están los de Paul Ricoeur, Michel de Certeau y Roger Chartier. El primero, manifestó que “toda lectura es una experiencia viva, una emigración en la que el lector realiza un movimiento que lo lleva de la configuración a la reconfiguración del mundo” (Gutiérrez, 2009 p.5). Para el segundo, “leer es una interacción entre forma textual material y corporalidad gestual del lector” (Freijomil, 2012, p. 1). Por último, para Chartier (2010) “Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible” (p.1).

Expresiones como “experiencia viva”, “configuración y reconfiguración del mundo”, “interacción entre forma textual y corporalidad gestual” e “instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible”, citadas por los autores anteriores, dan cuenta de que la lectura es un proceso integrado a lo social, a la vida, a la cotidianidad de la gente. De tal manera que la concepción de la lectura como habilidad instrumental de simple desciframiento no encaja con esa práctica subjetiva e intersubjetiva de autorreconocimiento y de reconocimiento del otro y de los otros, con esa práctica de la lectura como lectura del mundo, como diría Freire.

Por eso, a inicios del siglo XXI, vemos que comienza a florecer el interés de la lectura como práctica social en países como Francia y Estados Unidos. Su interés se centró en la necesidad de conocer las prácticas lectoras de los ciudadanos con la intención de promover la lectura entre todas las personas, y con ello erradicar el analfabetismo. Surgen así, numerosos estudios como los de Christian Baudelot, Marie Chartier y Christine Détrez.

El primero, orientó su trabajo hacia la superación de las desigualdades sociales en el sector escolar, puesto que dentro de sus investigaciones encontró que los estudiantes de las clases populares eran los que tenían mayores problemas del lenguaje. Chartier, por su parte, preocupada por el desinterés de los jóvenes por leer en el territorio francés, centra su mirada en los métodos y prácticas de la enseñanza de la lectura en contextos escolares. Y Détrez, realizó sus estudios sobre prácticas de lectura, en los que comprobó que esta es una actividad sujeta a interrupciones, por lo que precisó el no descuidar las determinantes sociales, puesto que las prácticas de lectura no son producto de un proceso maravilloso de revelación, ni se instauran de forma automática y libre en el ser humano.

En este contexto, volvemos al interrogante: ¿qué son prácticas de lectura? Al respecto, Peroni (2004), por ejemplo, considera dos modalidades que han definido la lectura por mucho tiempo. La primera, como práctica cultural y la segunda como actividad de recepción. Como práctica cultural la lectura significa actividad regulada socialmente, es decir, una práctica que forma al individuo tanto en su identidad como en su expresión, como actividad individual constituye el encuentro íntimo entre el lector y el texto, esto es, se da de forma aislada, solitaria con la intención de comprender.

Por su parte, Chartier (como se citó en Rockwell, 2001) concibe la lectura como una práctica cultural que se da entre sujetos, en tanto que se comparten actitudes, pensamientos, estilos de vida y significados de su cultura en lo concerniente al acto de leer. Se observa entonces, que dichas prácticas no son acciones aisladas, sino que, por el contrario, se relacionan con el contexto social y el significado que se le otorga al texto en ese contexto. De ahí que sea, a la manera de Bajtín (1982), un entretreído textual, donde la lectura se conecta a otras lecturas y espacios en el texto mediante un contexto.

Así mismo, Silveira (2013) considera que se “debe situar la enseñanza de la lectura como una práctica potente para los docentes y significativa para todos los aprendices” (p. 105). Desde esta concepción las prácticas de lectura se entienden como prácticas situadas, refiriéndose a que son consideradas como actividades socialmente construidas, por lo que se considera necesario establecer unos modos y formas de leer en la escuela. En consecuencia, es pertinente que la escuela evalúe los métodos de enseñanza de sus maestros con respecto a la lectura, con el fin de crear lectores críticos, democráticos y que sean capaces de defender sus posiciones ideológicas ante cualquier escenario. Respecto a esto, Ramírez (2005) apunta lo siguiente:

La práctica de la lectura está asociada a muchas otras prácticas sociales como una actividad esencial en las sociedades modernas y cosmopolitas. De aquí que sean múltiples las funciones de la lectura, que van desde aquellas que se mueven en los

circuitos de la producción, el comercio y el consumo, hasta las que ocurren por el “simple placer” de leer (p.13).

Estos postulados evidencian, entonces, el interés por entender la lectura como práctica social. De hecho, la idea también se evidencia en Freire (2002) quien concibió la lectura como una opción inteligente, curiosa, exigente, pero a la vez gratificante, es tratar de comprender lo leído. Leer, para este autor, es sin lugar a dudas, un acto que libera y que despierta el deseo de aprender. Desprende tres tiempos fundamentales llevados a cabo durante este acto. El primero tiene que ver con una lectura previa del mundo; el segundo, con el proceso de escritura, no el de memorización; y el tercero, con la relectura y la reescritura.

Otras voces importantes sobre el tema de lectura como práctica social y cultural se referencian en autores como Lerner, Jolibert, Martínez, Lomas, Jurado y Pérez Abril quienes en trabajos y eventos recientes en Latinoamérica y Colombia han dinamizado experiencias entre colectivos de maestros, que buscan transformar la formación de los docentes de lenguaje con el propósito de que estos generen nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje, fundamentadas ya no en una perspectiva estructuralista, sino discursiva, con enfoque comunicativo y sociocultural, que pone énfasis en el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad. Es una tendencia pedagógica desde las ciencias del lenguaje, en correspondencia con las condiciones socio-históricas de quien aprende. Veamos los planteamientos de los autores mencionados.

Lerner (2001) planea la iniciativa de hacer de la escuela una comunidad de lectores que busquen respuestas a los problemáticas que deseen resolver. Para ello, define la lectura como una práctica social viva, esto es, un instrumento que permite repensar la imagen del mundo que habita el sujeto y organizar su pensamiento individual. A través de ella se conocen otros mundos posibles y se dan sentidos y significados al texto. En síntesis, la lectura para Lerner (2001) es:

Adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y

lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.  
(p.115)

En esta misma línea, Jolibert (como se citó en Camacho, 2013) asevera que la lectura debe ser un acto placentero, un medio de socialización y de motivación. De ahí, que a la escuela le corresponda la entrañable tarea de propiciar ese acto, mediante situaciones reales y auténticas de comunicación. Así mismo, considera que a través la experiencia lectora el sujeto lector le atribuye activamente significados y sentidos a los textos que lee en correspondencia con sus necesidades y sus proyectos. “Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentar directamente un texto siempre que el sujeto lo necesita, y enseñar a leer es enseñar a los niños a experimentar, haciéndoles explícitas las claves y estrategias para que puedan lograrlo”( como se citó en Camacho, 2013, p.36).

Igualmente, Lomas (2003) define la lectura como una interacción entre un lector, un texto y un contexto. Ello, porque todo lector incorpora en su lectura un conjunto de pre saberes adquiridos en su experiencia, así mismo, todo texto posee en su interior un cúmulo de intenciones comunicativas y el contexto incluye las condiciones del proceso lector tanto individual como social. Por esto, la enseñanza de una buena lectura con carácter interpretativo está ligada a la dialéctica estos tres elementos.

En opinión de Martínez (1997) el proceso lector se da desde una posición interactiva discursiva. Quiere decir esto, que todo texto tiene una intención comunicativa, por lo tanto, es activo y presenta en su interior un conjunto de voces que buscan compenetrarse con el lector que lo busca. De ahí, que se circunscriba en una relación dialógica, esto es, un acto que tienen dentro de sí otros textos. En suma, en el acto de leer es “el resultado de un proceso intersubjetivo que se establece entre los esquemas del lector como interpretante, la organización temática del saber y la propuesta retórica del escritor como sujeto enunciador”(Martínez, 1997, p.23).

Siguiendo con la posición de Martínez (1997), Jurado (2008) manifiesta que la lectura ha de asumirse como la categoría de comprender e interpretar las distintas representaciones que existen en el mundo circundante, bien sean de carácter lingüístico o no lingüístico. Para él,

la sociedad está constituida por códigos y signos, los cuales adquieren significados en los distintos contextos en los que el sujeto interactúa. El rol del maestro estriba, entonces, en no trabajar la alfabetización en el aula, esto es, en hacer que sus estudiantes reconozcan las palabras de un texto escrito, sino en ayudar a sus estudiantes a comprender y dominar los distintos códigos que están a su alrededor, con el fin de que estos puedan defenderse en el escenario social. Por esta razón, “La práctica de leer es saber mover los elementos convenidos en un ámbito de abstracciones específicas” (Jurado, 2008, p.93).

De igual modo, Pérez (2004) asevera que desde que los sujetos incursionan al mundo se vinculan a unas prácticas sociales de los grupos a los que pertenecen. En dichas prácticas, los individuos se apropian de modos de actuar, pensar y visiones de mundos, esto es, llenan su vida de sentidos y significados. Así, la lectura se configura en una práctica social y cultural, dado que son acciones que realizan las personas en su cotidianidad. Son sociales, porque los sujetos establecen relaciones con los demás seres de su especie y, además, representan usos lingüísticos propios, adquiridos dentro del grupo al que pertenecen; y son culturales, porque presentan rasgos que los identifican dentro de su comunidad. Razón por lo cual, cuando se lee, el sujeto lector realiza varias acciones como comparar, sintetizar, concretar, resumir, resaltar, con el fin de ayudar a la comprensión de la información. Por esto, leer no se trata de reconocer letras o palabras dentro del texto, sino de construir significados que implique sacar conclusiones que no están explícitas, de igual forma, establecer relaciones intertextualidad e incluir los pre saberes del lector, con el fin de ir formando una idea propia frente a lo leído.

De esta manera, el acto de leer, desde la perspectiva sociocultural, “implica pensarlo como una condición del ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de una democracia” (Pérez, 2004, p.73).

Lo anterior, muestra el panorama en el que se ha inscrito la lectura como práctica sociocultural desde diversas ciencias como la psicología, la sociología, la historia, semiología, filosofía, pedagogía y la política. Los autores, aquí relacionados, coinciden en entender la lectura como una práctica social y cultural, compleja e intersubjetiva, a la vez que libera y transforma. A partir de todas estas precisiones, el colectivo Santa María acordó enmarcar el

concepto de lectura dentro de esta concepción, principalmente, en los trabajos que vienen adelantando Lomas (2003), Martínez (1997), Lerner (2013), Jolibert (2001), Jurado (2008) y Pérez (2004), quienes ven en la lectura una posibilidad para formar sujetos críticos, democráticos y transformadores, puesto que el arte de leer, concebido como práctica social, le permite al estudiante mantener una comunicación con el texto, identificar sus sentidos y significados, conocer sus voces y la voz de otros textos y sobretodo, pasar del universo del reconocimiento de las palabras al diálogo directo con el texto.

### **2.2.3.2 Sobre prácticas sociales de escritura.**

Hablar de escritura permite traer a colación dos posturas discutidas desde hace muchos años. La primera, corresponde a un enfoque que la considera como un producto, que concibe la escritura como la representación de signos gráficos en un papel. La segunda, la considera como un proceso meramente cognitivo, en el que es necesario trazarse un plan, documentarse, analizar, textualizar y revisar para cumplir un proceso determinado. No obstante, los estudios actuales de la escritura, basados en la semiótica, la historia, la sociología, la antropología, el análisis del discurso, la pedagogía, la didáctica, entre otras disciplinas, consideran que la escritura no es una actividad aislada ni individual; Tampoco es un asunto exclusivamente de la mano ni de la mente, sino que también es una práctica social y cultural. Ello, porque los estudiantes ingresan al contexto escolar con conocimientos que han adquirido en las prácticas sociales con la familia, la sociedad y los demás escenarios en los que interactúan.

Al respecto, Cassany (2001), por ejemplo, afirma que la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, que a la vez comparte rasgos de la actividad verbal y, de igual forma, constituye un hecho social, puesto que es compartida por comunidades específicas. Ver la escritura desde esta posición, implica comprenderla como un hacer con las palabras, como principio de acción, una acción que es ya iniciada en un primer momento en el vivir cotidiano, y que la escuela debe contribuir a refinarla, moldearla y darle sentido. Desde esta postura sociocultural el escritor adquiere mayor participación, se ve como un ser activo, constructor de conocimientos, que escribe para el mundo y que proyecta su pensamiento para comunicar sus deseos, temores y sus formas de ver la realidad.

Kalman (2003) considera que los conceptos de contexto y participación son imprescindibles para comprender las prácticas sociales de escritura, porque el contexto es el escenario o situación que permite la participación del individuo en las relaciones sociales con otros y con los acontecimientos que suceden en su medio. La participación, por su parte, denota la intervención del sujeto en las actividades sociales. En suma, para que se genere el acto de escribir es necesario que exista un contexto para que el individuo propicie su participación. De ahí que se considere una práctica situada, esto es, como un acto que requiere la interacción, el diálogo, las situaciones, propósitos y sus confines históricos y sociales.

Reafirmando lo anterior, Barthes (como se citó en Morales, 2011) apunta que la escritura presupone la elección del área social en el seno de la cual el escritor decide situar la naturaleza del lenguaje. Ello, porque las palabras tienen en sí una raíz y esa raíz no nace en la escuela, sino en una sociedad. Lo anterior, como plantea Moreno(2018), no se trata de “que se excluyan los componentes lingüísticos y cognitivos de la escritura, sino que lengua y cognición son también productos sociales y se entienden mejor cuando se analizan desde el uso que se hace de la escritura en la sociedad” ( p. 61).

Es importante aclarar, que el enfoque sociocultural no posee un método para mejorar la escritura, a diferencia de las corrientes teóricas lingüísticas y psicolingüísticas, más bien propone realizar un análisis desde el punto de vista etnográfico, ecológico, émico, que observa las comunidades humanas y las intenta entender desde una manera global, buscando con ello, “una comprensión de las prácticas existentes dentro de los grupos sociales y la forma en que estas se originan al interior de un constructo ideológico” (Moreno, 2018, p.61).

En opinión de Jurado y Bustamante (1996) el “lenguaje escrito debe ser instrumento de utilidad social y no una simple asignatura académica” (p.138). Ello, haciendo énfasis en que la escuela no le da la importancia que requiere la escritura como un sistema semiótico de mediación en la configuración de sentidos y que se constituye en actividad humana (Castro, s.f, p.24). Dicha actividad, lleva consigo procesos discursivos, sociales, culturales y cognitivos que les permite a los sujetos representar su mundo, construir conocimiento y recrear la realidad en la que viven. Por tanto, si los maestros se centraran en lo que los estudiaste hacen

durante su estadía en el aula escolar se darían cuenta que las actividades más habituales en todas las áreas del saber son los procesos de lectura y escritura. Eso ayudaría a superar muchos obstáculos como la desidia de los estudiantes frente a la escritura, la desmotivación y la falta de comprensión de esta actividad intelectual tan importante.

Lomas (2015), en lo que se refiere a la escritura, manifiesta que ésta es una habilidad cognitiva, lingüística y además social, puesto que su valor trasciende el ámbito puramente escolar. De ahí que considere que su enseñanza en el aula no se debe limitar sólo a un tipo de escritura particular, sino que debería trabajar todas las tipologías (personal, social, funcional, expositiva, creativa, etc.). Para él, este acto constituye una forma de comunicación que se da entre sujetos pertenecientes a un grupo social, por lo que constituye un hecho cultural compartido. De esta manera, las escrituras de niños y jóvenes en las escuelas habrán de abordarse como actividades de intercambio social, es decir, que se escriba con sentido, con propósitos definidos por parte de quien escribe, que lo que se escriba sirva para algo y que sea valorado por alguien. Y no con el simple y único propósito de reproducir ideas de otro, tal como sucede en la copia, la transcripción o las tareas escolares.

Al respecto, Jolibert y Sraïki (2009) definen la escritura como “expresar y hacerse entender por un destinatario real, produciendo el escrito que sea capaz de elaborar en un momento dado, solo o con ayuda de otros” (p.17). Para construir un texto el escritor debe relacionar todos los signos que ha de captar del contexto, y así elaborar con ellos una producción coherente, que tenga sentido y que responda a sus objetivos, propósitos y, por ende, a los desafíos de sus proyectos. Esto, porque el acto de la escritura constituye actividades sociales de resolución de problemas, puesto que son intersubjetivas, se desarrolla con un propósito y responden a un contexto situacional determinado.

Por su parte, Serafini (1994) concibe la escritura como un proceso social, cognitivo y a la vez metacognitivo, el cual debe ser planificado y autorregulado por el mismo sujeto escritor. Para ella, en todo proceso de escritura es necesario trazarse un plan, que permita guiar el proceso. Por esta razón, planteó tres fases que lo guían con la intención de planificar su desarrollo de manera práctica. El primero, denominado pre-escritura, consistente en la ruta

preparatoria: qué voy a decir; el segundo, se llama escritura, que pone en juego todos los aspectos lingüísticos y gramaticales para ejecutar el proceso; y el último, postescritura, hace referencia a la revisión como proceso final de la escritura.

Lo anterior, permite afirmar, que las prácticas de lectura no son procesos simples, sino que, por el contrario, constituyen procesos complejos, y su complejidad deviene de reconocer sus dos dimensiones. La primera, ligada a lo puramente observable, esto es, lo que se hace con ella, y la segunda, lo ideológico, arraigada a las creencias, valores, actitudes presentes en esos haceres (Moreno, 2018). En esa misma línea, Zavala (2002), afirma que “las prácticas letradas reflejan los valores culturales e ideologías inherentes a la sociedad civil y, al mismo tiempo, las refuerzan y modelan” (p. 34). Con ello, manifiesta, la fuerza ideológica cultural que tienen en su interior dichas prácticas.

### **2.2.3.3 Sobre prácticas sociales de oralidad.**

La oralidad se entiende, regularmente como la capacidad lingüística intersubjetiva en la que se intercambian ideas, pensamientos y modos de vida mediante la palabra hablada. No obstante, con el pasar del tiempo el término ha adquirido una fuerza y una importancia en el terreno de diversas disciplinas como la historia, el análisis del discurso, la sociología, la etnografía de la comunicación, la pragmática, la sociolingüística la pedagogía, entre otras, aunque ha sido poco desarrollada y no se le ha reconocido su función dialógica en la comunicación (Avendaño, 2006).

En el caso de la escuela, parece ser que el énfasis siempre se ha puesto preferencialmente en la lectura y la escritura, mientras que la oralidad se ha manejado como una habilidad complementaria o de ayuda para el logro de las dos anteriores. Tal vez esto se deba a que el niño cuando llega a la escuela ya tiene ciertas competencias en ese campo, por lo que no se constituye en un objeto de enseñanza concreto por parte de los profesores. Pero más allá de eso está el hecho de que la oralidad no se ha entendido en su dimensión discursiva como una práctica social que amerita ser cultivada y cualificada, sobre todo si se asocia con el

tema de la argumentación crítica. Una actividad social cotidiana y permanente que de por sí necesita del dominio de varias competencias como: la lingüística, la textual y la discursiva.

La competencia lingüística se refiere a la capacidad que los hablantes de una lengua tienen de usarla en diversas situaciones de comunicación social, demostrando su capacidad comprensiva del código y de dominio y adaptabilidad según las intenciones de expresión y significación. La competencia textual, con base en el dominio anterior, tiene que ver con la capacidad del hablante para organizar el pensamiento y expresarlo de manera coherente, para lo cual debe ser capaz de usar elemento de cohesión y de ilación que le permitan lograr la textualización, es decir, la organización de las microestructuras que componen cada párrafo. La competencia discursiva se refleja en la carga ideológica implícita en cada texto que un hablante expresa, es decir, el discurso se construye de acuerdo con un saber cultural que responde a diferentes dimensiones del contexto sociohistórico de quien habla, y a las representaciones y puntos de vista sobre el mundo, sobre la vida que este se configura en distintas circunstancias.

La oralidad, entonces, es inherente al ser humano. Y lo es en la medida en que se circunscribe en la vida como una forma de comunicación y de representación simbólica. Así, cuando un niño llora más que un grito o alarido existe toda una capacidad comunicativa intencional del hijo hacia la madre, esto es, todo un proceso de comunicación, en el que entran en juego dos grandes categorías discursivas: *la intención* y *la interacción*. La indagación sobre las posturas de varios autores permite alentar la discusión en esa dirección.

Ong (1987), por ejemplo, la define como una forma natural y original del lenguaje humano, es decir, una expresión de la palabra hablada. Considera, además, que antecede a la escritura y la clasifica en dos tipos. La oralidad primaria, como la expresión del lenguaje hablado de las culturas que desconocen la escritura, y la oralidad secundaria, representada en aquellas prácticas orales que implican un conocimiento de dicho sistema. En síntesis, “La oralidad es, entonces, fugacidad y permanencia. Es la conjunción entre lo inmediato y lo mediato, entre la memoria ancestral y la no memoria” (Ong, 1987, p.7). Quiere decir esto, que

la oralidad está ligada a la tradición, costumbres y culturas de los individuos pertenecientes a un grupo específico que transmiten sus saberes de generación en generación mediante el habla.

Los estudios de Calsamiglia y Tucson (1999) han considerado la oralidad como una expresión natural y espontánea del ser humano que se constituye en su medio expedito de pertenecer a un grupo social. No obstante, aclaran que no todas las manifestaciones de la oralidad son naturales, puesto que existen escenarios en los que es necesario realizar una preparación para poderla desarrollar, ponen el ejemplo de los sermones, las conferencias, entre otros. Consideran, además, que esta forma de comunicación es el resultado de la interacción entre los factores biológicos y culturales, y su función social es permitir las relaciones intersubjetivas. En síntesis, la oralidad es una actividad que denota acción, gracias a ella los seres humanos se diferencian de los animales y les permite desarrollar sus actividades, desde las más sencillas como comprar, dialogar con los otros hasta las más complejas como declarar, argumentar, rectificar, entre otras (Calsamiglia y Tucson, 1999).

Respecto al planteamiento anterior Cassany, Luna y Sanz (1994) opinan que la escuela debe tener la responsabilidad de trabajar las cuatro competencias fundamentales del lenguaje, como son: *leer, escribir, escuchar y hablar*. No obstante, en lo que concierne a la oralidad, esta ha sido siempre la gran olvidada. Ello, porque desde la perspectiva tradicional la escuela consideraba que esta habilidad se originaba de manera natural y espontánea en los distintos contextos donde el niño incursiona. Sin embargo, los estudios modernos exigen un nivel oral tan alto como el escrito. Lo anterior, se debe a que “una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión” (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.130).

Así las cosas, se evidencia en estos autores que la oralidad es considerada como el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que la diferencia de la escritura. Sin embargo, no debe entenderse únicamente como una práctica natural y espontánea, sino que requiere de una formalidad que debe ser trabajada desde la escuela mediante unas estructuras comunicativas claras, denominadas rutinas, que se van adquiriendo a través de la repetición y

la experiencia. Dichas estructuras están ligadas a la idea de pedir el turno para la palabra, conducir el discurso, el saber escuchar al otro, establecer roles y definir los temas de la situación. En suma, "la oralidad funciona como instrumento de mediación de lo escrito en las actividades de la composición escrita"(Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.146). Desde esta visión, la oralidad, al igual que la escritura, es una práctica que debe ser planificada, organizada guiada y evaluada en la que palabra adquiere un valor comunicativo, donde se aprende a escuchar y a respetar el punto de vista del otro como sujeto social y cultural.

Por otra parte, desde la perspectiva de Camps (2005) la lengua oral impregna toda la vida de los sujetos, asimismo forma parte de su estar en el mundo y, por ende, de estar en la escuela. Es así, como estas prácticas sociales constituyen fuentes de aprendizaje, y es desde la escuela, un ámbito distinto al familiar, donde se exige que las conversaciones se adecúen a las nuevas situaciones comunicativas; esto es, se formalice un discurso con sentido y significado en diferentes contextos. A través de la oralidad que se perfecciona en la escuela, se aprende a regular la vida social adentro y afuera de esta, porque a través del diálogo intersubjetivo los niños expresan sus puntos de vista sobre sus diferencias, y encuentran caminos para comprenderse mejor y solucionar sus dificultades socialmente.

De igual forma, mediante la oralidad se hacen evidentes el aprendizaje de los conceptos de los estudiantes y de los maestros, por lo que aprender hablar es también aprender a pensar. También, "la interacción oral es un instrumento imprescindible para que los estudiantes aprendan a enfrentarse por sí mismo con la construcción del significado a través los textos" (Camps, 2005, p.6), esto es, mediante el proceso de lectura y escritura los sujetos de manera inconsciente o consciente tienen un diálogo con los textos donde los confrontan, discuten y extraen de ellos todo el saber cultural que encierran. En síntesis, la oralidad constituye un tema complejo, puesto que requiere de toda una estructura planificada, unos roles, interacciones, intercambios de saberes y contextos que entran en juego. De ahí, que a la escuela le corresponda la entrañable tarea de fortalecerla en las aulas con el propósito de formar sujetos críticos, democráticos y reflexivos, capaces de opinar, argumentar y defender sus puntos de vista.

En esa misma línea, Monserrat (2002) plantea que la oralidad es “una construcción conjunta en tiempo real de un contenido, de una situación y de una relación en la interacción con el otro” (p.2). Pues la comunicación oral exige, además de los elementos propiamente lingüísticos, la cooperación, la negociación permanente, estar pendiente del receptor, el contexto, esto es, toda una construcción dialógica. Así mismo, implica la habilidad receptiva, dado que es necesario, que quien capta la información construya en su mente el significado de las palabras para que comprenda el mensaje que se enuncia y cumpla su función comunicativa. Por tanto, las prácticas de oralidad, según Camps, debe ser un proceso planificado, coherente, estructurado y reflexivo. En palabras de Monserrat (2002):

Si el discurso oral se planifica en el aula, los estudiantes no sólo ensayan y ponen a prueba sus hipótesis, sino que reflexionan oralmente sobre diversos aspectos del discurso y eso les permite controlar e interiorizar el funcionamiento de sus reglas lingüístico-discursivas y sociales. (p.3)

En síntesis, la autora considera necesario que la escuela propicie situaciones comunicativas en la que los estudiantes puedan reflexionar sobre el uso de la lengua. Para ello, los docentes deben elaborar un plan de trabajo planificado en el aula que permita el desarrollo de la competencia oral, con la finalidad de propiciar aprendizajes que sirvan a todos los educandos “para generar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen y también para tener una actitud de escucha progresivamente más activa y cooperativa” (Monserrat, 2002, p.4).

Después de este recorrido conceptual, el Colectivo Santa María encontró que los estudios mencionados convergen en la idea de proponer, desde la escuela, la oralidad como proceso discursivo de carácter sistemático y progresivo, donde los sujetos sociales, además de interactuar para generar obras y hechos colectivos, dominen un conjunto de unidades y aspectos formales de su lengua. Lo anterior, porque un “acto oral o escrito y situado en un espacio y un tiempo, está determinado por conocimientos prácticos y/o conceptualizados que el sujeto ha construido sobre su lengua y, particularmente, sobre los géneros y textos en uso” (Gutiérrez, 2014, p.54).

De aquí se comprende que, a la escuela le corresponde crear situaciones reales de intercambio oral, en los que se haga necesario argumentar, exponer, debatir y, al mismo tiempo, comprender, producir y analizar distintos textos orales con intenciones y situaciones comunicativas diversas. En suma, la oralidad, para el Colectivo Santa María ha de asumirse como una acción discursiva de carácter interactiva, en la que el aula se constituya como espacio dialógico multicultural, donde la palabra hablada adquiere el valor de proponer, exponer, informar, argumentar, narrar, en fin, dar cuenta de la forma de pensar del sujeto como ente social. La oralidad constituye, entonces, un proceso planificado, pensado y estructurado donde el sujeto pone en juego sus saberes, intereses y modos de concebir su realidad.

Lectura, escritura y oralidad constituyen, entonces, tres habilidades discursivas esenciales en la formación de todo ciudadano en cualquier contexto social. Leer, escribir y hablar son, en la actualidad, formas insoslayables de expresión democrática de los ciudadanos de un país, sobre todo a la hora de participar y de tomar decisiones tanto para el bien particular como colectivo de las personas que conviven en un territorio. Hoy día, las perspectivas globales de la sociedad como la interdisciplinariedad, el desarrollo tecnológico, la diversidad, la interculturalidad, y con ello las nuevas formas de participación ciudadana, exigen nuevas lecturas, nuevas narrativas y nuevas formas de interactuar mediadas por lenguajes diversos, lo que demanda de la escuela de hoy distintas maneras de enseñar estas habilidades, desde enfoques más sociales y más centrados en los contextos culturales concretos de los sujetos que en ella se forman.

## CAPÍTULO TRES

### 3 CONSTRUCCIÓN DE LA RUTA METODOLÓGICA: LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como quiera que esta investigación está enmarcada en el paradigma *crítico social* con un enfoque *cualitativo*, orientado a producir transformación social y a propiciar la emancipación humana, el método que se asume es el de la *investigación-acción*, cuyo objetivo central es la transformación y mejora de la realidad social y educativa, tal como lo plantea Kemmis y McTaggart (1988) cuando afirman que:

La investigación acción es una forma de indagación auto reflexiva de los participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas, b) la comprensión de esas prácticas, c) las situaciones e instituciones en las cuales estas prácticas se realizan. (p.8)

La investigación-acción es un método que implica la comprensión crítica de los contextos sociales, en los cuales los sujetos y los grupos humanos entran en acción con propósitos de mejora y de transformación de sus propias dinámicas de vida, atendiendo a factores sociales, culturales e ideológicos. En este sentido, es coherente con los fundamentos de la investigación cualitativa que, según Galeano (2014), trabaja con las cualidades de los seres humanos y los considera como productores de ciencia, asimismo, como seres capaces de pensar, reflexionar y de construir conocimientos con otros, de entender las realidades que ellos viven y que contribuyen a transformar.

Para Lewin (citado en Doria y Castro, 2012), la investigación acción constituye un modelo en forma de espiral secuencial, los cuales se componen de tres elementos fundamentales como son: planificación, acción y reflexión y son producto de la acción. Quiere decir esto, que la investigación acción es un proceso con un orden secuencial en donde planear constituye el primer paso para ejecutar la acción, y esta, a la vez, genera reflexión entre los participantes, con el fin de transformar la situación investigada. La investigación acción constituye un proceso cíclico, en el que sus elementos son cruciales para lograr una

emancipación. De ahí, que se consideren los planes de acción como procesos flexibles y dinámicos.

Así entendida la IA, se construye como un proceso no lineal, sino cíclico, en el que cada acción de los actores promueve o impulsa nuevas acciones, mediadas por la reflexión permanente y por la generación de niveles de comprensión de la realidad cada vez más complejos. De acuerdo con esto, la IA implica los dos tipos de orientación cualitativa de que habla Bartolomé (1992), citado por (Bisquerra, 2004): la primera, orientada a la *comprensión* del contexto de estudio; y la segunda, a la *transformación social* y la emancipación de las personas, esto es, al cambio. Entendido así, el colectivo de trabajo de la I.E. Santa María optó, en este estudio, no sólo por comprender el problema de lectura, escritura y oralidad, sino, propiciar cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje de los docentes, para así contribuir a la mejora de la calidad educativa de los estudiantes. Atendiendo a ello, el proceso investigativo se desarrolló en tres fases: exploratoria, ejecución y socialización y sistematización, como se muestra a continuación:

**Tabla 5:** Las fases de la investigación

FASES	DESCRIPCIÓN	TÉCNICAS
<b>EXPLORATORIA</b>	Identificar el enfoque de enseñanza del lenguaje que poseen los maestros de básica primaria de la Institución Educativa Santa María, y su relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad que realizan con los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformación del GET</li> <li>• Talleres de formación.</li> <li>• Lecturas de fundamentación.</li> <li>• Entrevista semiestructurada.</li> <li>• Grupos de discusión.</li> </ul>
<b>EJECUCIÓN</b>	Diseñar, de manera colectiva, un sistema de estrategias didácticas, desde el enfoque sociocultural, orientadas a fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes de básica primaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formaciones en espejo a docentes de básica primaria.</li> <li>• Formaciones a Padres de Familia en lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje.</li> <li>• Observación participante.</li> <li>• Bitácora de observación.</li> </ul>
<b>VALORACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN</b>	Valorar, de manera colectiva, la aplicación de la propuesta didáctica orientada al fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura reflexiva.</li> <li>• Reflexiones colectivas</li> </ul>

### 3.1 Fase exploratoria

Se describió el enfoque de enseñanza del lenguaje que poseen los maestros de básica primaria de la Institución Educativa Santa María y la relación de estos con las prácticas de lectura, escritura y oralidad realizadas con los estudiantes. Para ello, los docentes, pertenecientes al colectivo, reconceptualizaron los términos lectura, escritura y oralidad. Además, realizaron lecturas sobre teorías lingüísticas actuales, para determinar así la corriente o enfoque del lenguaje que sustentaba sus prácticas de aula al inicio de este proyecto. Lo anterior, indujo al equipo de trabajo a realizar el análisis y la comprensión de sus propias experiencias, con el propósito de explorar nuevas metodologías para la mejora de sus estrategias de enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, se realizaron las siguientes técnicas:

#### 3.1.1 Conformación del grupo de reflexión.

El primer paso para la ejecución de esta investigación fue la conformación de un grupo de reflexión, de manera voluntaria, constituido por cinco maestros de la institución educativa objeto de estudio. Se asumió entonces la idea de conformar un GET bajo el siguiente concepto: “el Grupo de Estudio-Trabajo (GET), en el marco de la investigación acción, se comprende como una micro-unidad de desarrollo colectivo, reflexivo y participativo, cuya esencia está en el vínculo que se establece entre sus actores” (Doria y Castro, 2012, p.453). Comprendido lo anterior, el grupo, preocupado por los resultados de los estudiantes en las pruebas censales en el área de lenguaje, decide realizar encuentros reflexivos y dialógicos para buscar solución a esta problemática.



*Figura 5 Constitución del GET*

### 3.1.2 Talleres de formación.

Concebidos los talleres de reflexión “como una realidad integradora, compleja, reflexiva en la que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientados a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico” (Kisnerman, 1977, p.2). Estos talleres estuvieron orientados por el magister en educación Rudy Doria Correa, docente titular de la Universidad de Córdoba y gestor del proyecto LEO en el Municipio de Montería, quien dirigió tres jornadas de trabajo sobre didáctica del lenguaje, con el fin de mostrar otras formas de enseñar la lengua en las aulas.

Así, en la primera jornada presentó los avances de su trabajo de investigación para la mejora de los procesos de lectura, escritura y oralidad. En la segunda, motivó al cuerpo docente a realizar investigación en el aula. Para ello, se centró en el análisis de la clase de una maestra de grado cuarto de la Institución, y explicó los referentes teóricos utilizados en su práctica. Este tipo de ejercicio pedagógico, no común en la escuela, permitió a los participantes reconocer y valorar la importancia del trabajo reflexivo entre maestros, como posibilidad de generar nuevos conocimientos, transformaciones y mejoras en sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje.

El tercero y último taller titulado “**Encuentro de voces en el aula**”, consistió en una dinámica de lectura en voz alta, donde se evidenció cómo el recurso de la voz se convierte en un detonante para captar la atención y el gusto de los niños por escuchar y leer historias. Además, sirve para explorar el saber cultural, los imaginarios y experiencias de vida de los niños relacionados con el texto que se lee; es un tipo de lectura basada en la técnica de anticipación y la exploración del conocimiento previo del lector, que luego se conjuga con nuevos saberes culturales. Para este ejercicio, el par dinamizador del taller llevó dos textos: el primero, titulado “*El árbol de candela*”, de Triunfo Arciniegas; y el segundo, “*El barquito de papel*”, de Andrés Elías Flórez Brum. Con su lectura, el investigador demostró que la motivación del docente, a través de su voz, es fundamental para que los estudiantes

recepcionen de manera significativa las historias narradas y se encaucen por el amor hacia la lectura.



*Figura 6. Taller de formación con par externo.*

### **3.1.3 Lecturas de fundamentación conceptual.**

El colectivo de trabajo Santa María, una vez constituido como grupo, organizó sesiones de estudio tanto individual como grupal. El propósito de dichos encuentros consistió en comprender las diferentes corrientes lingüísticas que orientan la enseñanza de lenguaje. Entre las lecturas realizadas se destacan el estructuralismo lingüístico de Ferdinand de Saussure, la gramática generativa y transformacional expuesta por Noam Chomsky, la lingüística textual o textolingüística propuesta por Teun Van Dijk, hasta las corrientes actuales que enmarcan la enseñanza de lenguaje desde una perspectiva más social y cultural. Lo anterior, con la intención de generar espacios reflexivos entorno al tema y tener una mayor apropiación conceptual del mismo. Estos encuentros se desarrollaron en tres sesiones de estudios, en las que se le entregaba el material impreso a cada miembro del colectivo de manera anticipada, con el fin de realizar una lectura individual del tema; luego, en cada sesión, se organizaba una plenaria donde se discutía los propósitos y fundamentos de cada corriente.



*Figura 7. Encuentro reflexivo: lecturas de fundamentación teórica.*

### 3.1.4 Entrevista semiestructurada.

El propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas” (Kavale, 1996), citado por (Martínez 2006, p.140). El colectivo de trabajo realizó entrevistas semiestructuradas a 14 maestros de básica primaria de la Institución Educativa Santa María para conocer sus conceptos sobre lectura, escritura y oralidad, lo mismo que identificar los referentes teóricos que soportan sus prácticas de aula. Previo a este ejercicio, los miembros del colectivo reconceptualizaron esos términos, teniendo en cuenta que, según Doria y Pérez (2008), “las concepciones que tengan los maestros sobre su saber específico (disciplina) y su enseñanza, definen el tipo de prácticas educativas que estos asuman en su ejercicio profesional y laboral” (p.10).



*Figura 6. Reconceptualización de los tópicos lectura, escritura y oralidad.*

### 3.1.5 Grupo de discusión.

La técnica del grupo de discusión tiene como objeto “la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico” (Gil, 1993, p.201), y se aplicó con el fin de analizar las dificultades presentadas en los docentes de básica primaria en el área de lenguaje, lo mismo que describir el enfoque de enseñanza del mismo que poseen y su relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad realizadas con los estudiantes. La discusión se hizo con base en los datos recogidos en las entrevistas semiestructuradas.



*Figura 7. Grupo de discusión: problemáticas en área de lenguaje.*

### **3.2 Fase de ejecución**

El colectivo diseñó una serie de estrategias didácticas acorde con el enfoque sociocultural de enseñanza del lenguaje, especialmente, jornadas de formación tanto a maestros como a padres de familia en lectura, escritura y oralidad. Estas estrategias son aplicadas en el aula de clase y fuera de ella, en correspondencia con los niveles de competencia establecidos por el MEN para cada uno de los grados de básica primaria. Durante esta fase se realizó, entre maestros, la observación participante de las prácticas de aula y se registran datos en una bitácora de observación, avanzando así hacia nuevos ciclos de comprensión de las experiencias.

#### **3.2.1 Formación en espejo a docentes de básica primaria.**

El término formaciones en espejo se tiende a confundir con la noción de clase en espejo, que consiste en un “recurso académico digital entre profesores y estudiantes de dos o más universidades extranjeras para participar en un curso sincrónico y asincrónico de un grupo completo o una sesión de un curso” (Mejía, 2018, p.2). No obstante, en esta investigación el colectivo Santa María, mediante la dinámica de acuerdos y consensos, decidió acuñar el concepto como una forma vivencial, real en la que un maestro experto en el área del lenguaje guía el proceso de otro inexperto, mediante la técnica cooperación y acompañamiento, esto es, maestros que aprenden de maestros.

Para desarrollar lo anterior, el colectivo de maestros organizó dos jornadas de encuentros en los que planearon una clase en el área de lenguaje en forma de secuencia didáctica, teniendo en cuenta los momentos de exploración, estructuración, evaluación y transferencia estipulados por el MEN. En dicha planeación, se utilizaron como recurso los cuentos “el Trompo de Arcelio” de Andrés Elías Flórez Brum; “Instrucciones para subir una escalera”, de Julio Cortázar; y “el gigante egoísta”, de Óscar Wilde. La idea fue trabajar en todas las aulas de básica primaria dicha sesión, claro está, adjuntándola al nivel de curso, incluyendo los procesos de lectura, escritura y oralidad en forma secuencial como prácticas sociales en acción, productos de una cultura, esto es, desde un enfoque sociocultural. En síntesis, las jornadas de formación en espejo, consistieron en espacios donde un docente se veía como el reflejo del otro, sin imponer sus saberes, sino compartiendo su experiencia y enriqueciendo sus prácticas, a fin de mostrar sus aprendizajes y sus formas de enseñanza. Estas jornadas fueron percibidas, a la manera de Vigostky (1995), como el espacio en que un maestro experto brinda, a otro inexperto, los andamios necesarios para que este pueda avanzar y sanear las situaciones problemas a las que se enfrenta, gracias al detonante poderoso del lenguaje.

Es importante aclarar que se establecieron tres jornadas de formación, planeadas y reflexionadas tanto por los maestros formadores como los formados y ambos, mediante la escritura reflexiva plasmaron sus pensamientos, impresiones y contribuciones para mejorar esta estrategia.



*Figura 8. Formación espejo grado tercero.*



*Figura 9. Formación espejo grado primero.*

### 3.2.2 Formaciones en lectura, escritura y oralidad a padres de familia.

Otra de las estrategias acuñadas por el colectivo de trabajo Santa María fueron las jornadas de formación en lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje brindada a los padres de familia de la Institución, con el fin de propiciarles herramientas para que estos fortalezcan el trabajo de sus hijos desde la casa y asimismo, hacerlos participe del proceso formativo de sus acudidos. En dichas jornadas, se abordaron las concepciones de lectura, escritura y oralidad desde una perspectiva sociocultural, según los planteamientos de Martínez (1997), Lomas (2003), Lerner (2013), Jolibert (2001), Pérez (2004) y Jurado (2008), quienes plantean una visión discursiva y práctica del lenguaje.

También, se mostraron diferentes técnicas de estudio para implementarlas desde el hogar, tales como la creación de un ambiente de estudio, dedicar tiempo a lectura en casa, por lo menos 15 minutos diarios; promover la cultura de la lectura, escritura y oralidad con el ejemplo, dejándoles claro aquí, que ellos también deben leer con sus hijos y que la responsabilidad no es única ni exclusivamente de la escuela; además, la motivación y la buena relación con los maestros es fundamental para una buena educación. Por último, se les suministró materiales con explicaciones y actividades sobre lectura, escritura y oralidad para desarrollarlos en casa con sus hijos.



*Figura 10. Jornadas de Formación a padres de familia.*

### **3.2.3. Observación participante.**

La observación participante, en esta investigación, es entendida en los mismos términos que la asume Martínez, como una “técnica de investigación primaria para adquirir información en la que el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilos y modalidades de vida” (Martínez, 2006, p. 138). De acuerdo con la anterior definición, el colectivo de trabajo Santa María, realizó en total 14 observaciones de clase, a docentes de básica primaria antes y después de aplicar la estrategia, con el fin de describir sus clases, método de enseñanza, impresiones, entre otros aspectos. Al mismo tiempo, participó de las actividades académicas que este hace a diario, como lo es su práctica educativa. Para ello, cada miembro del colectivo se encargó de un grado de escolaridad específico, con el cual desarrolló sus sesiones de formación y mantuvo cercanía con el maestro del curso. Es importante aclarar, que, durante este proceso, cada integrante del colectivo mostró a sus compañeros signos de amabilidad, honestidad, para ganar la confianza de los informantes y de esta forma desarrollar un proceso investigativo fiel, real y transparente a la realidad observada. Lo anterior, es registrado en notas de campo.

### **3.2.4 Bitácora de observación.**

La bitácora de observación es el instrumento acuñado en consenso por el colectivo de trabajo Santa María para registrar, de manera secuencial, las observaciones de las clases de los maestros. De igual forma, en este instrumento, también se consignaron los diálogos informales extraídos en las conversaciones espontáneas no planificadas de los docentes durante las jornadas pedagógicas institucionales, los descansos, reuniones por grupos y áreas y las sesiones de trabajo situado. Estos registros se hicieron estipulando tipo de observación, hora, fecha, observador, informante y descripción de la observación. Para realizar el registro, fue necesario elaborar un consentimiento informado y firmado por los informantes e investigadores, con el fin de mantener los principios éticos de la investigación y proteger los datos de los participantes.

### **3.3 Fase de valoración y sistematización**

El colectivo evaluó su participación en cada actividad aplicada y sistematizó los datos mediante ejercicios de escritura reflexiva y reflexiones colectivas. Lo anterior, tuvo como propósito, evidenciar y retroalimentar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad. De igual forma, se sistematizó la memoria colectiva correspondiente a la enseñanza de estas habilidades comunicativas, mediadas por el enfoque sociocultural del lenguaje.

#### **3.3.1 Escritura reflexiva.**

La escritura, concebida como una práctica social y a la vez cultural en la que se comparten saberes y visiones de mundo, está íntimamente ligada a la reflexión como proceso íntimo de todo individuo, en el que se analiza de manera meticulosa una situación. De ahí a que la escritura reflexiva, en el ámbito de la práctica docente, se defina como el acto en que los maestros analizan una situación real, mediante la cual construyen un discurso con sentido en el que immortalizan sus impresiones, experiencias y los llevan a la resignificación de su saber pedagógico (Acevedo,2013). Mediante estos ejercicios frecuentes en las aulas, los docentes construyen y comparten sus experiencias con la intención de ser cada día más autónomos, analíticos y a ser críticos frente a lo que hacen, con la intención de mejorar sus procesos de enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, y después de las jornadas de formación en espejo, la escritura reflexiva se configura como uno de los instrumentos, acuñados por el GET Santa María, para sistematizar las impresiones y las experiencias de los maestros investigados, de los estudiantes y de algunos padres de familia. De los maestros, porque se recoge información veraz y valiosa acerca de sus aprendizajes en las jornadas de formaciones; así mismo, se analizan las debilidades y fortalezas de su práctica; y desde su voz, se extraen registros de cambio y transformación en su proceso pedagógico. En los estudiantes, porque mediante ellos se identifican las mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizajes; y finalmente, a través

de los padres, porque son estos quienes, desde sus casas, reconocen el avance de sus hijos en sus procesos académicos.

En síntesis, la escritura reflexiva se constituye en un referente epistemológico claro para mejorar en las jornadas de formación pedagógica y resignificar la práctica docente. En total se recogieron 14 memorias reflexivas por parte de los maestros, 40 por parte de los estudiantes de grado 5 y 30 de los padres de familia del grado en mención.

### **3.3.2 Reflexiones colectivas.**

Para Castro, Argüello, Barza, Escobar y Jorquera (2012), la reflexión en la docencia constituye una herramienta útil para que los maestros puedan desarrollar las competencias que se les demandan, por medio del diálogo, la participación y el intercambio de experiencias (p.574). Así pues, las reflexiones colectivas son espacios de diálogo, donde las personas analizan una determinada situación para establecer acuerdos y mejorar. De ahí, el colectivo Santa María, realizó tres jornadas de socialización cuyo objeto fue la lectura de las escrituras reflexivas, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, tomando como base la reflexión y el diálogo permanente para plantear acciones de mejoras y seguir avanzando en sus procesos.



*Figura 11. Jornada de Reflexión colectiva*

### 3.4 Análisis de los datos

El análisis de los datos se sustenta en reflexiones colectivas del grupo a partir de las diferentes actividades planeadas en cada fase de la investigación. A partir de ahí, se interpretan producciones escritas y voces de los participantes mediante la utilización del análisis micro textual, entendido como una “técnica de lectura localizada (fragmentos de un texto), en la que se van destacando las voces del informante referidas a determinadas categorías” (Castro y Doria, 2009, p.455).

El análisis micro textual se realizó mediante el procedimiento analítico de codificación axial, que “se produce al establecer relaciones jerárquicas con las subcategorías, propiedades y dimensiones entorno a una categoría tomada como eje” (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 37). Quiere decir esto, que en esta investigación se efectuó una asociación de los microtextos significativos de acuerdo con el objeto de investigación y los fundamentos teóricos expuestos.

Ahora, en lo que respecta al criterio de credibilidad y confiabilidad de la información, los instrumentos fueron analizados por cinco expertos de área de lenguaje y se elaboró una prueba piloto, con el fin de que los participantes tuvieran una comprensión clara de las preguntas y pudieran responderlas sin ningún tipo de ambigüedad o problema.

En conclusión, en esta investigación, los textos constituyen la materia prima, en tanto que, son a partir de ellos, el colectivo encuentra las huellas significativas que evidencian la efectividad o no de esta investigación. Es así, como el análisis microtextual origina un entramado intertextual que da cuenta de significados nuevos.

## CAPÍTULO CUATRO

### 4. LOS RESULTADOS: VIVENCIAS, REFLEXIONES Y APRENDIZAJES

En este capítulo se muestran los resultados encontrados en cada fase de la investigación: *exploratoria, ejecución, valoración y sistematización*. Estos resultados se presentan de acuerdo con la secuencia de las técnicas de investigación descritas anteriormente en coherencia con los objetivos planeados y el soporte conceptual que la sustenta.

#### 4.1 Fase exploratoria

En la fase de exploración, en coherencia con el primer objetivo específico de esta investigación, que consiste en identificar el enfoque de enseñanza del lenguaje que poseen los maestros de básica primaria de la Institución Educativa Santa María y la relación de estos con las prácticas de lectura, escritura y oralidad realizadas con los estudiantes, y la metodología utilizada se encontraron los siguientes resultados:

##### **4.1.1 Conformación del colectivo de trabajo.**

De acuerdo con los principios de la investigación-acción, el primer resultado importante de este estudio consiste en la conformación de un colectivo de trabajo con un grupo de maestros que, de manera voluntaria y con preocupaciones comunes, asumieron la reflexión conjunta como principio de mejora. Las primeras preocupaciones tuvieron que ver con interrogantes como: ¿Qué problemáticas frecuentes presentan los estudiantes en el área de lenguaje?, ¿Por qué en la Institución los resultados de las pruebas externas no son los mejores? ¿Por qué los estudiantes no superan las pruebas escritas realizadas en cada periodo? ¿Cómo es la metodología de enseñanza del lenguaje de los maestros?, ¿Por qué en Secundaria el índice de reprobación de los estudiantes es mayor que en primaria? y ¿Cómo puede la Institución avanzar hacia mejores resultados?

El hecho de integrarse los maestros como grupo de trabajo reflexivo y participativo alrededor de problemáticas que afectan tanto a ellos como a los estudiantes, es ya un gran logro, pues no es común en nuestras escuelas que los docentes se integren en trabajos investigativos para resolver problemas relacionados con sus propias prácticas. Las pesquisas, en este aspecto, dan cuenta de un trabajo insular antes que en colectivo (Doria y Pacheco, 2012).

**Tabla 6:** *Integrantes del colectivo de trabajo*

NOMBRE	NIVEL EDUCATIVO	NIVEL LABORAL	DISCIPLINA	EXPERIENCIA (años)
Denys Galindo Lozano	Especialización	Primaria	Lenguaje	10
Alex Mileth Villadiego	Especialización	Primaria	Pedagogía infantil	20
Víctor Sánchez	Especialización	básica secundaria	Lenguas Modernas	30
Gertrudys Meza Herrera	Especialización	Primaria	Pedagogía Infantil	30
Mirian Juris	Especialización	media académica	Lenguaje	38

#### **4.1.2 El taller como principio de motivación a la investigación.**

Los talleres de formación sobre didáctica del lenguaje, orientados por un par externo con la intención de mostrar otras formas distintas de enseñar la lengua en las aulas, dejaron tres grandes resultados. En primer lugar, motivaron al cuerpo docente a realizar investigación en el aula. En segundo lugar, permitieron a los participantes reconocer y valorar la importancia del trabajo reflexivo entre maestros como posibilidad para generar nuevos conocimientos, transformaciones y mejoras en sus propias experiencias de enseñanza. Por último, Con estos talleres, el investigador demostró que la motivación del docente, a través de su voz, es fundamental para que los estudiantes recepcionen de manera significativa las historias narradas y se encaucen por el amor hacia la lectura.

Se observa, entonces que, gracias al aporte valioso del par externo, los maestros pertenecientes al colectivo de trabajo tuvieron una claridad conceptual sobre las nuevas dinámicas en la enseñanza del lenguaje. Así mismo, reconocieron la importancia de la reflexión como pilar esencial para el mejoramiento su práctica docente.



*Figura 12. Talleres de formación con par externo*

#### **4.1.3 La lectura colectiva como estrategia de reflexión y aprendizaje.**

Una vez motivados por las estrategias brindadas en los talleres de formación, el colectivo de trabajo se dispuso a realizar encuentros frecuentes conjuntos, tanto en la Institución como fuera de ella. En dichos encuentros, compartían lecturas enfocadas a la formación en lenguaje consignadas en los estándares de competencias en lenguaje, las corrientes lingüísticas que orientan su enseñanza y los lineamientos curriculares de lengua Castellana. Esta dinámica de encuentros, poco frecuentes en las escuelas, constituye un logro grande del colectivo, puesto que se cimenta el primer paso hacia el avance: estudiar como estrategia de reflexión y aprendizaje para iniciar el cambio o transformación.



*Figura 13. Lecturas de fundamentación teórica.*

Ahora, en el marco de estos encuentros iniciales y de las discusiones sobre las lecturas realizadas, los docentes encontraron algunas relaciones entre sus posturas conceptuales acerca de la lectura, la escritura, la oralidad y sus prácticas de enseñanza, llegando a conclusiones importantes que anunciaban la necesidad de proponer cambios en los enfoques de trabajo didáctico en el área de lengua castellana, específicamente, de la lectura y la escritura, tal como lo afirmó esta maestra en uno de los encuentros: *“las clases de lenguaje no deben estar centradas en temáticas sueltas, al estudiante de hoy lo que se le debe enseñar es a leer, escribir y a organizar un discurso bueno, de esa manera se defenderá en cualquier parte”*(Maestra:1. Diálogo informal:1).

#### **4.1.4 Un enfoque de enseñanza desde lo lingüístico.**

El colectivo de maestros inició la tarea de reconceptualizar los tópicos de lectura, escritura y oralidad desde las voces de los maestros de básica primaria. Ello, con el propósito de identificar y describir los referentes teóricos de sus prácticas de aula. Para esto, aplicaron entrevistas semiestructuradas a los maestros de básica primaria de la Institución. El registro de las voces se hizo en grabaciones de audio. Posteriormente, los registros etnográficos fueron transcritos y organizados en una tabla, que luego fue sometida a un análisis micro textual, de manera colectiva, mediante un grupo de discusión.

El análisis microtextual se realizó atendiendo al siguiente procedimiento: primero se hizo una lectura del material transcrito, de manera colectiva, tipo skimming que, según Pérez (2000), “sirve para formarse una idea global del texto analizado” (p.57). En este tipo de lectura rápida, se reconocieron las ideas generales de los microtextos compilados por el equipo investigativo. Luego se realizó un tipo de lectura scanning que permitió examinar con detalle cada micro texto (Pérez, 2000). Esta última técnica de análisis permitió sistematizar la información en una tabla con el fin de analizar las corrientes lingüísticas imperantes en las prácticas de enseñanza del lenguaje de los maestros de básica primaria. En la siguiente tabla se muestra una fracción de las voces de los maestros recolectadas en la entrevista.

**Tabla 7:** *Comprensiones de los maestros sobre lectura, escritura y oralidad*

VOCES DE MAESTROS	LECTURA	ESCRITURA	ORALIDAD	CORRIENTE LINGÜÍSTICA
M-1	“Es el ejercicio o acción que se realiza utilizando el habla para la interpretación o comprensión de un texto”.	“Son signos, símbolos que representan por escrito un mensaje”.	“Es el lenguaje hablado que encierra manifestaciones de sentimientos, traducciones, costumbres que dan a conocer un momento histórico o cultura a los pueblos”.	Estructuralismo (normativo-prescriptivo)
M-2	“Es la descripción e interpretación de letras en palabras a través de la vista. Teniendo en cuenta que la lectura se hace a través del tacto”.	“Es la representación gráfica o la acción de escribir en un idioma específico, con que se escriben frases coherentes”.	“Es expresar por medio de la palabra oraciones, frases o discurso en un determinado idioma”.	Estructuralismo (normativo-prescriptivo)
M-3	“Es saber interpretar textos leídos”.	“Es expresar por medio de signos algo que nuestro pensamiento quiere decir”.	“Es pronunciar con claridad las ideas de nuestro pensamiento”.	Gramática generativa y transformacional (Mentalista)
M-4	“La lectura es una de las técnicas esenciales para una buena fluidez del vocabulario y expresión oral”.	“Son símbolos que se adquieren del aprendizaje, dado durante la etapa del desarrollo y el crecimiento”.	“Es la forma de comunicación que hace el ser humano desde su gestación hasta el desarrollo y crecimiento”.	Estructuralismo (normativo-prescriptivo)

Posteriormente, se utilizó la técnica del grupo de discusión, que según Ward, Bertrand y Brown (1991) (citados por Gil, 1993), constituyen un “medio altamente apropiado para obtener una visión en profundidad de las motivaciones que están detrás de la conducta humana” (p.202). En esta técnica, además de participar los 5 maestros del colectivo, estuvieron presentes el coordinador de convivencia de la Institución, la psicóloga y la tutora del Programa “Todos Aprender” (Proyecto del Ministerio de Educación Nacional). En dicho encuentro, se realizó un análisis minucioso de los microtextos recogidos en las entrevistas, en los que se evidencia el uso de marcadores discursivos que develan una tendencia normativa en la conceptualización de la lectura, la escritura y la oralidad. De ello da cuenta, para el caso de la lectura, el empleo de sustantivos como “*técnicas*”, “*descripción*”, “*letras*”, “*tacto*”; respecto de la escritura, expresiones como: “*representación gráfica*”, “*signos*”, “*símbolos*”; y en cuanto a la oralidad, la refieren como: “*oraciones*”, “*pronunciación*” y “*traducciones*”.

Se infiere, entonces, según las apreciaciones del colectivo, que el uso de esos términos expresados en sus conceptos permiten evidenciar una concepción estructuralista desde la cual se orientan las prácticas de enseñanza de los maestros en el ejercicio cotidiano de sus clases de lenguaje, ya que en sus mismas voces se percibe el detonante de la transcripción en la escritura, la representación gráfica de la palabra y la memorización en la oralidad; esta perspectiva estructuralista se centra en la memorización de conceptos, la identificación de categorías gramaticales y las diferentes reglas lingüísticas existentes (Zapata, 2016).

Desde esta tendencia, es preocupante que en estos tiempos, cuando existen otras exigencias cognitivas, comunicativas y discursivas para los estudiantes, dadas las relaciones sociales en una cultura de masas cada vez más compleja, se esté trabajando de manera teórico-instrumental desde la lingüística estructural. Siendo que sus postulados ya han sido superados por los desarrollos de la sociolingüística, que enfocó la mirada en el uso del lenguaje en relación con las condiciones sociales, las variaciones y las funciones del habla; y la pragmática con sus aportes en cuanto a la explicación de los actos de habla en las producciones verbales, y la forma en que estos son más o menos apropiados en una situación contextual determinada (Van Dijk, 2004). Además de otras disciplinas cuyos desarrollos han desembocado en estudios que buscan explicar y comprender las relaciones entre lenguaje, sociedad y cultura, tales como: la sociología con su enfoque en los estudios del nivel micro-social, el habla informal cotidiana y los diálogos institucionales; la antropología que, según Van Dijk (2004), “fue tal vez la primera disciplina que se dedicó sistemáticamente a los estudios del discurso” (2004, p. 6); la etnografía de la comunicación, enfocada en el análisis de los eventos comunicativos en grupos sociales; y la semiótica con sus aportes al estudio del signo en su nivel ideológico.

Por ello, se hace necesario transformar la práctica de los maestros en el área de lenguaje hacia nuevos escenarios de enseñanza que propicien el análisis profundo de los textos y los discursos en cuanto a sus condiciones de producción, sus intenciones y sus efectos entre los usuarios de la lengua en distintos contextos sociales y culturales. De ahí que, en las condiciones socio históricas actuales del país sea comprensible la necesidad de formar sujetos críticos, pues, en términos de Lerner (2001), el ejercicio de la ciudadanía “exige trascender ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (p.25). Y esta es una responsabilidad de la

escuela y de los maestros de lenguaje. El compromiso que de ahí se desprende entonces, es formar lectores y escritores capaces de comprender y analizar la realidad en que viven, y así asumir posiciones autónomas y tomar decisiones razonadas para generar transformaciones sociales. Por esta razón, el grupo de investigación llegó al consenso de transformar las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, con fundamento en el enfoque sociocultural del lenguaje, para avanzar hacia mejores niveles de competencias comunicativas de los estudiantes.

## **4.2 Fase de ejecución**

La fase de ejecución tiene por objetivo el diseño, de manera colectiva, de un sistema de estrategias didácticas, desde el enfoque sociocultural, orientadas a fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes de básica primaria. Los instrumentos investigativos diseñados para esta fase evidenciaron resultados notorios en las prácticas de los maestros. En primer lugar, el trabajo conjunto y consensuado para elaborar las jornadas de formación. Estas jornadas fueron planeadas de manera colectiva y orientadas desde una misma dinámica de enseñanza. En segundo lugar, la idea de concebir el aula de clases como un espacio intersubjetivo, en este caso, maestros que observan sus clases entre sí, con el ánimo de mejorar cada día sus prácticas. Por último, la formación a padres de familia en lenguaje para el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad desde la casa.

A continuación se evidencian los resultados de esta fase arrojados por las estrategias aplicadas, formaciones en espejo y formaciones a padres de familia en lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje, extraídos de la observación participante y registrados en la bitácora de observación (*ver anexo 5*)

### **4.2.1 Del trabajo individual al trabajo colectivo.**

Las jornadas de formación requirieron de espacios institucionales para la planeación conjunta de las actividades a desarrollar en las formaciones en espejo, con el propósito de enfocar el modelo de enseñanza desde una misma visión conceptual. Esta actividad, no común en las escuelas, es un logro interesante, dado que se parte del trabajo individual a un trabajo

más social, construido desde las voces de todos los participantes y desde diferentes experiencias y conocimientos en una misma área.

Ahora, gracias a estos encuentros dinámicos, que fueron solicitados con anticipación a la coordinación de la escuela, la Institución optó por implementar espacios de reflexión, por grupos de grados y áreas, una vez al mes, con la finalidad de brindarles a los maestros espacios para que dialoguen sobre el proceso de sus estudiantes y elaboren acciones de mejora en su práctica diaria. Tal como se evidencian en los registros de voces extraídos de los diálogos informales propiciados en dichos encuentros y registrados en la bitácora de observación de este trabajo.

*“Me parece bueno que la Institución nos dé el espacio para hablar sobre lo que hacemos, cómo vamos, que entre compañeros podamos encontrar estrategias para guiar a esta juventud que cada día está más difícil. Nosotros en primaria nunca nos veíamos, siempre estábamos dentro los salones y nunca podíamos dialogar sobre nuestras prácticas. Me parecen apropiados estos espacios, así el trabajo no lo hacemos de forma individualizada, sino como grupo y al mismo tiempo podemos compartir nuestras experiencias y aprendizajes”* (Maestro: 2.Dialogo informal: 2).

Se analiza, entonces, a través de este microtexto que hay una idea de cambio, de transformación de esta maestra por mejorar su práctica de aula, dado que se comprende una concepción de lectura, escritura y oralidad desde la significación y el sentido. Quiere decir esto, que se aborda el lenguaje desde la perspectiva semiótica discursiva, esto es, ya no desde lo puramente externo, sino desde las intenciones y los propósitos del texto como un todo (Cárdenas y Silgado, 2009).

#### **4.2.2 El aula como espacio intersubjetivo.**

Bien lo manifestó Vigostky (1995) cuando sostuvo que la construcción del conocimiento no es un acto individual, sino que, por el contrario, es un proceso social. Así, en las jornadas de formación los maestros vivieron la metáfora del andamiaje cuando un maestro experto en el área del lenguaje le brindó a otro inexperto los andamios necesarios para que

este pudiera avanzar. Vemos, entonces, el aula como un espacio de interacción entre sujetos donde a través del arma más poderosa, como lo es el lenguaje, se pueden hacer transformaciones. Lo anterior se puede apreciar en la voz de estos docentes:

*“Las Jornadas de formación me parecieron muy buenas, porque la estrategia la vimos en el acto real, así pudimos entender cómo desarrollar una clase con las tres dimensiones del lenguaje, como lo son la lectura, la escritura y la oralidad. Siempre se lo he manifestado al muchacho del PTA, que ellos con sus nuevas estrategias no deben aburrir a los maestros con diapositivas y charlas largas, que más bien deben realizar una clase con todas estas estrategias para ver cómo es que podemos cambiar”. (M3: DI: 2)*

*“Soy consciente que me faltan muchas cosas por aprender en el campo del lenguaje, no soy maestro de Español, sino de Biología, pero hago un esfuerzo por hacerlo, por dar lo mejor de mí. La estrategia que nos brindó el proyecto lector me ha ayudado mucho, pues yo siempre trabajaba un tema y hacía un taller para evaluar a los muchachos, pero con estas jornadas he visto que no es así, que la estrategia está en desde la misma lectura buscar las intenciones o propósitos del texto, luego pasar a la escritura no para transcribir, sino como un proceso íntimo de los estudiantes, desde lo que han aprendido y finalmente, darle espacio para que compartan sus puntos de vista o sus opiniones”. (M:2. DI:2)*



**Figura. 14 Formaciones en espejo.**

### 4.2.3 La formación a padres en lenguaje.

Propiciar escenarios desde la escuela que inviten, motiven y brinden herramientas para trabajar desde la casa el fomento de la lectura, escritura y la oralidad constituye una ganancia valiosa e importante en la formación de todo sujeto. Lo anterior, porque si bien es cierto, que a la escuela le corresponde la entrañable tarea de formar lectores y productores de textos en contextos concretos (Lener, 2012), también es cierto que la familia debe fomentar, desde la casa, el gusto y placer por los mismos para hacerse participe en el proceso educativo de sus hijos.

Lo anterior, se sustenta desde la teoría sociocultural de Lev Vigostky (1995), quien manifiesta que el aprendizaje posee un carácter social y a la vez cultural, lo que indica que siendo social el aprendizaje requiere de los entes familia, escuela y comunidad, pues no es suficiente con lo que el niño aprenda en la escuela, son necesarias las relaciones con los demás de manera colaborativa para que se genere un verdadero aprendizaje significativo.



*Figura 15. Formación a padres de familia.*

#### 4.2.4 Lectura, escritura y oralidad con sentido y significado.

Las observaciones de clase realizadas a 14 maestros de básica primaria de la Institución, registradas en la bitácora de observación y desarrolladas antes y después de la aplicación de la estrategia colectiva, evidenciaron cambios en los métodos de enseñanza de los maestros. El cambio más importante es la inclusión en sus clases de ejercicios de lectura, escritura y oralidad. Ello se hace evidente, porque al realizar una lectura detenida de las bitácoras de observación se puede notar que antes de ejecutar la propuestas los maestros, tenían muchas interrupciones en las clases, no fijaban objetivos claros de las mismas, se infiere en sus discursos una falta de planificación de clases y un desconocimiento de la temática a trabajar, sumándole a ello, que el trabajo sobre los temas de cada periodo era lo prioritario.

No obstante, se puede observar en algunos registros, tomados después de la aplicación de la propuesta, la fijación clara de un objetivo, el trabajo secuencial de la lectura, escritura y oralidad con la intención de explicar los fundamentos teóricos a trabajar y mayor participación e interés de los niños en sus procesos académicos (**ver anexo 5**). También, es notorio desde sus voces la conceptualización de la lectura, escritura y oralidad desde la visión sociocultural, tal como lo muestra el siguiente microtexto:

*“hemos entendido que la lectura más que decodificar es entender una realidad en la que vivimos, todo lo que está a nuestro alrededor debe ser comprendido para vivir en sociedad. Escribir, por el contrario, no es fácil, requiere un esfuerzo mental para construir un texto coherente que comunique una intención y la oralidad, por el contrario, es la fuerza del discurso con sentido. Todos son procesos complejos que son necesarios analizarlos y comprenderlos para llevarlos a nuestra práctica de aula” (M: 1.DI:1).*

Lo anterior se sustenta, además en las observaciones participantes realizadas a las clases de los maestros y las bitácoras en los diálogos informales con los maestros y estudiantes en los escenarios instituciones como: salones, salas de profesores, descansos, jornadas pedagógicas, pasillos, STS y demás. A Continuación se detallan otros registros de estos tópicos:

#### 4.2.4.1 Lectura, escritura, oralidad e interdisciplinariedad.

El colectivo de investigación en las observaciones de clases notó la intención de algunos maestros de áreas distintas al lenguaje por trabajar la lectura, la escritura y la oralidad en sus clases, tal como lo menciona esta maestra:

*“Mis clases de matemática han cambiado, pienso que si los niños no desarrollan bien la lectura, escritura y la expresión oral no lograré mucho, solo memorizar fórmulas, por eso antes de explicar cada proceso matemático analizamos los conceptos, con el fin de comprender la información y luego desarrollar los procesos y al final cada estudiante explica con sus palabras cómo logró desarrollar su ejercicio. De esta manera, los estudiantes comprenden, escriben y explican cómo resolvieron el problema” (M: 2. DI: 1).*



**Figura 16** Lectura cooperativa en el área de matemáticas

#### 4.2.4.2 La biblioteca como espacio de reflexión.

La biblioteca era un espacio poco utilizado en la Institución Santa María, por tanto el colectivo acordó con la administración de la escuela un horario para que los maestros pudieran llevar a los niños a la biblioteca. Ello, con el fin de involucrar a los estudiantes en el camino de la lectura, escritura y oralidad. Soporte de lo anterior está en la voz de este educando de grado cuarto:

“Me gusta mucho la biblioteca porque a través de ella puedo leer los libros que me gustan, además es un espacio donde me divierto y aprendo a la vez, la profe siempre nos lleva a ese lugar y es como entrar a otro mundo” (E: 1.DI:2).

#### 4.2.4.3 Del dictado a la escritura y de esta a la oralidad.

En las observaciones de clase, era muy notorio la técnica del dictado sin sentido a los niños en la básica primaria cuya intención era la de manejar la disciplina en el aula. Por esta razón, una de las estrategias propiciadas en las jornadas de formación fue brindarle al maestro herramientas motivadoras como la lectura silenciosa, la lectura socializada, las guías de trabajo, con el fin de propiciar aulas que construyan y fomenten espacios de diálogos interactivos, en palabras de Avendaño (2006), aulas polifónicas. A partir de ahí, se observó, en las clases de los maestros de básica primaria, intentos de los niños por producir historias y al mismo tiempo, oportunidades para defender sus producciones a partir de la oralidad

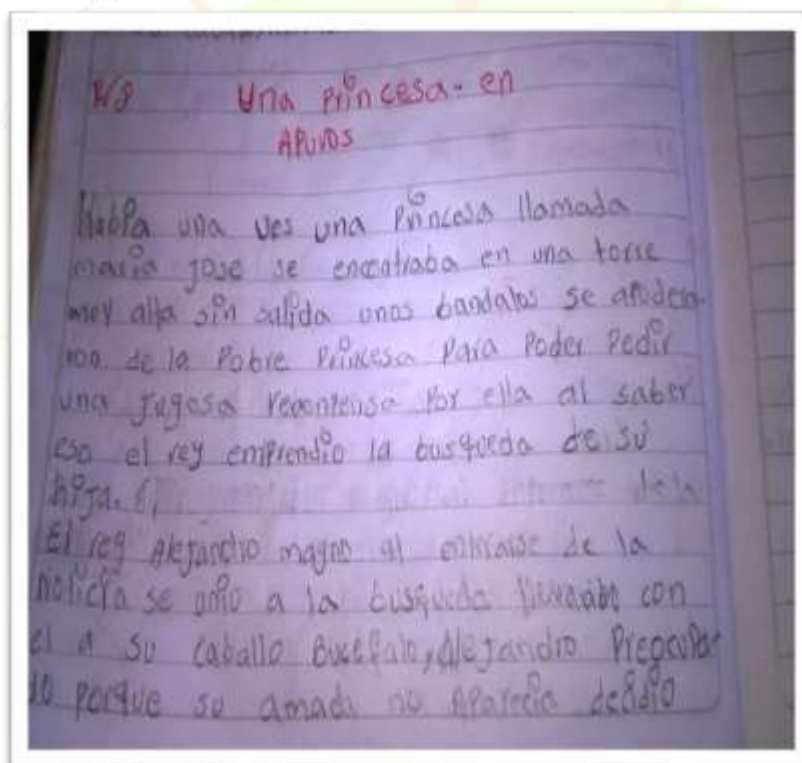


Figura 17: Producciones de los estudiantes.

#### 4.2.4.4 Progreso del Índice Sintético de Calidad Educativa.

La Institución Educativa Santa María también presentó cambios notorios en los resultados de las pruebas, esto es, el Índice Sintético de Calidad (ISCE) ha mostrado una evolución significativa desde la implementación del proyecto. Esta pasó de tener un ISCE de 1,60 en el 2015 a un 6.15 en el 2018, lo que indica el progreso de esta Institución en el componente de calidad académica de los estudiantes, producido por el trabajo sistemático de los maestros de distintas áreas en los aspectos de comprensión de lectura, producción escrita y desarrollo de la oralidad en términos de argumentación, o sea, la expresión de la voz propia. Lo anterior, se evidencia en el reporte de excelencia presentado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2018.

Establecimientos Educativos que lograron el Mínimo de Mejoramiento Anual en todos los niveles:

No.	INSTITUCIÓN EDUCATIVAS	PRIMARIA		SECUNDARIA		MEDIA	
		2018	MMA	2018	MMA	2018	MMA
1	AGUAS NEGRAS	4.86	3.23	4.6	4.16	7.35	7.23
2	BUENOS AIRES	4.58	4.39	5.49	4.16	7.49	4.51
3	EL DORADO	5.41	4.36	5.23	1.48	4.06	3.96
4	INEM	5.03	4.23	4.86	4.2	5.88	5.06
5	ISABEL LA CATOLICA	4.52	4.38	5.47	4.09	7.24	5.71
6	MIQUEL ANTONIO CARO	4.52	3.99	4.46	4.28	5.45	4.52
7	NORMAL SUPERIOR	5.41	5.98	7.27	6.36	7.89	7.85
8	RANCHO GRANDE	4.72	4.62	4.33	4.1	5.43	4.22
9	SANTA MARIA	6.15	1.67	5.38	4.39	7.37	7.23
10	SANTA MARIA GONNETTY	6.9	5.97	5.22	4.33	7.2	7
11	SANTA ROSA DE LIMA	5	4.42	5.22	4.01	4.8	4.22
12	VICTORIA MANZUR	4.64	4.09	4.49	4.11	4.53	4.02

Figura 18. ISCE de la Institución Educativa Santa María 2018

## 4.2 Fase de valoración y sistematización

A continuación se presentan los resultados encontrados en la fase de evaluación y sistematización cuyo objetivo es valorar, de manera colectiva, la aplicación de la propuesta didáctica orientada al fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela. La dinámica de esta fase consistió en dos momentos: un espacio de escritura reflexiva donde los maestros, a través de sus voces, expresaron los aportes más significativos de la investigación y su impacto para el mejoramiento de sus prácticas. El segundo momento,

consistió en jornadas de reflexiones colectivas donde los maestros compartían sus lecturas y llegaban a consensos para seguir mejorando sus procesos de enseñanza.

Ahora, para evidenciar un mayor impacto de la propuesta, el colectivo decidió indagar a estudiantes de grado quinto a sus respectivos padres. Ello, con la intención de conocer el cambio en las prácticas pedagógicas desde la visión de estos participantes. La información se recogió en el grado en mención, porque la gran mayoría de los estudiantes han recibido atención de todos los maestros de la Institución y, por tanto, pueden brindar una información veraz del proceso de enseñanza aprendizaje que han recibido años atrás en el establecimiento por la antigüedad y el sentido de pertenencia que le tienen a la misma.

#### **4.3.1 Las voces de los maestros.**

El colectivo de trabajo, una vez aplicadas las estrategias planeadas, solicitó al cuerpo docente, de básica Primaria de la Institución, la construcción, utilizando la técnica de la escritura reflexiva, de un texto en el que se evidencie el impacto del proyecto en sus prácticas de enseñanza. En dicho escrito, tanto los maestros formados como formadores, plasman sus impresiones y transformaciones (*ver anexo 1*). Luego, el colectivo planea jornadas reflexivas con todo el cuerpo docente para socializar dichas lecturas. A continuación se muestran registros de sus voces.

##### **4.3.1.1 la reflexión como estrategia de cambio.**

Los maestros en sus escritos manifiestan que gracias a los encuentros colectivos, donde tienen el espacio para reflexionar y escuchar la voz de sus compañeros han podido mejorar sus prácticas de aula. Ello, permite reafirmar la importancia de la investigación desde la perspectiva de Kemmis y McTaggart (1988), quienes consideran esta forma de indagación autorreflexiva como una iniciativa de cambio en la práctica de los maestros. Así mismo, permite la posibilidad de hacer investigación, con el fin de contribuir al mejoramiento de la educación. Lo anterior se muestra en las siguientes voces:

*“Mi experiencia como docente coinvestigadora de este proyecto ha movido en mis entrañas el ánimo por escudriñar lo desconocido en la enseñanza de los maestros, como grupo sabemos y somos conscientes de la población estudiantil que tenemos, sin embargo nos motiva que podamos escucharnos entre compañeros para buscar las respuestas a los grandes interrogantes que nos agobian”.* (Masestro1: Escritura reflexiva:1).

*“Yo pienso que a veces a los maestros nos falta mucho también, dado que no entendemos temas y por lo tanto lo escribimos en el tablero para verlos rápido sin importar si los estudiantes aprendieron o no, por eso la formación y el acompañamiento resultan indispensables para mejorar la práctica del docente y más cuando no somos experto en un área que necesitamos de los conocimientos propios de esa área para poder enseñar.* (M: 8: ER: 8)

#### **4.3.1.2 La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales y culturales.**

La lengua posee tres habilidades fundamentales y necesarias para el aprendizaje del mismo: lectura, escritura y oralidad, dichas habilidades son transversales e imprescindibles para la vida de todo sujeto que vive en sociedad. De ahí que sean fundamentales trabajarlas desde una visión social y cultural. Así, desde la perspectiva de Jolibert (como se citó en Camacho, 2013), Lomas (2015) y Avendaño (2017), estos procesos deben asumirse como actos placenteros, medios de socialización y de motivación. Por esta razón, a la escuela le corresponde la entrañable tarea de propiciar esos actos, mediante situaciones reales y auténticas de comunicación. Es así, como este proyecto organizó estrategias de lectura, escritura y oralidad motivadoras tanto para los maestros como para los estudiantes, propiciando espacios creativos hacia la enseñanza. Esto se puede evidenciar en la siguiente voz de un maestro:

*“La idea de fomentar el hábito en la lectura, escritura y la oralidad desde una perspectiva social y cultural promovida por el grupo Pilón de la Institución educativa Santa María en la Básica Primaria ha originado nuevos cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de los maestros como de los estudiantes y los padres de familia que*

*también se han unido a esta causa. Los encuentros reflexivos han permitido escuchar lo que los maestros dicen y piensan de sus prácticas y las jornadas de formación han cambiado los viejos esquemas de la enseñanza del lenguaje” (M: 1: ER: 1).*

*“Mi experiencia como formador del grupo Pílon en el grado segundo me permitió aprender que para la enseñanza del lenguaje es necesario trabajar en las clases las categorías de lectura, escritura y oralidad de manera secuencial, porque los estudiantes necesitan comprender los textos que leen, asimismo, dejar constancia de sus aprendizajes y comunicarles a otros lo que plasmaron. Dichas categorías deben trabajarse de forma lúdica, puesto que es fundamental y motivadora para la enseñanza de estas competencias en los estudiantes, puesto que se hace más agradable para los niños. También, considero que el trabajo individual y colectivo fue un pilar fundamental, ya que le permite a los estudiantes relacionarse más y compartir sus opiniones” (M: 3: ER: 3).*

#### **4.3.1.3 Del sentido estructural al sentido crítico.**

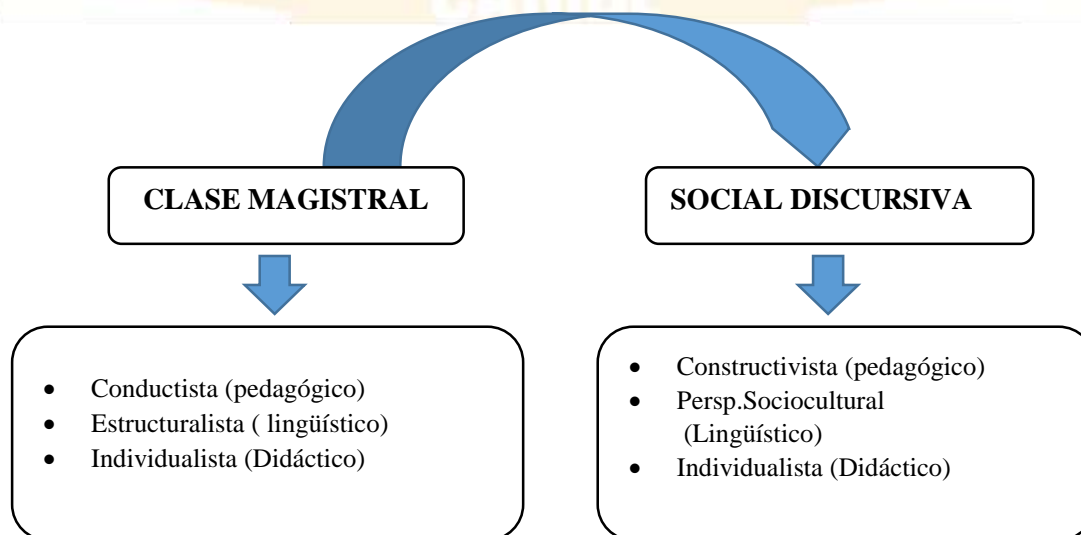
Pasar del abordaje del lenguaje en las aulas desde una concepción estructuralista, que ve a la lengua como un sistema y, por ende, a la oración como método de análisis, permite entender la enseñanza del lenguaje como un cúmulo de temas sin orden lógico y secuencial, no obstante una perspectiva sociocultural ha de concebir la enseñanza del mismo desde una visión más amplia y secuencial, puesto que determina su enseñanza en el mismo acto lector. Bien lo afirmó Fairclough (2003) cuando manifestó que la vida social es producto de un conjunto de redes prácticas que, además de estar conectadas en tiempos y lugares particulares, producen y reproducen estructuras sociales. Con ello, se comprende que el lenguaje ha de estudiarse en la acción, de ahí la idea trabajarlo desde lo discursivo.

Lo anterior, reafirma los planteamientos propuestos por Lomas (2003), Martínez (1997), Lerner (2013), Jolibert (2001), Jurado (2008) y Pérez (2004), quienes ven en la lectura, escritura y la oralidad una posibilidad para formar sujetos críticos, democráticos y transformadores, puesto que estos actos, concebido como prácticas sociales, le permite al estudiante mantener una comunicación con el texto, identificar sus sentidos y significados,

conocer sus voces y la voz de otros textos y sobretodo, pasar del universo del reconocimiento de las palabras al diálogo directo con el texto.

Es así, como el trabajo desde lo discursivo en los estudios del lenguaje le permite al estudiante descubrir lo oculto que está en el texto, buscar sus sentidos y significados. Además de ello, construir sus propios discursos desde una posición más crítica y reflexiva. Lo anterior, se puede evidenciar en el siguiente microtexto: *“Se hace urgente cambiar nuestros métodos de enseñanza, pasar de una perspectiva estructuralista a una sociocultural, que muchas veces por falta de conocimiento no la implementamos en nuestras aulas. Por esto, está en las manos de nosotros los maestros desarrollar estrategias de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el placer por leer, escribir y construir discursos con sentido dentro y fuera del aula, con el fin de formar estudiantes con sentido crítico, reflexivo y autónomos en nuestra realidad social”* (M: 1: ER: 1).

El panorama mencionado se puede representar en el siguiente diagrama, pues evidencia los cambios o transformaciones en la práctica de los maestros de Básica Primaria de la Institución Educativa Santa María. Se aprecia, entonces, que de la clase magistral, centrada en lo conductista, estructuralista, rutinaria e individualista se pasa a una desde discursivo, donde prima la construcción social del aprendizaje, desde una perspectiva sociocultural comunicativa, en la que el lenguaje cobra sentidos y significados, con agregados innovadores e interactivos y por ende social.



**Figura 19. Transformación de la práctica pedagógica.**

#### **4.3.1.4 El aprendizaje: una construcción social.**

Vigostky (1995) manifestó que la construcción del conocimiento no es un acto individual, sino que, por el contrario, es un proceso social. En dicho proceso, las funciones mentales superiores son originadas por las actividades que establecen las personas, donde el lenguaje se convierte en el arma más poderosa e influyente. De este postulado, se puede inferir que en el proceso de enseñanza aprendizaje no solo los estudiantes aprenden de sus maestros, sino que los maestros también aprenden de sus estudiantes, de ahí la importancia de concebir el lenguaje como un proceso social, pues es mediante este que se origina el aprendizaje. Esto se puede apreciar en la voz de esta maestra:

*“De esta actividad pude aprender dos cosas. La primera, que el aula de clase es un espacio propicio para explorar los pensamientos y la creatividad de los estudiantes, no sólo los estudiantes aprendieron de mí, sino que también pude aprender de ellos y los pude entender a través de sus escritos. Puede notar que les gusta el trabajo colectivo, hablar con sus compañeros. Así mismo, noté que la mayor dificultad la tienen en la escritura y la oralidad, porque son las que menos se trabajan en las aulas. Como segundo punto, la lúdica es una herramienta valiosa para trabajar en las aulas, creo que no sólo los maestros debemos transmitir un conocimiento, sino que debemos pensar que nuestros niños requieren de estrategias alegres y motivadoras para aprender. Cuando les pegué sus producciones en el tablero pude notar que a los niños les gusta que les valoren su trabajo y se sienten importantes cuando se les resalta el esfuerzo en sus clases” (M: 4: ER: 4).*

#### **4.3.1.5 La transformación de las prácticas de enseñanza.**

Kemmis y McTaggart (1988) han conceptualizado la investigación- acción como una forma de indagación introspectiva de carácter cooperativa y auto reflexiva de los participantes en situaciones sociales y educativas. Ésta Constituye un estilo de investigación abierta, participativa, dúctil y flexible, que integra la teoría y la práctica con el objetivo de la transformación y la mejora de dicha realidad social y educativa.

De acuerdo con ello, el colectivo Santa María, apropiándose de los postulados expuestos por Kemmis y McTaggart (1988), y mediante la implementación de tres fases, tal como la presentan estos autores, han sentido cambios en la práctica de los maestros investigados, tal como lo manifiestan sus voces:

*“Este trabajo contribuyó a fortalecer mis prácticas pedagógicas. Entendí a los maestros de primaria, siempre decía que les faltaba trabajar más. Mediante esta experiencia entendí que el trabajo para ellos no es nada fácil, que se requiere de herramientas, esfuerzo, disciplina y amor por lo que se hace para mejorar cada día. Siento que mis prácticas han cambiado, las he transformado y las he transformado porque ahora cada materia que doy la pienso siempre en que apunte al desarrollo de la lectura, escritura y la oralidad. En verdad, fue una gran experiencia” (M: 4: ER: 4).*

*“Estamos en el paso a paso, se han alcanzado resultados favorables, entre ellos, los logros con la lectura, puesto que los niños están conectados a ella, en la escritura, faltan cosas por ajustar, pero también hay logros significativos, dado que los niños producen en clases. La idea de que ellos escriban una conclusión después de cada clase con sus palabras o que expresen de forma escrita sus opiniones ha permitido darle valor y vida a este arte y en cuanto a la oralidad, también se han notado avances, los niños ya tienen voz en el aula, se ha abierto un espacio en la clase para escucharle sus pensamientos, opiniones y demás. Seguimos, entonces, trabajando para elevar el porcentaje de niños y niñas en el desarrollo de estas prácticas” (M: 5: ER: 5).*

#### **4.3.2 Las voces de los estudiantes y padres de familia.**

En el apartado anterior, se han evidenciado el cambio desde las voces de los maestros, quienes manifiestan, a través de la escritura reflexiva, que han cambiado sus métodos de enseñanza gracias a las herramientas brindadas por el colectivo de trabajo Santa María. No obstante, para evidenciar esos cambios en toda la comunidad, el colectivo de

trabajo de este proyecto optó por indagar las voces de los estudiantes de grado quinto y sus padres de familia, con el fin de determinar el alcance de esas transformaciones.

Para sustentar lo anterior, en primera instancia, el colectivo de trabajo elaboró cinco preguntas a los 40 estudiantes de grado quinto. Dichas preguntas fueron: ¿cómo eran tus clases de lenguaje antes?, ¿cómo son tus clases de lenguaje ahora?, ¿qué te enseñaban antes en las clases de lenguaje?, ¿qué te enseñan ahora en las clases de lenguaje? Lo anterior, con el propósito de conocer desde sus voces el cambio en las prácticas pedagógicas de sus maestros. A continuación, se incluye una muestra de las voces más representativas:

**Tabla 8:** *Comprensiones de los estudiantes sobre las clases de lenguaje*

VOCES DE LOS ESTUDIANTES	¿CÓMO ERAN TUS CLASES DE LENGUAJE ANTES?	¿CÓMO SON TUS CLASES DE LENGUAJE AHORA?	¿QUÉ TE ENSEÑABAN ANTES EN LAS CLASES DE LENGUAJE?	¿QUÉ TE ENSEÑAN AHORA EN LAS CLASES DE LENGUAJE?
E-1	“Antes mis clases eran aburridas, mi maestra me regañaba y solo copiaba en el tablero”.	“Mis clases de lenguaje ahora son interesantes, porque he visto cosas nuevas como leer, escribir y expresar mis opiniones”.	“Me enseñaban el verbo, el adjetivo y el sustantivo”.	“Me enseñan exposiciones, mapas conceptuales, escribo textos, leo cuentos divertidos y aprendo mucho”
E-2	“Mis clases de lenguaje eran muy aburridas, porque el profesor era muy regañón y nunca me dejaba concursar en clase”.	“las clases de lenguajes ahora son divertidas, no me aburro como antes. La seño nos explica y nos lleva a la biblioteca a leer y hacemos resúmenes”.	“yo no aprendí nada porque el profe no explicaba solo copiaba en el tablero y escribía en mi cuaderno”.	“Yo aprendo todos los días cosas nuevas, porque la profe sí nos explica y siempre nos lee textos y nosotros escribimos lo que entendimos”
E-3	“Mis clases de lenguaje antes eran aburridas, porque no me dejaban participar, ni me daban la palabra. La seño no tenía interés en explicar ni porque aprendiéramos”.	“Ahora mis clases son divertidas, me dan el uso de la palabra, me dan permiso para ir al tablero yo puedo opinar sobre lo que la seño explica. Me gustan mucho esas clases”.	“Yo aprendí a mejorar mi letra, a separar sílabas, el plural y el singular de las palabras”.	“Aprendo a entender lo que leo, a escribir lo que pienso de la lectura, a escuchar las opiniones de mis compañeros y de la profesora, entre muchas cosas más.”
E-4	“Las clases de antes eran sin sentido, no me concentraba, el profe no explicaba y había mucho desorden”.	“las clases ahora tienen más sentido y son más divertidas, hacemos grupos, leemos en silencio y compartimos lo que leemos”.	“No me acuerdo lo que aprendí en lenguaje antes”.	“Aprendo a leer en público, a sacar la inferencias del texto mis ideas con otro, a compartir mis ideas con otro y a escribir lo que pienso de la lectura”

E-5	“Antes las clases eran muy aburridas, no entendía nada, ni mucho menos me daban ganas de hacer nada, sólo desorden.”	“Ahora las clases son divertidas, aprendo a leer, a escribir, a realizar mapas conceptuales, la profe siempre me explica hasta que yo entienda”	“Aprendí a mejorar la letra, a transcribir textos largos y a portarme bien en clase”	“Aprendo a encontrar el mensaje escondido en los textos, a subrayar las ideas principales y hacer párrafos.”
-----	--	---	--	--

La rejilla anterior, evidencia una transformación desde la visión de los estudiantes en las clases. Se analiza en sus voces las categorías como: “*regañó*”, “*aburridas*”, “*sin sentido*”, “*desorden*”, para reconceptualizar los métodos de enseñanza de sus maestros años atrás (de grado cuarto a transición). Así mismo, se reitera que el tipo de enseñanza era de cohorte estructuralista por las palabras que los niños enuncian en su discurso, tales como: “*transcribir*”, “*copiar*”, “*mejorar la letra*”. También, se muestra el cambio en los niños con las metodologías nuevas a trabajar donde se pueden apreciar expresiones como “*leer*”, “*escribir*”, “*hablar*”, “*clases divertidas*”, “*interesantes*”, “*explicativas*”, que demuestran otra forma distinta de abordar el lenguaje, pensada desde una perspectiva social y cultural, en la que se comprende la enseñanza del lenguaje como acciones significativas, reales y auténticas, comprendiendo la gramática ya no de la norma al uso, sino del uso a la norma” (Doria, 2009, p.38).

Ahora, en cuanto a la información de los padres de familia. El colectivo organizó un taller de formación a padres en lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural y al finalizar el mismo, estos llenaron un formato con sus datos y resolvieron la siguiente pregunta: ¿Cómo has visto el desempeño académico de tu hijo en la actualidad, en comparación con años anteriores?

De la pregunta anterior, se pudo extraer voces interesantes donde los padres de familia de la Institución educativa Santa María ratifican los cambios que han notado en sus hijos. Ellos manifestaron que han observado a sus acudidos con mejores desempeños en los procesos académicos, con más amor a la escuela, mayor interés en la lectura y cambios significativos en la actitud hacia el aprendizaje. A continuación se detalla una muestra de esas voces:

**Tabla 9:** *Las voces de los padres de familia*

<b>PADRES</b>	<b>VOCES DE LOS PADRES DE FAMILIA</b>
<b>P1</b>	“Si he visto el cambio en mi nieto. Está mucho mejor este año a diferencia de años anteriores. Este año lo veo con mayor esfuerzo y yo le estoy ayudando para que salga adelante y sea una mejor persona en el futuro. Quiero que sea una persona de bien y agradezco a todo los docentes que lo han ayudado a superarse en este proceso”.
<b>P2</b>	“Para mí mi hija antes era una niña muy tímida, este año está más suelta, trabaja más en la casa, la veo que busca libros para leer. Me ha gustado mucho el avance que he visto en mi hija porque antes tiraba el boso y salía corriendo para la calle a jugar. Ahora la veo más comprometida y más interesada en sus tareas y trabajos”.
<b>P3</b>	“Con respecto al desempeño a académico de mi hijo este año ha tenido mayor avance. Le gusta trabajar más, lee bastante en la casa y le ayuda a su hermanito. Esta más comprometido e interesado en su colegio. El día que no viene al colegio sale a prestarle los cuadernos a los compañeros para llegar al día. Este año tiene más interés y amor por su escuela. La maestra ha sido una gran ayuda, ella los escucha y les explica. Eso está muy bien”.
<b>P4</b>	“El desempeño de mi hija es muy bueno. Es muy estudiosa y cada día que pasa ha mejorado muchas cosas que los años anteriores no sabía”.
<b>P5</b>	“El desempeño ha sido excelente ha mejorado mucho. En cuento a la lectura lee mucho mejor, hace sus tareas como debe ser, sino sabe pregunta. Se interesa por sus notas. No le gusta faltar a clases. Si tienen algún trabajo y no lo entiende pregunta o sino va donde un compañero de clase para que le explique. Este año la he visto con mucho interés y esfuerzo”.
<b>P6</b>	“Yo como madre veo que mi hija es muy cumplida con las tareas. Apenas se levanta hace sus trabajos del colegio. Antes era floja y perezosa, buscaba cualquier pretexto para no ir al colegio. Este año está muy comprometida, realmente veo un cambio grande este año en mi hija, antes era muy penosa para leer al frente ahora sale a leer en las misas y participa mucho en las actividades del barrio. Me ha gustado mucho el cambio”.
<b>P7</b>	“Yo he visto a mi hijo mejorar mucho este año en todo, pues lo veo estudiando, se preocupa por su trabajos y cuando le mandan a pedir cualquier cosa m la monta para que se lo compre. Hace sus tareas solo, es más estudioso y se reúne con sus compañeros a hacer sus tareas en mi casa”.

Finalmente, una confrontación de las tres valoraciones anteriores: maestros, niños y padres de familia permite evidenciar un cambio significativo en las prácticas de enseñanza desde lo que los maestros enseñan, lo que los estudiantes aprenden y lo que los padres de familia ven desde sus casas.

Es así, como con este ejercicio se comprobaron tres cosas. La primera, confirma la apreciación de Lomas (1994) , quien asegura que la formación lingüística y literaria de los maestros que enseñan lengua tiene sus raíces incrustadas en la hegemonía académica de la teoría gramatical, del estructuralismo lingüístico y del formalismo literario, por tanto, carece de concepciones teóricas y metodológicas evidentes en el escenario del análisis, la observación y la evaluación del habla en uso de las personas. La segunda, que las lectura,

escritura y oralidad constituyen tres habilidades discursivas esenciales en la formación de todo ciudadano en cualquier contexto social, por tanto, se hace necesario establecer métodos de enseñanza que apunten a fortalecerlos con el ánimo de formar una ciudadanía crítica y democrática, tal como lo plantea Lerner (2001), el ejercicio de la ciudadanía “exige trascender ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (p.25). Esto, con el fin de formar lectores y escritores capaces de comprender y analizar la realidad en que viven, y así poder transformarla. Por último, la reflexión colectiva de los maestros sobre sus propias prácticas de enseñanza permite avanzar hacia mejores resultados en los procesos de enseñanza y mejorar la calidad educativa. Lo anterior, porque orienta a producir transformación social y a propiciar la emancipación humana (Kemmis y McTaggart, 1988).

#### **4.3.3 Jornadas reflexivas: espacios de aprendizajes.**

La idea de reunir a todo el cuerpo docente de la Institución a socializar los aprendizajes de los maestros de básica primaria obtenidos durante la aplicación de la investigación, constituye ya una ganancia, pues es muy poco común que en las escuelas públicas se abran espacios para este tipo de actividades. En dichas jornadas, los maestros pudieron compartir sus experiencias y aprendizajes de manera colectiva junto con sus mismos compañeros de jornada, con sus colegas de secundaria y media vocacional, coordinadores y rector. Lo anterior permitió la institucionalización del proyecto y su aplicación a toda la comunidad en ambas jornadas.



*Figura 20. Jornadas reflexivas*

## CAPÍTULO CINCO

### 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se registran las conclusiones y recomendaciones obtenidas a lo largo de esta investigación. Adicionalmente, se presentan las proposiciones derivadas del conocimiento adquirido a partir del desarrollo de la investigación y al mismo tiempo, dar cuenta de los asuntos investigables pendientes por trabajar en este estudio.

#### 5.1 Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran la importancia de la investigación-acción en la mejora de la práctica pedagógica, en tanto permiten al docente no sólo reflexionar sobre su accionar diario, sino transformarlo. Por esta razón, se considera que las instituciones educativas deberían acoger este método democrático y participativo como posibilidad de constituir grupos de maestros capaces de autocuestionar sus propias prácticas para proponer acciones transformadoras y de mejora en su trabajo. Se ratifica esto con el planteamiento de Doria y Castro (2012), que “la formación de los maestros como investigadores define, en gran medida, la comprensión de su rol como enseñantes, al igual que las transformaciones de sus propias prácticas para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (p.1).

Así mismo, se destaca que los grupos de trabajo académico permiten la comprensión reflexiva de muchos problemas en el escenario educativo, ya que mediante los colectivos de trabajo se analizan las temáticas desde diversas perspectivas y posturas, comprendiendo, fundamentalmente, la necesidad de “una reflexión cooperativa entre los enseñantes que les permita comprender de forma crítica el sentido del trabajo práctico que realizan en la escuela” (Lomas, 1988), citado por (Doria y Castro, 2012, p. 499). De esta manera es posible superar el individualismo que en muchas ocasiones dificulta el trabajo de los maestros, en tanto no se reconocen como sujetos intelectuales que se construyen en el diálogo y en la acción.

Ahora, en el contexto de la investigación acción los grupos de estudio-trabajo posibilitan la construcción de trabajos consensuados, compartidos y la socialización de los

saberes, dado que este accionar comprende la importancia del estudio de lecturas para la adquisición del conocimiento, la creación de técnicas de investigación para la recolección de la información y la construcción de escrituras reflexivas como escenarios para sistematizar las experiencias y los aprendizajes (Doria y Castro, 2012).

Esto indica que, la labor de un maestro que instruya, que guíe y enamore en sus clases no es nada fácil y más un docente con vocación para indagar, investigar, preguntar y proponer alternativas de solución. No obstante, con la realización de esta de investigación, el colectivo de trabajo comprendió que es posible transformar las prácticas de los maestros; posibilidad que se puede encontrar en la investigación acción, como una forma de indagación autorreflexiva del docente, que lo mueve al cambio en sus prácticas de enseñanza (Kemmis y McTaggart, 1988). La reflexión permite cuestionar y escudriñar, desde lo más profundo del ser, las debilidades y fortalezas del individuo, y al mismo tiempo, replantear sus objetivos, propuestas, evidencias y/ conocimientos.

La realización de esta investigación evidenció que, gracias a los métodos planeados por la investigación acción, desde la perspectiva de Kemmis y McTaggart (1988), se propiciaron cambios notorios en las prácticas de los maestros de básica primaria en el área de lenguaje, tales como la constitución de un colectivo de trabajo capaz de proponer transformaciones y mejoras a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas; la reconceptualización de los términos de lectura, escritura y oralidad como alternativa para plantear nuevas prácticas de aula con sentido y significado; la intención de los docentes de otras áreas de promover el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad en sus clases; la consideración de la biblioteca como espacio esencial de aprendizaje por parte de los estudiantes; la mejora en los índices de calidad académica de la escuela, ente otros. Por ello, en primera instancia, se recomienda a futuros investigadores, enmarcados en esta misma línea, la implementación de este método de trabajo, como estrategia que genera transformaciones a partir de la reflexión, acción y el trabajo colectivo.

También, con esta investigación, el colectivo de trabajo detectó en las voces de los maestros, extraídas de la escritura reflexiva, la urgencia de estos por inmiscuir a los padres de

familia en el proceso formativo de sus estudiantes. De ahí la recomendación de realizar jornadas de formación en lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural, no sólo con maestros, sino que trasciendan hacia los padres de familia, como pilares fundamentales para generar cambios impactantes en la educación. Lo anterior, porque para que exista una formación de lectores y escritores críticos siempre se requiere de un otro que guíe estos procesos y una de las figuras más significativas en dicha formación son los padres, quienes tienen la entrañable tarea de continuar desde la casa el desarrollo de estas prácticas.

No obstante, dichos procesos no pueden ser fortalecidos, sino se manifiesta un gusto hacia ésta, por eso es fundamental lograr, desde el principio, su participación (Rivera, 2015). De ahí, que el ambiente familiar sea potencialmente el más idóneo para formar a los niños en conductas asertivas como el gusto por la lectura, la escritura y la oralidad, ya que cuanto antes aprendan a disfrutar de lo que hablan, lo que leen, lo que piensan, supone entrar en el mundo de la alfabetización (Pérez y Gómez, 2011).

Además, es innegable la importancia de las competencias comunicativas de los sujetos para incursionar en lo que algunos investigadores denominan cultura letrada, es decir, que tengan la capacidad de interactuar socialmente en diferentes contextos y situaciones comunicativas, mostrando solvencia en el dominio de las estructuras lingüísticas para la construcción de textos y discursos, de tal manera que pueda participar de manera autónoma y regulada en la toma de decisiones, tanto individuales como colectivas, frente a los hechos y circunstancias de la vida social.

El empeño de los maestros de las diferentes áreas en esta tarea constituye un avance importante, si se tiene en cuenta que los procesos de lectura, escritura y oralidad son indispensables para el desarrollo del conocimiento y, sobre todo, para la “formación de sujetos críticos, con altas capacidades intelectuales y creativas que le permitan incidir positivamente en los contextos donde estos interactúan” (Zambrano, 2005, p.77). De ahí que a la escuela le corresponda, entonces, asumir esta tarea en términos de política curricular, es decir, que lectura, escritura y oralidad sean consideradas como competencias transversales, de

tal forma que su ejercicio sea común a todas las áreas y a todas las prácticas que los maestros realicen con sus estudiantes en la escuela y fuera de ella.

Por último, es importante resaltar que, con este trabajo, como se mencionó con anterioridad, se alcanzaron acciones significativas, lo que permite comprender que es posible avanzar a mejores resultados en la educación si los maestros mejoran sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, el proceso no es fácil, siempre existirán obstáculos que impidan seguir adelante. Y esta investigación no ha sido la excepción, pues durante su desarrollo la limitación más grande fue lograr que la escuela brindara espacios para la reflexión, porque todavía no se comprende la importancia de estos encuentros para reflexionar sobre el accionar pedagógico, compartir experiencias y autoindagarse, con la intención de planear, actuar y transformar. De ahí a que se recree la dinámica de lo social en el ser humano expuesta por Vigostky (1995), quien asegura que los individuos son entes por naturaleza sociales; pues por medio de este actuar social, impulsado por el lenguaje, es que se genera el aprendizaje.

Otra limitación, fue el temor de los maestros, en un principio, por permitir la observación de sus clases. Lo anterior, se debe a que la gran mayoría de los maestros piensan que se va a juzgar sus métodos de enseñanza o por el contrario, que van a ser evaluados. Por tanto, el miedo los invade.

En suma, pese a las limitaciones y obstáculos encontrados, este proyecto contribuyó a mejorar una problemática sentida y vivida por los miembros de una comunidad. Así mismo, brindó aprendizajes valiosos a un colectivo de trabajo que se apropió de unos concepciones teóricas claras en lectura, escritura y oralidades desde una configuración teórica puntual como la perspectiva sociocultural del lenguaje y, al mismo tiempo, se empoderó de una metodología de trabajo que generó impactos notorios, tanto a nivel de los docentes como en los padres de familia y en los mismos estudiantes de la Institución objeto de estudio.

## 5.2 Recomendaciones

Este trabajo considera pertinente brindar recomendaciones a estudios posteriores en coherencia con los resultados y las conclusiones arrojados hasta aquí, y complementar con nuevas ideas el presente trabajo, a fin de generar impactos notorios en la calidad educativa del país. A continuación se detallan las recomendaciones acordadas por el colectivo de trabajo Santa María:

En primera instancia, se recomienda a los maestros la tarea de trabajar en equipo con el propósito de escuchar, proponer, actualizarse y reconocer problemáticas de su entorno social mediante la técnica del diálogo reflexivo y el trabajo colectivo. Estas dinámicas contribuyen a la “construcción de pensamiento y propósitos colectivos, en red, orientados a generar transformaciones sustanciales en el campo de la formación docente” (Doria, 2014, p.287).

En segundo lugar, a los directivos de la escuela, crear espacios de encuentro reflexivo de maestros para que puedan superar sus dificultades y el trabajo insular. Ello, porque es desde el mismo establecimiento que se deben promover espacios que generen la cultura del trabajo en equipo y la comunicación, como iniciativa a conocer y a resignificar la labor del docente, a escuchar lo que estos hacen con sus estudiantes en las aulas y a estrechar lazos de convivencia y buena armonía en la comunidad académica; de manera que el currículo oriente los procesos pedagógicos desde la dinámica “Una ruta del pensar”, del diálogo y el trabajo colectivo en cooperación con la escuela.

En tercer lugar, a la Institución Educativa en cuanto a la resignificación del currículo en el sentido de asumir la lectura, la escritura y la oralidad, teniendo en cuenta la formación de lectores críticos, escritores rigurosos y oradores argumentales, desde todas las áreas, pues esa es una función esencial de la escuela. Lo anterior porque, sin lugar a dudas, el lenguaje constituye el pilar fundamental para la formación del sujeto y la constitución de la sociedad.

En efecto, gracias al lenguaje, como capacidad esencial del ser humano, los individuos buscan respuestas al por qué de su existencia, interpretan y transforman el mundo de acuerdo con sus necesidades, le permite tomar posesión de su realidad, crean nuevos significados,

establecer acuerdos y expresar sus pensamientos y emociones en la sociedad a la que pertenecen como grupo (MEN, 2005). En suma, es el lenguaje quien define al sujeto como especie única perteneciente a una cultura, dotado de capacidad lingüística y que además de posibilitarle la relación intersubjetiva, le permite llevar información nueva a los otros seres que habitan con él.

En cuarto lugar, a los padres de familias, que tienen la entrañable tarea de continuar con los procesos desde la casa, se recomienda mayor apoyo con los docentes. Son necesarios los diálogos constantes con los maestros, porque se estrechan lazos entre el padre, el docente, la escuela y el estudiante y, mediante esas dinámicas de comunicación, se efectúen procesos de cooperación y transformación desde la escuela y la comunidad.

Finalmente, a los investigadores futuros, se recomienda la investigación acción como forma de indagación dúctil y flexible en sus prácticas pedagógicas, dado que más allá de comprender un fenómeno, busca el cambio o la transformación del mismo. Al mismo tiempo, “el trabajo reflexivo, permeado por la lectura, el estudio compartido entre grupos de estudio, la implementación de estrategias innovadoras y la sistematización y divulgación de experiencias, promueve la inclusión, paso a paso, al mundo de las redes académicas” (Doria, 2014,P.282).

## REFERENCIAS

- Acevedo, M. (2013). De una práctica reflexiva a una escritura reflexiva. *Maepova*, 1(1), 1-12. Recuperado de <file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/3407-58287-1-PB.pdf>
- Agámez, J., Merlano, A., Taborda, K., Vergara, L., Vidal, N., Y Toscano, T. (2017). Estrategia didáctica desde la socioafectividad para el fortalecimiento de la oralidad y la escritura en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa José María Córdoba (tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás, Montería, Colombia.
- Alcaldía de Itagüí. (2014). *Pautas para el desarrollo de Planes Instituciones de lectura, escritura y oralidad (PILEO) en las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Itagüí*. Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología. Recuperado de <https://www.master2000.net/recursos/fotos/294/noticias/pileo2014.pdf>
- Angulo, A. (Octubre de 2017). *Oralidad, lectura, escritura, “el triángulo del aprendizaje cultural”*. En Valencia (presidencia), Lenguajes, Políticas Públicas y Democracias. Conferencia llevada a cabo en el XV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Barranquilla, Colombia.
- Areiza, E. y Betancourt, D. (Sin fecha). *La lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural: sus rostros y rastros en el escenario escolar, la formación y la subjetividad*. Recuperado de <http://files.redlenguataller.webnode.com.co/200000501-ce291cf1f6/La%20lectura%20y%20escritura%20perspectiva%20sociocultural%20-%20Diela,%20%20C3%89rica.pdf>
- Argañaraz, U., Moyano, A. (2014). Hablaturas. Prácticas de oralidad, lectura y escritura en el taller de una escuela alojada en un centro de atención de adicciones. VI congreso

Internacional de letras, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/VI2014/paper/viewFile/2027/84>

Avendaño, F. (2006). *Con voz propia: apropósito de la oralidad en la escuela*. En Alcaldía Mayor de Bogotá. (Ed), *Leer escribir y hablar en el aula* (ILEO) (pp.18-22). Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2043/1/libro\\_ileo\\_30\\_03\\_2015.pdf](http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2043/1/libro_ileo_30_03_2015.pdf)

Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla e docente, habla el alumno. *Educación y lenguaje*. 6 (3), 132-137. Recuperado de [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/20\\_aveda%C3%B1o\\_st.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/20_aveda%C3%B1o_st.pdf)

Avilés, S. (2015). La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso secundario “General José Martí”. (Tesis Maestría). Colegio de Estudios Postgrados, México, D.F.

Ayala, Z. (Octubre de 2016). *Secuencias didácticas para producir textos en el aula*. En Valencia (presidencia), Formación docente, lenguaje y políticas públicas. Conferencia llevada a cabo en el XIV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Pereira, Colombia.

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>

Barletta, N., Toloza, H., Del Villar, L., Rodríguez, A., Bovea, B., y Moreno, F. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación del*

- contexto oficial*. Lenguaje, 41 (1), 133-168. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n1/v41n1a07.pdf>
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Recuperado de [file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/Roland\\_Barthes\\_-\\_El\\_susurro\\_del\\_lenguaje.pdf](file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/Roland_Barthes_-_El_susurro_del_lenguaje.pdf)
- Bellón, M., y Cruz, M. (2016). *La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos*. Enunciación, 7(1), 57-63. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2463/3428>
- Bernal, J. (1986). *Antología de la lingüística textual*. Bogotá, Colombia: Caro y Cuervo.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: la Muralla.
- Bolívar, C., Rúa, F. y Alonso, M. (2018). *Del cuento al teatro como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la atención en el proceso lectoescriptor*. (Tesis de maestría). Universidad Cooperativa, Bogotá, Colombia.
- Bravo, V. (2004). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista latinoamericana de Psicología*, 1(13), 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536103.pdf>
- Cabrera, B., y Mozzarella, C. (2001). Vigostky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado de [file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/art%C3%ADculo\\_redalyc\\_35601309.pdf](file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_35601309.pdf)
- Calsamiglia, H., y Tucson, A. (1999). *Las cosas del decir*. Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20->

%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20análisis%20del%20disc  
urso.pdf

Camacho, S. (2013). *Vivir produciendo textos, Josette Jolibert* (tesis de maestría).  
Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*,  
111(1), 6-10. Recuperado de  
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>

Camps, A. y Colomer, T. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid, España:  
Celeste-MEC.

Cárdenas, A. y Silgado, A. (2009). Escritura sentido y formación. *Revista de Lingüística y  
Literatura*, (12)13, 17-29. Montería: Universidad de Córdoba.

Cassany, D. (2011). *Construir escritura*. Recuperado de  
[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42536804/12\\_resena\\_5Daniel\\_Cassany.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554393913&Signature=UuUO9rpOp2x9kyB%2BFV8ScfGxTJI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DConstruir\\_la\\_escritura.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42536804/12_resena_5Daniel_Cassany.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554393913&Signature=UuUO9rpOp2x9kyB%2BFV8ScfGxTJI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DConstruir_la_escritura.pdf)

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Recuperado de  
[http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf)

Castro, A., Argüello., Barza, A., Escobar., y Jorquera. (2012). Disposición a la reflexión  
colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *RIMIE*, 17  
(53), 573-591. Recuperado de  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a12.pdf>

- Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Chartier, R. (2010). *Aprender para leer, leer para aprender*. Recuperado de <http://www.fge.es/lalectura/docs/chartier.pdf>
- Cruz, A. (2018). *La comprensión de la lectura y escritura y su relación con la expresión oral en estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 1255 - Walter Peñaloza Ramella – UGEL 06 – Ate Vitarte* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle, Lima, Perú.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I artes de hacer*. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/de-certeau-michel-la-invencion-de-lo-cotidiano-1-artes-de-hacer.pdf>
- Díaz, R. (2015). *Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas* (tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://files.redlenguataller.webnode.com.co/200000501ce291cf1f6/La%20lectura%20y%20escritura%20perspectiva%20sociocultural%20%20Diela,%20%20C3%89rica.pdf>
- Dijk, Teun (2004). Discurso y dominación. *Grandes conferencias en la Facultad de ciencias Humanas*, No. 4. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Domínguez, D. Castañeda, M. y Zepeta, E. (2012). *La práctica social el lenguaje como base para la lectoescritura*. Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología, 5(2), 59-65. Recuperado de

file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/DialnetLaPracticaSocialDelLenguajeComoBaseParaLaEnsenanza-4905098%20(2).pdf

Doria, R y Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: percepciones y Metodologías* (Tesis de Maestría). Universidad de Córdoba SUE-CARIBE, Montería, Colombia. Recuperado de

file:///C:/Users/Estudiante/Downloads/DORIA%20R\_%20PEREZ%20TCordoba\_08\_doc%20(2).pdf

Doria, R. (2009). *Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura*. *Lingüística y Literatura*, (12)13, 31-40.

Doria, R. (2014). *Red de docentes de lenguaje de Córdoba. Registros de una experiencia*. Universidad de Córdoba Montería, Colombia: Ediciones Paloma.

Doria, R. (2014). *Módulo de Didáctica de la lengua*. Universidad de Córdoba, Colombia: Mimeo.

Doria, R. y Castro, M. (2012). La investigación-acción en la comprensión de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. *Revista Lenguaje*, 40(2).447-468.doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4957>

Doria, R. y Pacheco, M. (2012). *Dinámicas de investigación- acción participativa en la generación de experiencias de lectura y escritura en la escuela*. Montería, Colombia: Fondo editorial Universidad de Córdoba.

Eliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

- Escudero, T. (Octubre de 2016). *Los proyectos pedagógicos de aula y mejoramiento de la práctica docente*. En Valencia (presidencia), Formación docente, lenguaje y políticas públicas. Conferencia llevada a cabo en el XIV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Pereira, Colombia.
- Fairclough, N. (2003). El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak Y M. Meyer. (Comp.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 143-178). Barcelona, Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño y específica de los adultos*. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02\\_01\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf)
- Freijomil, A. (2012). La práctica de la lectura en la obra de Michael Certeau. Archivo, documento y lectura. *Historia y Grafía*, 19 (38), 1-23. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/hg/n38/n38a7.pdf>
- Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Galeano, M. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10 (11), 199-2012. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16848>
- Giraldo, G. y Chamorro. (2017). *Aprender a argumentar en situaciones comunicativas formales, a través de la técnica del debate, en los niños del grado segundo de*

- primaria de la Institución Educativa Técnica de Comercio Simón Rodríguez, sede Mario LLoreda* (tesis de maestría). Universidad ICESI, Cali, Colombia.
- Guerra, F. (Octubre de 2017). *El PTA como mediador de lectura: La mediación lectora como estrategia didáctica y oportunidad de conocer y relacionarse con el mundo*. En Valencia (presidencia), Lenguajes, Políticas Públicas y Democracias. Conferencia llevada a cabo en el XV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Barranquilla, Colombia.
- Gutiérrez, A. (2009). *Estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte*. Anales de documentación, 1(12), 53-67.
- Gutiérrez, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media Colombiana* (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/concepciones\\_y\\_practicas\\_sobre\\_la\\_oralidad\\_en\\_la\\_educacion\\_media\\_colombiana.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf)
- Gutiérrez, Y. y Rosas, A. (2008). *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes*. Dialnet, 7(1), 24-29. Recuperado de [file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/DialnetElLugarDeLaOralidadEnLaEscuela-4817165%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/DialnetElLugarDeLaOralidadEnLaEscuela-4817165%20(2).pdf)
- Hernández, L. (Octubre de 2016). *Un viaje a través de la lectura: estrategia didáctica para potenciar los procesos de lectura y escritura en los niños de básica primaria*. En Valencia (presidencia), Formación docente, lenguaje y políticas públicas. Conferencia llevada a cabo en el XIV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Pereira, Colombia.
- Herrera, R. (Octubre de 2016). *Titereando con los cuentos, experiencia significativa para desarrollo del pensamiento creativo, la lectura y la escritura*. En Valencia

(presidencia), Formación docente, lenguaje y políticas públicas. Conferencia llevada a cabo en el XIV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Pereira, Colombia.

Iza, K., y Soria, E. (2018). La aplicación de la oralidad para mejorar la lectoescritura en los segundos años Educación General Básica. En R. Loaiza (Ed.), *La sociedad del conocimiento y su impacto en el desempeño laboral y profesional* (Pp 90-118). Antioquia, Colombia: Corporación CIMED.

Jolibert, J. Y Sraïki C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Recuperado de <http://www.emanantial.com.ar/archivos/fragmentos/JolibertSraikiFragmento.pdf>

Jurado, V y Bustamante, G. (1996). *Los procesos la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Colombia: Magisterio

Jurado, V. (1992). *La escritura como proceso semiótico reestructurador de la conciencia*. Ponencia presentada en el congreso *Revista UNAL digital*, 1(p.6). 37- 46. Recuperado de file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/16910-53071-1-PB%20(1).pdf

Jurado, V. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1(46), 1-17. Recuperado de file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/rie46a05%20(1).pdf

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17),37-66. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28062513\\_El\\_acceso\\_a\\_la\\_cultura\\_escrita\\_la\\_participacion\\_social\\_y\\_la\\_apropiacion\\_de\\_conocimientos\\_en\\_eventos\\_cotidianos\\_de\\_lectura\\_y\\_escritura](https://www.researchgate.net/publication/28062513_El_acceso_a_la_cultura_escrita_la_participacion_social_y_la_apropiacion_de_conocimientos_en_eventos_cotidianos_de_lectura_y_escritura)

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Victoria: Deakin University.
- Kisnerman, N. (1977). Los talleres ambientes de formación profesional. En: De Barros, N., Gissi, J. (Ed.) *El taller, integración de teoría y práctica* (pp. 1-36). Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Lahire, B. (2009). *Sociología de la lectura*. Madrid, España: Gedisa.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>
- Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. *Signos, teoría y práctica de la educación*. 1(16), 14-17. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_3/nr\\_51/a\\_720/720.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_51/a_720/720.html)
- Lomas, C. (2005) Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. Doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.2478>
- Lomas, C. (2015). Leer para escribir, escribir para ser leídos. *Eutopía* 1(23), 7-20.
- Martínez, C. (2017). Prácticas de lectura y escritura en la escuela Primaria. La Transposición didáctica, entre el decir y el hacer, encuentros y desencuentros. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Simposio llevado a cabo en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa en San luís Potosí, México D.F.

- Martínez, M. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En H. Paredes (Ed.), *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 11-39), Cali, Valle del Cauca: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Investigación en psicología*, 9 (1), 123-145. doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Medina, L., Valdivia, A., San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura Inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *PSHIKE*, 23(2), 1-13. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071822282014000200003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071822282014000200003&script=sci_arttext&tlng=pt).
- Mejía, V. (2018). *La clase espejo*. Recuperado de [https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/Relaciones\\_Internacionales/2018/2018\\_Nuevo/que\\_es/Clase-Espejo.pdf](https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/Relaciones_Internacionales/2018/2018_Nuevo/que_es/Clase-Espejo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”* (PNLE). Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura,%20PNLE.pdf>
- Monserrat, S. (2002). Hablar para aprender hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. *Aula de Innovación Educativa*, 111(1), 1-4. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centrostic/41701456/helvia/sitio/upload/Hablar\\_para\\_aprender\\_a\\_hablar\\_mejor.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centrostic/41701456/helvia/sitio/upload/Hablar_para_aprender_a_hablar_mejor.pdf)

- Morales, E. (2011). *Conceptos y normas útiles para escribir*. Montería, Colombia: Ediciones Paloma.
- Moreno, V. (2018). *Representaciones sociales y prácticas de escritura en los libros de texto de la escuela primaria* (tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Montería, Colombia.
- Mota, C., y Villalobos, J. (2017). Aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vigoskyana. *Educere*, 11(38), 411-418. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603805>
- Negrete, M., Castellar, O., Correa, D. (Octubre de 2016). *La lectura y la escritura como ejes de formación transversales en la escuela*. Conferencia llevada a cabo en el 3<sup>a</sup> Simposio Internacional y 4<sup>a</sup> Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica, Montería, Colombia.
- Noriega, H. (2015). *Aprendizaje de la lectura en el grado primero de la Institución Educativa Pueblo Bello desde una perspectiva sociocultural* (tesis Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Recuperado de [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura\\_3y4.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf)
- Ortiz, C. (Octubre de 2017). *Lectura al parque: una propuesta para la animación y la mediación a la lectura en los espacios públicos de Florencia*. En Valencia (presidencia), lenguaje, políticas públicas y democracia. Conferencia llevada a cabo en el XV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Barranquilla, Colombia.
- Ospina, M. (2016). *Oralidad, lectura y escritura a través de tic: aportes e influencias*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

- Paione, A., Anastasio, M., Asens, V., Carli, M., Clementoni, P., Iacononi, M. y Porto, F. (2016). *Prácticas en lenguaje: enseñar a leer, escribir y tomar la palabra en la escuela primaria*. Recuperado de [https://isfd91-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Doc\\_Primeria\\_Practicas\\_del\\_lenguaje.pdf](https://isfd91-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Doc_Primeria_Practicas_del_lenguaje.pdf)
- Pérez, A., y Gómez, N. (Marzo de 2011). *La influencia de la familia en el hábito lector. Criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informal*. En De Vicente, M. (Presidente), Primer congreso internacional virtual de educación lectora (CIVEL). Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Granada, España.
- Pérez, H. (2000). *Nuevas tendencias en la comunicación del texto escrito*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir y participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 1(32), 71-88. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá, Colombia Recuperado de [https://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela\\_ciudad\\_escuela/lectura/modulos\\_cerlac/ciclo\\_1\\_cerlalc.pdf](https://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf)
- Peroni, M. (2004). La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia. *II encuentro de promotores de la lectura*. Conferencia celebrada en el marco de la XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México.

- Ramírez, C., y Padilla, J. (Octubre de 2017). *Aprendemos a leer todo lo que nos rodea*. En Valencia (presidencia), lenguaje, políticas públicas y democracia. Conferencia llevada a cabo en el XV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Barranquilla, Colombia.
- Ramírez, E. (2005). *Sociología de la lectura (reseña)*. Investigación bibliotecológica, 19(31), 199-2006.
- Ramírez, E. (2005). Las prácticas sociales de lectura (comp). *Lectura: pasado, presente y futuro*. Memoria del segundo seminario del centro Universitario de investigaciones bibliotecológicas, México, D.F.
- Rincón, B. y Pérez, A (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Rivera, N. (2015). *Fomento a la lectura con padres de familia a niños de edad preescolar desde una aproximación psicoanalítica* (Tesis de especialización). Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Rockwell, E. (2011). La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. *Educação e pesquisa*, 27(001), 11-26. Recuperado de [file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/La\\_lectura\\_como\\_practica\\_cultural\\_conceptos\\_para\\_e.pdf](file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/La_lectura_como_practica_cultural_conceptos_para_e.pdf)
- Rodríguez, E. (2005). *La lectura, la escritura y la oralidad en la construcción simbólica de la identidad: un enfoque Hermenéutico* (Tesis doctoral). Universidad pedagógica Nacional, México, D.F. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/21881.pdf>
- Rodríguez, S. (Octubre de 2017). *Las prácticas sociales del lenguaje en la configuración didáctica de un aula de transición de Flandes- Tolima*. En Valencia (presidencia), Lenguajes, Políticas Públicas y Democracias. Conferencia llevada a cabo en el XV

Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Barranquilla, Colombia.

Sánchez, A. (2014). *Formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español*. *Iztapalapa*, 36(78).167-192. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5716826>

Sánchez, L. (2015). “*Si mi entorno quiero conocer leyendo y escribiendo más fácil es*”. *Educación y Ciudad*, 29.164-174. Recuperado de [file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/DialnetSiMiEntornoQuieroConocerLeyendoYEscribiendoMasFaci-5704944%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/DialnetSiMiEntornoQuieroConocerLeyendoYEscribiendoMasFaci-5704944%20(1).pdf)

Schettini, P. Y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de Datos cualitativos en la investigación social*. La plata, Argentina: Edulp.

Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona, España: Paidós.

Silveira, E. (2013). *La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza*. Cuadernos de investigación educativa, 4(19)105-112. Recuperado de [https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad\\_19\\_cap5.pdf](https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad_19_cap5.pdf)

Soloviera, Y. y Quintanar, L. (2017). *Propuesta innovadora para la introducción de la lectura en la escuela primaria*. Digital EOS, 10 (2). 103-115. Recuperado de <file:///C:/Users/COMPUMAX/Downloads/DialnetPropuestaInnovadoraParaLaIntroduccionDeLaLecturaEn-6213564.pdf>

Torres, J. (2015). *La lectura, la escritura y la oralidad en el marco del aprendizaje de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. Atenas, 1(29), 106-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4780/478047205008/>

- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.
- Vega, M. (Octubre de 2016). *Oralidad, lectura, escritura, "el triángulo del aprendizaje cultural"*. En Valencia (presidencia), Formación docente, lenguaje y políticas públicas. Conferencia llevada a cabo en el XIV Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje, Pereira, Colombia.
- Vergara, A. (Septiembre de 2018). *"Escuchad mi cuento"*. En Burgos (Presidencia). I congreso Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad palabras para la paz, Montería, Colombia.
- Vidales, S y Ferreyra, H. (2016). *Situaciones de oralidad, lectura y escritura en las clases de Lengua*. *Novedades Educativas*, (308), 32-36. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/1106/1/novedadeseducativas%20308pdf.pdf>
- Vigostky, L (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Vigostky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%202/Vigotsky%20-%20el%20desarrollo%20de%20los%20p.%20cap%204.pdf>
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Yépez, E. y Cuellar, R (Octubre de 2016). La enseñanza de la lectura y la escritura a partir de vivencias y situaciones cotidianas. Ponencia Llevada a cabo en el VIII Coloquio Internacional en Educación, Popayán, Colombia.

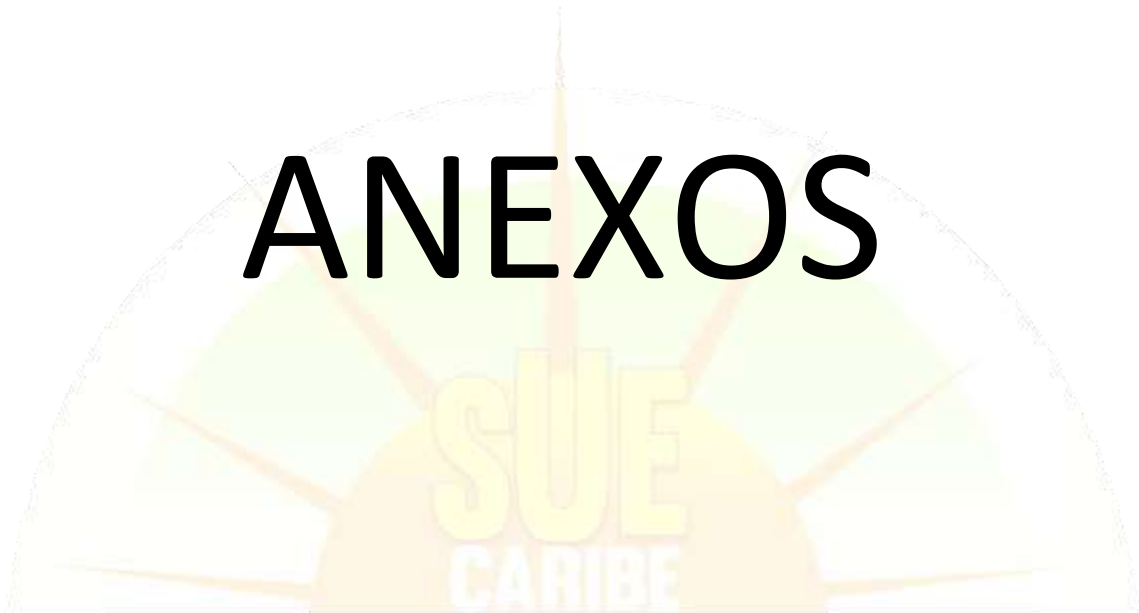
Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Zapata, C. (2016). *Lectura y escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.  
Recuperado de  
file:///C:/Users/Estudiante/Downloads/Normas%20APA%20Sexta%20Edici%C3%B3n%20(1).pdf

Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*.  
Recuperado de  
<http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1041/ZavalaVirginia2002%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>



# ANEXOS





## ANEXOS

### ANEXO 1: MEMORIAS REFLEXIVAS DE LOS MAESTROS

#### NUEVAS HUELLAS

La idea de fomentar el hábito en la lectura, escritura y la oralidad promovida por el grupo Pílon de la Institución educativa Santa María en la Básica Primaria, ha originado nuevos cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de los maestros como de los estudiantes y los padres de familia que también se han unido a esta causa. Las jornadas de encuentros reflexivos han permitido escuchar lo que los maestros dicen y piensan de sus prácticas y las jornadas de formación han cambiado los viejos esquemas de la enseñanza del lenguaje.

Mi experiencia como docente coinvestigadora de este proyecto ha movido en mis entrañas el ánimo por escudriñar lo desconocido en la enseñanza de los maestros, como grupo sabemos y somos conscientes de la población estudiantil que tenemos, sin embargo, nos motiva que podamos escucharnos entre compañeros para buscar las respuestas a los grandes interrogantes que nos agobian.

Durante mi proceso de formación en grado primero aprendí mucho durante mi estadía en ese grado. Nunca había tenido la experiencia de compartir ni con la maestra ni con los estudiantes, porque cuando ingresamos a las aulas no sabemos de nuestros compañeros docentes, el aula nos absorbe completamente. Me sentí motivada con los niños y sus reacciones cuando les lleve la canción de los maderos y pude bailar con ellos en el momento de exploración, que tuvo como intención explorar los conocimientos en los estudiantes antes de entrar al proceso lector. Luego realicé una lectura silenciosa donde los niños podían tener el contacto íntimo con el texto, me di cuenta aquí que casi siempre los niños no leían en clase,

porque a cada rato los niños me preguntaban que si cuándo les iba a escribir en el tablero para ellos copiar en su cuaderno. Posterior a eso, realicé una lectura compartida donde los niños compartían con sus amigos las experiencias del texto. Seguido a eso, les leí el texto el trompo de Arcelio, donde los niños realizaban seguimiento a la lectura, mientras que escuchaban pronunciación, pausas, entre otras cosas más.

Más tarde, realizaron un dibujo de lo que más les gustó de la historia, plasmaron mediante textos pictóricos sus emociones, sentimientos y alegrías respecto a la lectura y todas las actividades fueron pegadas en el tablero. Después de eso, cada estudiante pasaba al frente a leer y aplicar sus dibujos. Finalmente, la maestra puntualizó en varios aspectos finales para dejar claro el texto.

En conclusión, en esta clase aprendí muchas cosas. La primera, el rostro de la maestra me permitió inferir su estado de alegría y el placer que sintió estar en la clase. Segundo, la lectura, escritura y oralidad son fundamentales para los aprendizajes de cualquier área del conocimiento. Tercero, en la educación hay que hacer actividades que les agraden a los estudiantes, ya que de esta manera se sienten motivados y con ganas de aprender. Finalmente, está en las manos de nosotros los maestros desarrollar estrategias de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el placer por leer, escribir y construir discursos con sentido dentro y fuera del aula, con el fin de formar estudiantes con sentido crítico, reflexivo y autónomos en nuestra realidad social.

### **UN GRATO A PRENDIZAJE**

Con el propósito de fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Santa María, un grupo de docentes del área de humanidades, desarrollan actividades lúdicas recreativas encaminadas a mejorar la destreza de la escritura, tanto a nivel ortográfico, como léxico y gramatical, la lectura y la oralidad.

Como docente a cargo del grado 2° 2, considero que las diversas actividades fueron de gran interés y propiciaron el aprendizaje significativo en los niños. A continuación, se

describe brevemente algunas acciones desarrolladas en el aula por el docente dinamizador del proyecto lector.

inicialmente el docente realizó varias dinámicas con el propósito que los niños más tímidos pudieran expresarse y participar en las actividades, luego se conformaron seis grupos de trabajo, un integrante de cada equipo debía leer una pequeña frase u oración para dar inicio al juego el “Teléfono roto”, el último estudiante que recibía el mensaje de cada grupo, debía pasar al tablero a escribir la oración, y entre los mismos integrantes de cada equipo hacían las correcciones en la escritura, si era necesario.

Con la actividad anteriormente descrita, se podía evidenciar las fortalezas y las debilidades de los estudiantes en la lectura, la escucha, la escritura y en la expresión oral.

La parte afectiva también se pudo fortalecer en el grupo, con una actividad donde dos participantes debían abrazarse para cumplir con el reto, el cual consistía en hacer explotar un globo sin usar las manos y en el menor tiempo posible, lo que resultó muy divertido para todos ellos.

En el ámbito personal, esta actividad enriquece mi práctica pedagógica, ya que es una herramienta didáctica que ayuda a los niños y niñas a potencializar su desarrollo: comunicativo, social, emocional, cognitivo, y mejorar su expresión oral, a través de experiencias significativas que los motiven, y que hagan interesante y divertido el proceso de adquisición de la lectura.

Para concluir, los objetivos propuestos se alcanzaron en el grupo ya que las actividades generaron motivación, comprensión, y las posibilidades para adquisición de conocimiento.

## JUGANDO CON EL LENGAJE

En el proceso de enseñanza –aprendizaje en el área de lenguaje debemos tener en cuenta sus competencias básicas, entre las cuales tenemos el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, las competencias Tic y las competencias en el manejo de la información.

Por lo anterior, el proyecto de la Institución denominado “*lectura, escritura y Oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje en la escuela*” se fundamenta en el fortalecimiento dichas competencias en las clases de los maestros. Mediante la enseñanza de estos procesos en el aula, los estudiantes comienzan a buscar, identificar, organizar y presenta la información de una forma eficaz, con el fin de solucionar dificultades y responder a las necesidades de la vida escolar. Asimismo, desarrollan el pensamiento crítico y la buena fluidez comunicativa.

Mi experiencia como formador del grupo Pílon en el grado segundo, me permitió aprender que para la enseñanza del lenguaje es necesario trabajar en las clases las categorías de lectura, escritura y oralidad de manera secuencial, porque los estudiantes necesitan comprender los textos que leen, asimismo, dejar constancia de sus aprendizajes y, al mismo tiempo, comunicarles a otros lo que plasmaron. Dichas categorías deben trabajarse de forma lúdica, puesto que son fundamentales y motivadoras para la enseñanza de estas competencias en los estudiantes, en tanto se hace más agradable para los estudiantes. También, considero que el trabajo individual y colectivo fue un pilar fundamental, ya que le permite a los estudiantes relacionarse más y compartir sus opiniones.

Mi formación espejo en grado segundo consistió en utilizar la dinámica del teléfono roto para contar la historia del cuento de Arcelio, luego en una hoja de papel los estudiantes escribían las oraciones que más les llamaron la atención del cuento. Después les leí en voz alta la historia para que todos pudieran entenderla y, utilizando una bomba entre dos estudiantes sacados al azar del grupo, relataban con sus palabras lo que más les llamó la atención del cuento analizado.

De lo anterior, se pudo analizar dos cosas. La primera, que la lectura, escritura y oralidad son fundamentales en las clases de lenguaje, pues aunque son niños de segundo, que apenas están comenzando a leer, es necesario que estos procesos se realicen en el aula, que los maestros no solo copien contenidos en el tablero, sino que el aprendizaje sea construido entre todos los actores en el aula. El segundo aspecto, es que la lúdica es fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, dado que les permite tanto a los maestros como a los estudiantes hacer las clases más divertidas y motivadoras.

En esta estrategia, pude notar que los niños con problemas de aprendizaje y otras dificultades pueden participar más en el proceso y obtener mejores progresos.

Por último, pude notar que en el aula se puede desarrollar cualquier actividad con un buen ambiente de motivación para los estudiantes. De tal manera, que esta estrategia nos lleve a una buena formación tanto a nosotros los formadores como a los maestros formados, porque ambos pudimos aprender. Asimismo, notamos que en cualquier clase o escenario se pueden llevar a cabo los procesos de lectura, escritura y oralidad con el propósito de desarrollar un buen hábito que lleve a nuestros estudiantes a un verdadero pensamiento crítico.

### **VIVENCIAS DE LA LÚDICA A TRAVÉS DEL PROCESO LECTOR**

Mi experiencia en grado quinto como integrante del proyecto *lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje* en la de la Institución Santa María, me ha impactado positivamente, ya que el taller realizado sobre el cuento “el trompo de Arcelio”, del escritor Cordobés Elías Flórez Brum, fue de gran importancia, puesto que los estudiantes se apropiaron de la lectura interpretando los pensamientos de los personajes y comparándolos con la realidad.

De igual forma, los estudiantes, a través del cuento, hicieron sus producciones textuales e inferencias, así mismo, realizaron sus lecturas donde se pudo observar su creatividad y sus afanes por participar.

De esta actividad pude aprender dos cosas. La primera, que el aula de clase es un espacio propicio para explorar los pensamientos y la creatividad de los estudiantes, no sólo los estudiantes aprendieron de mí, sino que también pude aprender de ellos y los pude entender a través de sus escritos. Puede notar que les gusta el trabajo colectivo, hablar con sus compañeros. Así mismo, noté que la mayor dificultad la tienen en la escritura y la oralidad, porque son las que menos se trabajan en las aulas. Como segundo punto, la lúdica es una herramienta valiosa para trabajar en las aulas, creo que no sólo los maestros debemos transmitir un conocimiento, sino que debemos pensar que nuestros niños requieren de estrategias alegres y motivadoras para aprender. Cuando pegué sus producciones en el tablero, pude notar que a los niños les gusta que les valoren su trabajo y se sienten importantes cuando se les resalta el esfuerzo en sus clases.

Finalmente, este trabajo contribuyó a fortalecer mis prácticas pedagógicas. Entendí a los maestros de primaria, siempre decía que les faltaba trabajar más. Mediante esta experiencia entendí que el trabajo para ellos no es nada fácil, que se requiere de herramientas, esfuerzo disciplina y amor por lo que se hace para mejorar cada día. Siento que mis prácticas han cambiado, las he transformado y las he transformado porque ahora cada materia que doy la pienso siempre en que apunte al desarrollo de la lectura, escritura y la oralidad. En verdad, fue una gran experiencia.

### **UNA DURA TAREA CON UN MARAVILLOSO PROPÓSITO**

Desde mi experiencia pedagógica en el aula de clases con niños y niñas del grado cuarto y quinto, en el área de ciencias Naturales y otras áreas que oriento, he podido detectar que los niños presentan deficiencias en la interpretación y aún más en la producción de textos escritos. Esto se ve reflejado en las dificultades para darle significado a los textos leídos, su poca expresión oral y una serie de dificultades para escribir.

Del mismo modo, conversando con mis compañeros, estos detectan lo mismo. Es así como emprendimos una tarea fuerte en nuestra institución a través de un proyecto denominado *lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje en la escuela,*

con la finalidad de poder solventar cada una de dichas falencias. Comenzamos, en primera instancia, a realizar lecturas de pequeños textos al inicio de cada clase con el propósito de que los niños pudieran tener una amplia participación desde sus experiencias, ya que a ellos les gusta que se les escuche en las clases. Luego, con una pregunta motivadora para explorar todo su conocimiento. Posteriormente, con una guía de trabajo, donde el docente orienta el proceso de formación respecto a la temática abordada y luego una plenaria de socialización en la que el estudiante argumenta sus posiciones y puntos de vista del tópico orientado. También, se hacen en las sesiones se hacen correcciones, se extraen mensajes de los textos leídos y se conceptualiza sobre el tema de la clase.

Ahora, en el desarrollo de las actividades siempre hay lecturas por hacer donde hacemos interpretaciones y compromisos personales. Ello lo hacemos mediante la lectura silenciosa, luego lectura compartida.

Se puede observar con esta estrategia del proyecto lector que los niños están motivados en leer, asimismo, les gusta participar activamente en las clases y actos cívicos. No obstante todavía hay niños que tienen dificultades, ya que tengo muchos niños de inclusión y, por lo tanto, no cuento con el acompañamiento y el apoyo de los de familia.

Finalmente, estamos en el paso a paso, se han alcanzado resultados favorables, entre ellos, los logros con la lectura, puesto que los niños están conectados a ella; en la escritura, faltan cosas por ajustar, pero también hay logros significativos, dado que los niños producen en clases. La idea de que ellos escriban una conclusión después de cada clase con sus palabras o que expresen de forma escrita sus opiniones, ha permitido darle valor y vida a este arte; y en cuanto a la oralidad, también se han notado avances; los niños ya tienen voz en el aula, se ha abierto un espacio en la clase para escucharle sus pensamientos, opiniones y de más. Seguimos, entonces, trabajando para elevar el porcentaje de niños y niñas en el desarrollo de estas prácticas.

Pr último, me siento satisfecha por la implementación y buen manejo del proyecto lector en Básica Primaria, seguimos aportando desde la escuela para su optimización, aunque falta mayor colaboración y acompañamiento del padre de familia.

## **HACÍA UNA LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD CON SENTIDO Y SIGNIFICADO**

Hablar de la práctica pedagógica, implica hacer una autoevaluación de los medios o métodos de enseñanza que, como docente, son utilizados en el quehacer pedagógico para hacer de las clases un ambiente propicio donde se fomente el trabajo en equipo (docente - estudiante).

Es en esta interacción, donde se hace evidente las mayores falencias que presentan los estudiantes, tal es el caso de la escritura, lectura y oralidad, lo cual ha requerido ser más recursiva en cuanto a la búsqueda de estrategias metodológicas donde sea posible lograr que los estudiantes poco a poco vayan mejorando dichas competencias. Al enfrentar el grado primero, ha sido necesario tener una mayor exigencia en la preparación de clases como también en la manera de hacer posible que los estudiantes asimilen de forma práctica los conocimientos impartidos, por ello se les plantea actividades donde sean más participativos, entes activos del proceso y en el cual vayan siendo más conscientes del papel que ellos tienen en su formación.

Debido a ello, se ha tratado de implementar la dinámica de trabajar en cada jornada escolar, por lo menos, dos competencias con el fin de ir disminuyendo poco a poco la brecha y de que desde los primeros años, como es el grado primero, vayan desarrollando habilidades de expresión, ya sean escritas u orales. También se permite el afianzamiento de conocimientos en las distintas áreas a las cuales ellos se enfrentan, teniendo en cuenta que la base de la comprensión y asimilación de contenidos depende de la interpretación que ellos hagan o se permitan hacer de lo impartido en su ambiente escolar.

Todo esto ha conllevado a que los resultados obtenidos arrojen aspectos positivos, ya que los niños comprenden mejor lo que se socializa en clases, lo que se les trasmite por medio de lo escrito o hablado, como también su desenvolvimiento a la hora de hacer sus aportes o de expresarse ante los demás, teniendo en cuenta que ellos vienen de un contexto donde prima el vocabulario vulgar, irrespetuoso, pero que poco a poco se ha notado la disminución de términos no propicios como también la corrección entre ellos cuando se expresan de manera inadecuada.

Así mismo, se ha dado muestra de tener una mayor coherencia en lo que se dice, como también en lo que se escribe; son críticos a la hora de leer oraciones sencillas como también al expresarse. Un ejemplo claro es cuando preguntan si han dicho la palabra o frase correctamente o la han escrito. A esto se suma lo importante que es darles participación a todos los niños, permitir que ellos pasen al frente a exponer sus trabajos o motivarlos a que lo hagan, lo cual genera un ambiente de confianza en el aula como también en ellos mismos.

Si bien, es un proceso que requiere de mucha entrega y exigencia, es de mucha formación no solo para los estudiantes sino para mí como docente, ya que se debe estar en la constante búsqueda de herramientas que, sin volverse monótonas, siempre contribuyan a fortalecer en los estudiantes su escritura, lectura y oralidad.

### **UNA EXPERIENCIA MOTIVADORA**

Teniendo en cuenta el perfil del docente investigador, estamos en la capacidad de trabajar en equipo desarrollando habilidades sociales, las cuales nos permiten realizar prácticas colaborativas, estar abiertos a los cambios, pues son estos los que nos permiten innovar, crear sobre lo creado, cambiar las rutinas y mejorar las prácticas educativas.

Así fue la experiencia marcada en la actividad espejo con los estudiantes y compañeros docentes del grado 3. La actividad, desde la preparación, mostró ser una experiencia significativa como docentes, pues la actividad generó en mi compañera impacto y en la cara de los estudiantes se podía ver reflejado la emoción de una nueva actividad, una nueva clase que generara en ellos aprendizajes significativos y sin necesidad de utilizar tiza y tablero; aún más, sin necesidad de escribir en el cuaderno.

Por otro lado, a mi compañera le agradó mucho la actividad, expresando que la mayoría de los capacitadores solo explican de palabras, o sea, solo lo teórico más no lo práctico, así esta clase teórico-práctica se convirtió en pauta para que los docentes que la recibieron pudieran desarrollar mejores prácticas de aula en marcando la manera de enfatizar la comprensión lectora en todas las áreas.

Como docente coinvestigador, me place de manera absoluta ayudar a que mis compañeros mejoren sus prácticas, además, que puedan plantear y resolver nuevas situaciones problemáticas y esto nos conlleva a una mejor calidad educativa en nuestras instituciones y aflorar en ellas nuestras destrezas y habilidades. Y esto como efecto cascada lleve a los estudiantes a un aprendizaje significativos.

### **UN TRABAJO DURO, PERO CON RESULTADOS FAVORABLES**

Antes pensaba que cada maestro debía trabajar su área y no debía involucrarse con las demás; como maestra de matemáticas, me he dado cuenta de que no es así, gracias a las herramientas brindadas en la básica primaria por el proyecto de lectura, escritura y oralidad de nuestra Institución Santa María. Este proyecto me ha permitido fortalecer mi práctica de aula, porque la idea de trabajar matemáticas desde la lectura, escritura y oralidad, los estudiantes logran captar mejor las explicaciones.

Utilizando la lectura, escritura y oralidad en mis clases, los estudiantes han fortalecido sus aprendizajes en el área de las matemáticas y los he ayudado a desarrollar mayor seguridad y confianza en sí mismos. Entre los logros que he alcanzado, destaco en primer lugar, el interés en analizar preguntas, expresar ideas propias o explicaciones para cualquier respuesta o procedimiento suministrado por la profesora. En segundo lugar, la seguridad a la hora de explicar sus razonamientos y argumentar. En tercer lugar, el reconocimiento del error como una oportunidad para aprender. Y finalmente, comprender la utilidad de las matemáticas en la necesidad de nuestra vida cotidiana.

Por la anterior, estoy segura de que la utilización de la lectura, escritura y oralidad en el aula en todas las áreas como pilar fundamental en todo proceso educativo permitirán mejorar los aprendizajes de los estudiantes. De ahí a que se haga necesario incluir orientaciones en la básica primaria para que el maestro los desarrolle en cada grado. Este punto es importante, porque yo pienso que a veces a los maestros nos falta mucho también, dado que no entendemos temas y por lo tanto lo escribimos en el tablero para verlos rápido sin importar si los estudiantes aprendieron o no, por eso la formación y el acompañamiento resultan indispensables para mejorar la práctica del docente, más cuando no somos expertos en un área de cuyos necesitamos para poder enseñar.

La experiencia con el proyecto lector, me ha ayudado mucho en mi práctica, porque ellos no explican sólo teoría, sino que desarrollan clases para que sepamos cómo trabajar y qué hacer en el aula. Considero que mis prácticas han cambiado y han cambiado porque veo la importancia de trabajar el lenguaje como una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza para cualquier área del saber. Sé que todavía me falta mucho por mejorar, pero estoy haciendo un esfuerzo por dar lo mejor de mí para detectar problemas en mis estudiantes y darle solución, no sólo me fijo en lo externo, sino que los escucho y puedo comprender que se les dificulta para poder avanzar.

## MI EXPERIENCIA EN LA CLASE

Primero que todo le doy gracias a Dios, porque él quiso que escogieran mi aula de clases para realizar la actividad práctica del proyecto lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje en la escuela. Esta actividad me ha ayudado mucho para aprender la dinámica y todos los pasos para hacer de la lectura un encuentro divertido para los chicos. La escritura es un espacio para expresar sus pensamientos y emociones y la oralidad una plataforma para escucharlos y saber lo que piensan los niños.

Después de esta actividad, donde los niños bailaron la canción de los maderos de San Juan, realizaron dibujos acerca del trompo de Arcelio y se imaginaron nuevo final del cuento, fue maravillosa. Después de esta sesión, me di cuenta de que tenía que cambiar mis clases, tenía que hacer otra planeación más activa y entretenida para ellos. La verdad es que, en mis 30 años de experiencia docente, siempre había realizado lo mismo, trabajaba los fonemas y hacía dictado; pensaba que en grado primero, los niños solo tenían que hacer eso y ya, pero a través de la formación pude comprender que existen otras formas más sencillas y divertidas de enseñar lenguaje, que este no es solo repisar o repasar las palabras, más bien debemos explorar lo que saben los niños y hacer que les gusten las clases y sean divertidas y entretenidas. Ahora veo a los niños más atentos, participan en las lecturas, han mejorado su disciplina, realizan dibujos de las lecturas y les gusta más la escuela.

Esta experiencia para mí fue enriquecedora; el aprendizaje que tuve en la formación espejo era lo que me faltaba para mejorar el trabajo. Todo el aporte que recibí lo pongo en práctica no solo en lengua castellana, sino en las demás áreas. En estas sesiones pude aprender que debo interactuar más con mis estudiantes porque así ellos se sienten con más confianza con sus maestros, entienden y participan en mis clases.

## MI EXPERIENCIA PESONAL

La I.E. Santa María, maneja un proyecto de lectura llamado “Lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje.” Dentro de sus actividades, se desarrolló la de la formación espejo en mi aula, con diferentes estrategias de enseñanza que consistió en observar una clase modelo que aplicó diferentes estrategias de enseñanza, con el fin de mejorar el proceso de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes.

Esta formación espejo me fue de gran ayuda, porque al observarla pude identificar métodos de enseñanza novedosos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de competencias de lenguaje en los estudiantes, además me sirvió para fortalecer mi práctica pedagógica, porque al aplicar estas estrategias de formación, he notado que la comprensión lectora de los estudiantes ha mejorado notablemente y se encuentran más motivados por comprender lo que leen, escriben con más sentido y expresan sus opiniones en clase.

Fue una experiencia significativa, aunque al principio me sentía muy esquivada y preocupada, porque cuando me dijeron que iban a tomar mi curso para desarrollar la actividad pensé que iban a evaluar, pero cuando desarrollaron la dinámica, vi una formación diferente a las que normalmente nos dan en las jornadas pedagógicas institucionales.

Una jornada así, siempre la habíamos pedido, porque el PTA como programa viene al colegio, pero nunca nos explica cómo desarrollar una clase real con estrategias, sino que lee las diapositivas y ya. Esta formación fue mucho más interesante y valiosa porque aprendí como conectar mi área de sociales con el lenguaje. Aprendí que la lectura, escritura y la oralidad son necesarias y fundamentales en los procesos académicos y aprendizajes de nuestros estudiantes. Del buen trabajo que realicemos con ella en las aulas, formaremos ciudadanos críticos, autónomos y democráticos en nuestra sociedad.

## ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA MARÍA  
Año Lectivo 2018



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

*Nombre de la investigación:* Lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje

**OBJETIVO:** determinar la contribución de una propuesta didáctica de carácter colectivo, basada en el enfoque socio-cultural del lenguaje, en el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Santa María de la ciudad de Montería

Yo \_\_\_\_\_ Identificado con cédula de ciudadanía que aparece al pie de mi firma, actuando en mi nombre y en calidad de docente de tiempo completo de la Institución educativa Santa María, acepto participar voluntariamente en el proceso de recolección de datos para esta investigación. He sido informado de la meta de este estudio y de sus alcances. Así, como también, que debo responder unas preguntas y que puedo retirarme de la investigación o negarme a responder cuando yo lo considere necesario.

Reconozco que la información que yo provea es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito diferente al de esta investigación. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí.

Finalmente, autorizo a que los datos que se obtengan del proceso de investigación sean utilizados para efectos de sistematización, resultados finales y publicación de la investigación. De igual forma, dejo claro que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido.

\_\_\_\_\_  
Firma del Participante

Cédula:

\_\_\_\_\_  
Firma del Investigador

Cédula:

### ANEXO 3: FORMATO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA MARÍA  
Año Lectivo 2018



#### FORMATO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

*Nombre de la investigación: Lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural del lenguaje*

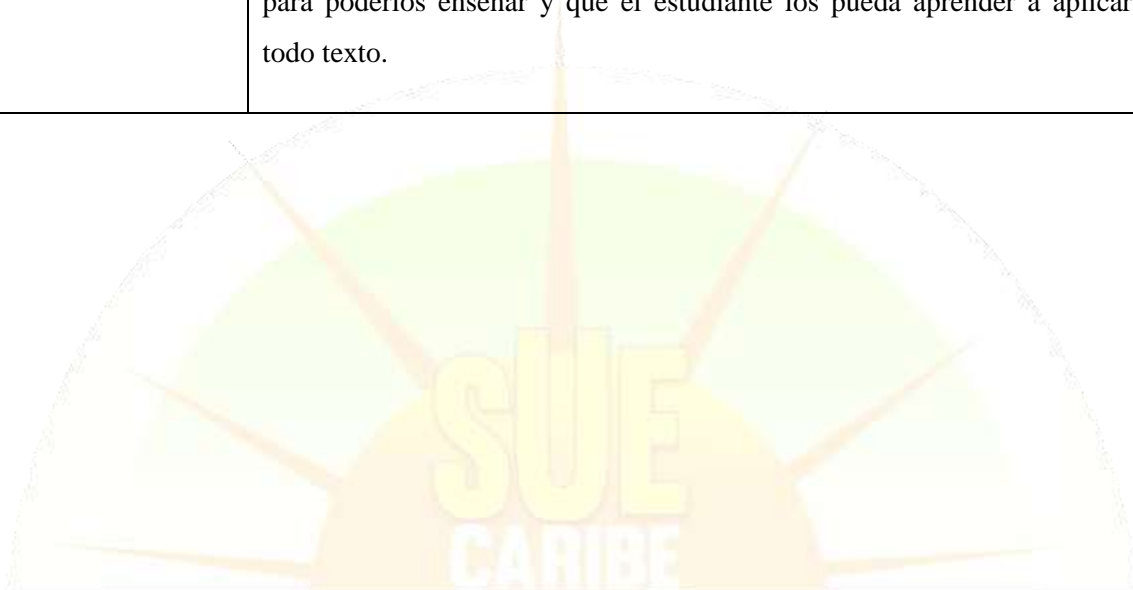
**OBJETIVO:** determinar la contribución de una propuesta didáctica de carácter colectivo, basada en el enfoque socio-cultural del lenguaje, en el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Santa María de la ciudad de Montería.

<b>Fecha:</b> Mayo 11 de 2017	<b>Lugar:</b>
<b>Nombre del entrevistado:</b>	<b>Código 1: Santa María</b>
<b>Institución Educativa Santa María</b>	<b>Grado: 4°</b>

<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Para ti qué es leer?</i>
<b>ENTREVISTADO</b>	Para mí la lectura es una de las técnicas esenciales para una buena fluidez del vocabulario y expresión oral.
<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Cómo trabajas la lectura en tus clases?</i>
<b>ENTREVISTADO</b>	Los niños en grado cuarto ya están más grandecitos, así que muy fluido no leen todos, pero ahí estamos en la lucha. Por lo menos en mis clases yo traigo lecturas del tema que estoy enseñando y los pongo uno a uno a leer al frente para escucharles la voz, corregirles el tono y la buena pronunciación de las palabras.

<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Para ti qué es escribir?</i>
<b>ENTREVISTADO</b>	Para mí el escribir son símbolos que se adquieren del aprendizaje, dado durante la etapa del desarrollo y el crecimiento.
<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Cómo trabajas la escritura en clase?</i>
<b>ENTREVISTADO</b>	La escritura yo la trabajo todos los días desde que llego al salón, porque cuando explico el tema les debo copiar en el tableo los conceptos y los niños transcriben dichos conceptos al cuaderno. También les llevo lecturas y ellos las copian en el cuaderno. Así mejoran la escritura y la letra. Otras veces no les copio en el tablero, sino que les hago dictado.
<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Consideras que el dictado y la transcripción le ayudan a los estudiantes en sus aprendizajes?</i>
<b>ENTREVISTADO</b>	Claro que sí, con el dictado estamos realizando una lectura en voz alta. Este ayuda a los niños a mejorar la disciplina y a escuchar en el aula. Por su parte, con la transcripción el niño mejora su letra y la buena ortografía, porque al observar cada palabra va memorizando su forma de escribir.
<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Qué entiendes por oralidad?</i>
<b>ENTREVISTADO</b>	Considero que la oralidad es la forma de comunicación que hace el ser humano desde su gestación hasta el desarrollo y crecimiento.
<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Cómo trabajas la oralidad en tus clases?</i>
<b>ENTREVISTADO</b>	La verdad es que nuestro contexto es muy difícil, lo niños no se comportan bien en las clases. Hacen mucho desorden y hablan mucho, porque sus padres no les presentan atención. Así que yo creo que esa competencia la tienen bastante desarrollada, por lo que yo prefiero trabajar en la lectura y la escritura que están bastante débiles.
<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Cómo desarrollas tus clases de lenguaje?</i>
<b>ENTREVISTADO</b>	Bueno, yo primero les traigo lecturas y ellos deben escribirlas en el cuaderno, porque al pasar la lectura al cuaderno les ayuda a mejorar su escritura y así memorizan signos de puntuación y demás aspectos de la gramática. Luego, los pongo a leer a todos al mismo tiempo y por último les pregunto el texto.
<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Qué es lo más importante y qué es lo más difícil enseñar en las clases de lenguaje? ¿Por qué?</i>

<b>ENTREVISTADO</b>	Yo creo, según la experiencia que tengo, que lo más importante a enseñar a los niños es la lectura, porque cuando el niño sabe leer lo demás lo aprende solo. Por lo menos en mis clases yo me concentro es en eso. Hasta que los niños no lean bien no puedo enseñarles otra cosa. Ahora, lo que más me cuesta enseñar es el verbo, porque tiene muchos accidentes y los niños no lo aprenden a identificar en las oraciones.
<b>ENTREVISTADOR</b>	<i>¿Qué corrientes teóricas maneja usted en su clase para la enseñanza del lenguaje?</i>
<b>ENTREVISTADO</b>	Pienso que todo maestro en lenguaje debe conocer los temas fundamentales de su lengua para enseñarlo como son: la comunicación verbal, la gramática, las categorías gramaticales, la ortografía, que son fundamentales saberlos para poderlos enseñar y que el estudiante los pueda aprender a aplicar en todo texto.





**ANEXO 5: BITACORA DE OBSERVACIÓN DE CLASES**

REGISTRO N° 1	01	CÓDIGO DOCENTE	
NOMBRE DEL DOCENTE			
SEDE		GRADO	Tercero 3
HORA DE INICIO	12:56	HORA DE FINALIZACIÓN	
OBSERVADOR		FECHA	24/04/2018

La clase empieza 11 minutos tarde.

Se inició con una oración de agradecimiento al señor. Seguido hace referencia o resalta los diferentes hitos que se han presentado durante este mes, en los cuales menciona la semana santa, el día de la tierra, y presenta como de suma importancia el día del idioma.

Seguidamente, pregunta por qué se celebra el día del idioma, ninguno de los estudiantes le responde, por tal motivo el docente empieza a explicar que este día se celebra en honor a Miguel de Cervantes, ya que fue uno de los escritores más reconocidos durante su época.

Después de dicha explicación el docente indica a los estudiantes sacar el cuaderno, para que estos copien lo que él escriba en el tablero. Explica de manera breve que el siguiente texto servirá para no olvidar la importancia del día de idioma.

El profesor empieza a escribir una reseña acerca del día del idioma. Presentando algunos datos bibliográficos de Miguel de Cervantes Saavedra, después de terminar de escribir el contenido en el tablero, el profesor se detiene y camina en el salón mirando el cuaderno de algunos estudiantes, verificando si estos están copiando. Llega al puesto de un alumno y este se encuentra atrasado, el profesor le llama la atención y le pide que siga escribiendo rápidamente, pues no se puede pasar toda la hora en este pequeño texto.

Posteriormente, el docente se sienta y empieza a llamar a lista, mientras los estudiantes se encuentran en total orden copiando en su cuaderno la reseña. Algunos estudiantes acaban

de copiar e inmediatamente empiezan a dialogar entre ellos, el profesor pide silencio, pero algunos ignoran esa orden.

Después de unos minutos, el maestro pregunta si puede borrar y algunos estudiantes contestan que no, por consiguiente, da unos minutos más para que terminen de copiar el texto.

Seguidamente, el profesor pregunta a los alumnos acerca de los datos presentado en la reseña, los cuales responden de manera aceptable.

Después, el profesor utiliza la reseña, para empezar a explicar algunos elementos gramaticales (verbo y sujeto). Luego, toma cosas que hacen los niños en su diario vivir, para explicar mejor el asunto de los verbos. Hace un repaso acerca de la definición de oración, después escribe una oración en el tablero y explica el verbo dentro de la oración, y comenta que en la oración el verbo se encuentra conjugado.

Seguidamente, explica que la acción es realizada por un sujeto y que cuyo sujeto puede ser animal o persona.

Así, continua haciendo varias oraciones, y les dice a los estudiantes que identifiquen el verbo en esas oraciones. Continúa preguntando y los niños siguen participando.

Se interrumpe la clase por una piedra que entró por los calados.

El profesor anota una actividad en el tablero, la cual consta de escribir diez oraciones e identificar el verbo y el sujeto. Luego de escribir, el docente les explica lo que deben hacer de manera concisa.

Posterior a la explicación le llama la atención a un alumno, pues este no está escribiendo, luego el docente camina en el salón mirando que los estudiantes estén trabajando.

Consecutivamente, el profesor se acerca algunos estudiantes que le piden su ayuda, este les aclara con otras palabras más precisas y pregunta si ha entendido el estudiante, este responde que sí.

Después, Pide que voluntariamente un estudiante salga al tablero a realizar una de las oraciones de la actividad y sale un estudiante. Algunos alumnos se distraen y no prestan atención a lo que se está explicando.

Así continúan saliendo estudiantes a realizar la oración en el tablero, mientras el profesor continúa caminando en el salón mirando si los estudiantes están trabajando. En algunos casos se detiene y pide a los voluntarios que identifiquen el verbo y el sujeto de la oración que realizó.

Por instantes se dispersa la atención de una gran parte de los estudiantes, sale un estudiante al tablero y presenta un gran número de problemas ortográficos, además de confundir el verbo con el sujeto.

Seguido el profesor escribe en el tablero una actividad para realizar en casa, mientras el profesor escribe en el tablero los estudiantes hablan un poco, la actividad se relaciona con los temas expuestos en clase. Y con esto termina la clase.

La clase acabo cinco minutos antes.

REGISTRO N°3	02	CÓDIGO DOCENTE	
NOMBRE DEL DOCENTE			
SEDE		GRADO	Primero 1-3
HORA DE INICIO	14:09	HORA DE FINALIZACIÓN	15:17
OBSERVADOR			FECHA 26/04/2018

La profesora indica que mi presencia es para calificar su comportamiento.

En primer lugar, la profesora pregunta a los estudiantes si recuerdan el fonema (T), recibiendo como respuesta que sí. Posterior a esto, empieza a preguntar a los estudiantes sobre el tema, pero son muy pocos los que contestan.

Luego de la explicación, se entrega una copia, la cual contiene una actividad que deberán realizar los estudiantes, durante este momento los niños fomentan el desorden y dialogan entre sí, luego la docente indica sacar el lápiz, el borrador y el sacapuntas. Algunos estudiantes afirman ser el primero, segundo, tercero, etc. La docente golpea su pupitre para llamar la atención de los estudiantes.

Después, indica que se debe marcar la hoja con su respectivo nombre y hace excepciones con algunos estudiantes, pues ella se encarga de marcarles la hoja. Posteriormente, la profesora hace unos dibujos en el tablero que se encuentran en la copia que le entregó. Entre ellos, una carta, mano, hongos, pato, etc.

Más tarde, hace un acompañamiento a los estudiantes para realizar la actividad, les indica que deben colorear aquellas palabras que lleven el fonema (T). La docente hace la recomendación de pintar con el lápiz, aquellos estudiantes que no tengan colores. Los estudiantes hacen constantemente ruido.

Vuelve la profesora a realizar dibujos en el tablero, mientras algunos estudiantes dialogan y otros observan y mencionan el nombre que recibe cada dibujo. Seguidamente, indica que los nuevos dibujos realizados pertenecen al segundo punto de la actividad e indica que deben observar cada dibujo que hay en el punto número dos y estos inmediatamente siguen mencionando los nombres que estos reciben.

Nuevamente, muestra a los estudiantes que observen su copia, pero que ahora se centren en las sílabas que se encuentran dentro de un cuadro, luego les pide que las pronuncien. Llama la atención a un estudiante, después indica que deben colorear aquellos dibujos que en su nombre integre la sílaba (ta, te, tu, ti).

Se interrumpe la clase por la indisciplina de una niña, a la cual llaman la atención y la cambian de lugar. Continúa con la clase y explicando los dibujos que deben colorear. Vuelve a llamar la atención a otro estudiante.

Nuevamente, la profesora dibuja en el tablero, los dibujos pertenecen al tercer punto de la actividad que deben realizar, mientras los niños dialogan.

Luego, se interrumpe la clase por la llegada de un padre de familia, el cual la profesora tiene que atender, debido a esto se pierden cinco minutos de clase.

La docente suspende el dibujo que hacía en el tablero y toma una copia para explicar lo que deben hacer en el tercer punto de la actividad, el cual trata de unir el dibujo con su respectivo nombre a través de una línea. Durante este instante un niño no identifica un dibujo y le pregunta a la profesora, y está tampoco logra identificar el dibujo, por tal motivo ignora al estudiante y sigue con la explicación de los otros dibujos.

Golpea el tablero con su marcador para llamar la atención de los estudiantes, lo hace repetitivamente.

Posteriormente, la profesora vuelve a realizar dibujos en el tablero, en esta ocasión del punto cuatro de la actividad, luego de realizar los dibujos, pide que salgan algunos estudiantes al tablero para que escriban frente al dibujo su respectivo nombre.

Pide un aplauso para aquellos estudiantes que salieron al tablero e hicieron bien la actividad, así continua hasta que se acaban todos los dibujos.

Se interrumpe la clase nuevamente, ya que necesitan a los estudiantes que están practicando el drama.

Termina la clase diciendo que peguen en su cuaderno la copia que fue entregada para realizar la actividad en casa.

La clase termina trece minutos antes.

REGISTRO N°	03	CÓDIGO DOCENTE	
NOMBRE DEL DOCENTE			
SEDE		GRADO segundo	
HORA DE INICIO	12:50	HORA DE FINALIZACIÓN	
OBSERVADOR			FECHA 27/04/2018

La maestra inició la clase haciendo énfasis en la inasistencia de algunos estudiantes. Seguidamente, hizo la oración de agradecimiento al señor.

Posterior, organizó el salón e indicó las áreas que les tocaba hoy (matemática, lengua castellana, tecnología), luego, explica que iniciará con matemática, que por favor saquen el cuaderno. De inmediato, les recuerda que están trabajando la resta prestando.

Después, dice a los estudiantes que se hará una actividad en clase; empieza a escribir en el tablero el primer punto, el cual es realizar unas restas, precisa los niños que deben realizar los números legibles.

Seguidamente, llama la atención a un estudiante por que no está escribiendo. Llega un niño tarde a clase. Revisa la asistencia de los estudiantes.

Se interrumpe la clase por la llegada de un padre de familia, el cual pide a la profesora que excuse a su hijo por llegar tarde. Después de diez minutos, empieza a preguntar a los niños los resultados de las restas de la actividad e identifica si los estudiantes han afianzado conceptos, durante este proceso explica si estos se equivocan.

Luego, dice que sacara al tablero a realizar los ejercicios de la actividad, mientras salen algunos estudiantes al tablero, la profesora revisa a los otros estudiantes si la han realizado o sino comprenden, explicarles. Más tarde la profesora manifiesta a los estudiantes que le lleven su cuaderno para verificar si están trabajando, muchos ignoran la orden.

Se suspende la revisión de cuadernos, ya que sale una estudiante al tablero, la cual no sabe hacer la resta llevando, por ende, la profesora le explica que para poder realizar la resta es necesario que un elemento de ésta preste una unidad a otro elemento de la misma.

Tan pronto como termina de explicar vuelve a retomar la revisión de los cuadernos de algunos estudiantes, otros dialogan y hacen ruido. Después la profesora revisa si las operaciones están bien hechas en el tablero e indica que deben corregir aquellos estudiantes que lo tengan malo.

Seguidamente, indica realizar unas restas, pero esta vez con números de tres cifras. Inmediatamente, ordena a un estudiante realizar la primera resta, luego que el estudiante realiza la operación, explica cómo debe realizarse está con tres cifras.

Posterior a esto, escribe el segundo punto de la actividad en clase, mientras pregunta quien ha hecho los números hasta el mil. La actividad consta de escribir de cincuenta en cincuenta los números, iniciando en cero y terminando en mil.

Después de unos minutos llama a una estudiante a realizar el segundo punto de la actividad, pero la profesora hace el acompañamiento.

Se interrumpe la clase por la llegada de otra docente, durante este momento se pierde cinco minutos.

Luego, hace un cuadro en el tablero en el cual se anotará quien este fomentando el desorden.

Posterior, escribe el tercer punto de la actividad, pero antes vuelve a organizar a los estudiantes, ya organizado vuelve al tablero a escribir el tercer punto, el cual consta de escribir el anterior y el siguiente número, de los que se encuentran en el cuadro.

La clase finaliza co la anotación de una tarea para la casa sobre restas llevando.



REGISTRO N°	04	CÓDIGO DOCENTE	
NOMBRE DEL DOCENTE			
SEDE		GRADO	primero
HORA DE INICIO	2:00	HORA DE	2:50

	FINALIZACIÓN	
OBSERVADOR		FECHA 01/05 /2018

La maestra comienza la clase con una oración de agradecimiento al señor. Seguidamente, realiza un dictado a los estudiantes sobre palabras con R, S y T, luego una evaluación que estaba pendiente acerca de la formulación de oraciones y el uso correcto de algunas letras (R, S, T).

Posteriormente, la docente hace una revisión a esas evaluaciones y nota que algunos estudiantes no identifican muy bien que es una palabra, por tal motivo, escribe en el tablero una actividad, la cual consta de organizar las letras en orden y con las mismas hacer palabras. La profesora da un tiempo para que los estudiantes realicen la actividad.

Algunos niños preguntan a la profesora acerca de lo que está escrito en el tablero, por lo cual la profesora le explica a cada uno de ellos.

Se presenta mucho ruido por parte de los estudiantes. Seguidamente, la profesora explica los tres primeros ejercicios de la actividad, durante su explicación les pregunta a los niños que si cuántas sílabas conforman cada palabra y les indica que las otras deben realizarlas ellos.

La profesora intenta borrar el tablero pensando que ya los estudiantes han terminados, pero estos le gritan a la profesora que no han terminado, por consiguiente, ésta les da un poco más de tiempo. Llama la atención a un estudiante por promover el desorden, mientras los otros dialogan y caminan por todo el salón.

Posterior a esto, la profesora escribe las palabras del dictado en el tablero para que los estudiantes verifiquen si su dictado es correcto.

La clase finaliza con una tarea para la casa, la cual es ordenar las letras con el fin de formar palabras.

REGISTRO N°	05	CÓDIGO DOCENTE	
NOMBRE DEL DOCENTE			
SEDE		GRADO	CUARTO

HORA DE INICIO	12:45	HORA DE FINALIZACIÓN	
OBSERVADOR		FECHA	04/05/2018

La clase inicia con la participación a un niño, quien sale al frente a realizar oración de agradecimiento a Dios.

Posterior a esto, el maestro indica que el tema a tratar es un poco extenso y complicado, por tal razón, les pide que presten mucha atención. Seguidamente, comienza a escribir en el tablero, mientras los estudiantes hacen lo mismo en sus cuadernos. Durante este momento el profesor se detiene varias veces, por culpa de la indisciplina de algunos estudiantes, por consiguiente, les llama la atención y les advierte que de seguir con ese comportamiento se cambiara la escritura en el tablero por un dictado.

Luego de la advertencia, el profesor vuelve a escribir en el tablero. Ya escrito el contenido en el tablero, el profesor otorga un tiempo para que los estudiantes terminen de escribir.

Después de unos minutos inicia la explicación de lo que se encuentra en el tablero, durante este momento el docente pregunta a los estudiantes que significan ciertos conceptos, pero estos no contestan nada. Por lo que el docente establece una relación entre su explicación y el contexto, posterior a esto pregunta nuevamente a los estudiantes, los cuales esta vez tienen mayor participación.

El docente pregunta si se ha hecho entender y quien no haya entendido que levante la mano para volverle a explicar, como respuesta obtiene que todos entendieron.

Ya expuesto el tema sobre niveles de lectura, el docente procede a realizar una actividad con relación al tema explicado. Durante la realización de la actividad el docente les indica unas pautas para que sea más fácil realizar la actividad, además establece un determinado tiempo para terminarlas.

Luego de cumplirse el tiempo establecido, el docente hace una socialización con los estudiantes, donde cada uno de ellos deberá leer lo que ha escrito y sus compañeros darle una valoración, así se continúa hasta que participan la mayoría de los estudiantes.

La clase se termina con una actividad para la casa y con la recomendación de estudiar mucho.

REGISTRO N°	04	CÓDIGO DOCENTE	
NOMBRE DEL DOCENTE			
SEDE		GRADO	Quinto
HORA DE INICIO	4:00	HORA DE FINALIZACIÓN	4:45
OBSERVADOR		FECHA	

	09/11/2018
--	------------

La profesora inicia la clase pidiéndole a un estudiante que haga la oración, llama a lista y luego escribe el objetivo de la clase en el tablero, el cual es: *fortalecer, mediante el cuento la educación en valores, para cimentar la identidad en los niños y construir ambientes de paz mediante el lenguaje*. Una vez lo copia, explica a los niños que la meta de la clase es que comprendan los mensajes de los cuentos y que identifiquen sus valores para que mejoren su convivencia en el aula.

Posterior a ello, la maestra explica que la clase se trabajará en tres momentos. El primer momento, exploración, entregará una guía para identificar los problemas de convivencia en el aula. El segundo momento, explicación, presentará un video denominado “el gigante egoísta” del escritor Irlandés óscar Wilde y entregará un mapa conceptual, con la finalidad de explicar la temática abordada y finalmente, el tercer momento, evaluación y transferencia los niños harán grupos cooperativos donde deben poner en práctica todo lo visto en clase. Por último, para estrechar lazos de amor con la familia dejará una tarea para realizar con los padres.

Ahora, la profesora inicia su clase con la pregunta: ¿Qué situaciones de conflicto se viven diariamente en clase? Y dice a los niños que deben levantar la mano para responder. Así que una niña responde que muchas veces no se respetan entre compañeros, se ponen apodos, no comparten ni con sus hermanos y a veces hacen daño con sus palabras a los amigos. También, a veces se portan mal con los profesores y son muy groseros. La profesora deja claro, con esta respuesta la pérdida de valores que los niños tienen hoy día. Luego, la maestra realiza la siguiente pregunta: ¿Qué valores crees que se están perdiendo hoy día y un niño levanta la mano y dice que dentro de los valores que se han perdido están: el respeto a los padres y a los profesores, el amor a la familia, la prudencia, la responsabilidad muchos no traen tareas al colegio, entre otros.

Seguidamente, la profesora pregunta: ¿Qué sabes del cuento? Y una niña responde que el cuento es una narración corta que tienen un inicio, nudo y final. A lo que la maestra aclara que es cierto, pero que existen otras categorías que los cuentos poseen y que se explicarán en la clase. Luego, pregunta a los niños sobre los cuentos que han leído y una niña responde que ha leído Ana desordenada, las medias de los flamencos, la tortuga gigante y muchos más. Por último, la maestra pregunta: ¿Saben cuál es la importancia de los cuentos? Y un niño responde que los cuentos son importantes, porque promueven la creatividad y la imaginación y la maestra agrega que además de eso también enseñan valores.

Después de lo anterior, la maestra invita a los niños a ver el video “el gigante egoísta” de óscar Wilde y les hace entrega de una guía de 5 preguntas, las cuales son: ¿de qué trata el texto?, ¿quiénes eran los personajes?, ¿cuál es la intención del texto?, ¿qué aprendiste del video? Y ¿qué tipo de texto es? y además de ello, les entrega un mapa conceptual que

contiene concepto, características, estructura, elementos y tipologías del cuento y los niños deben pegar en su cuaderno de apuntes como consignación de la temática a explicar.

Ahora, cuando el video se termina, que demora aproximadamente 3 minutos, la profesora comienza a explicar la temática teniendo en cuenta la guía entregada y el mapa conceptual. Primero, comienza a preguntar a los niños la guía entregada y luego explica el mapa conceptual y relaciona sus conceptos con el video visto. La gran mayoría de los niños están atentos y participan con esta actividad.

A continuación, la profesora brinda unas indicaciones a los niños sobre la actividad evaluativa, en la que les pide hacerse en grupos de 6 y que deben escoger un líder. Una vez los niños tienen sus grupos conformados, les hace entrega de unos cuentos, organizados así: al grupo número uno le asigna el cuento el árbol mágico, al grupo dos el caballito balancín, al grupo tres Jacobo el niño con cabeza de Zanahoria y al grupo cuatro Félix la tortuga gigante.

Así, cuando los niños tienen las lecturas, les explica, además, que deben leer cada cuento en voz baja, compartirla con sus compañeros, poner en práctica todo lo visto y el líder del grupo debe pararse al frente a explicar la historia e identificar el valor que les enseñan el texto.

Posterior a ello, los niños salen al frente y explican cada cuento y en el tablero consignan los valores que los cuentos les enseñaron. Luego, la profesora pregunta sobre lo que aprendieron en la clase. A lo que un niño responde que aprendieron que el cuento también les enseña a ser mejores personas, porque les brinda enseñanzas para ponerlas en práctica en la sociedad. Después pregunta si la actividad les pareció fácil o difícil y un niño responde que la experiencia de esa clase fue significativa, porque aprendieron a identificar las intenciones de los textos narrativos, gracias a las orientaciones dadas en la clase no se hizo tan difícil su comprensión. También, la profesora pregunta por los valores aprendidos a través del cuento y un niño responde que aprendieron valores como el respeto, la solidaridad, el amor y a compartir.

Después de lo anterior, la profesora pide a los niños que copien en su cuaderno la actividad para la casa, que es que Junto con sus padres seleccionen un valor y construyan con él un cuento para compartirlo en clase con sus compañeros. Por ello, la maestra explica los procesos para escribir un cuento. Les dice a los niños que lo primero que deben hacer es trazarse un plan por lo que deben investigar sobre los valores, después deben hacer un borrador del cuento y por último revisar buena ortografía y escritura.

Finalmente, se despide de los niños con un fuerte aplauso.

