

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO - IDEP  
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**PROYECTO SISTEMATIZACIÓN DE 24 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS  
INNOVADORAS**

**INFORME FINAL:**

**“ARGUMENTACIÓN: ORALIDAD Y ESCRITURA  
UNA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD”**

**AUTORAS:**

**MARÍA GILMA ACOSTA RODRÍGUEZ  
IRMA FABIOLA MUÑOZ BELTRÁN  
ADRIANA SÁNCHEZ GUTIÉRREZ  
BOGOTA, DC., MAYO DE 2010**

## PRESENTACIÓN

La experiencia titulada “Argumentación: oralidad y escritura una construcción de identidad”, se viene desarrollado en el Colegio Técnico Menorah J.M. desde hace dos años (2008). El colegio esta ubicado en la localidad 14 los Mártires, de carácter femenino, funciona con la colaboración de la Agrupación de Damas Hebreas B'nai B'rith, de la Secretaría de Educación del D.C. la Asociación de Padres de Familia y demás estamentos que conforman la comunidad educativa.

Fue fundado hace 36 años con el fin de formar a niñas pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3, su creación responde a la finalidad de contribuir con la educación de mujeres de escasos recursos económicos y la necesidad de propiciar un ambiente de aprendizaje que les permita el desarrollo de sus potencialidades, capacidades, habilidades y, desde allí, proyectarse para la construcción de una sociedad más humana, solidaria y justa; esta filosofía aún vigente en el Colegio marca el horizonte pedagógico que le ha dado sentido y pertinencia a la experiencia que estamos presentando.

En el marco de esta apuesta educativa y formativa, esta experiencia define su sentido e intencionalidad pedagógica fortaleciendo una cultura de pensamiento crítico en las estudiantes a través de un proceso pedagógico que involucre las habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura y argumentación) en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del trabajo interdisciplinario que hemos venido desarrollando las docentes de las áreas de Biología, Español y Sociales.

A partir de las producciones argumentativas -orales y escritas- de las estudiantes en las áreas de Biología, Español y Sociales, creemos se está promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas, ciudadanas y científicas que –a su vez- están

contribuyendo a un proceso formativo integral, asertivo, en los campos laboral y humanista, aspectos centrales en los que está inmerso el PEI de la institución.

La sistematización de nuestra experiencia pedagógica hace parte de un proceso de reflexión que hemos iniciado las maestras vinculadas al proyecto sobre nuestro quehacer pedagógico de cara a las dificultades que han presentado las estudiantes en los procesos de argumentación desde la oralidad y la escritura.

Lo anterior se evidencia con preocupación en los procesos de producción y creación textual, al igual que falencias en la construcción de pensamiento argumentado que responde en parte a limitantes lingüísticas de la realidad cultural, ambiental y social en las que están inmersas y en parte a la falta de interés en algunos casos por actividades y temáticas que sean llamativas para ellas.

Buscando dar respuesta a las inquietudes anteriores, podemos afirmar que este proyecto ha contribuido a fortalecer el desarrollo de procesos de pensamiento crítico en las estudiantes desde dos campos de trabajo interdependientes: las habilidades comunicativas como herramienta pedagógica transversal y el trabajo interdisciplinario que nos ha permitido –a las docentes autoras de la experiencia- articular las necesidades de aprendizaje de las estudiantes con las proyecciones curriculares de la institución y las necesidades argumentativas de una sociedad crítica y pluricultural.

En este orden de ideas y entendiendo la sistematización como un ejercicio investigativo que parte de la experiencia vivida para conocerla, comprenderla y producir un conocimiento que nos permita mejorarla y comunicarla, nos trazamos un objetivo central: Reconocer desde el uso pedagógico de las estrategias comunicativas (oralidad, lectura, escritura y argumentación), las formas de trabajo interdisciplinario que se han producido entre las maestras y la potenciación del pensamiento crítico en los estudiantes de los grados sexto a once del Colegio Técnico Menorah.

Este ejercicio reflexivo estuvo orientado por una pregunta eje: **¿Cuál es el alcance del uso pedagógico de las estrategias comunicativas en el avance del trabajo interdisciplinario y en la potenciación del pensamiento crítico de las estudiantes?**

En el marco de la pregunta por los alcances pedagógicos de la experiencia en el trabajo interdisciplinario y en la potenciación del pensamiento crítico, este proyecto de

sistematización se trazo los siguientes objetivos específicos: (i) Caracterizar las estrategias comunicativas desarrolladas precisando los usos pedagógicos; (ii) Evidenciar las acciones interdisciplinarias que se han realizado para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de estrategias comunicativas; (iii) Visibilizar las capacidades que se han potenciado en las estudiantes, que dan cuenta de la activación del pensamiento crítico.

El trabajo de investigación realizado abordo diferentes disciplinas (Biología, Español y Sociales); diferentes niveles de aprendizaje, teniendo en cuenta que participaron las estudiantes de la educación básica (sexto, séptimo octavo y noveno) y la educación media (décimo y once) y edades que oscilaron entre 11 y 17 años. El proceso permitió, igualmente, evidenciar las posibilidades del proyecto interdisciplinario de fortalecer procesos cognitivos a partir de la *argumentación*, la *oralidad* y la *escritura*, y de esta manera, identificar los modos como se están enriqueciendo los procesos comunicativos, clave que aporta elementos para pensar la innovación pedagógica en los diferentes campos de estudio de la propuesta.

Teniendo en cuenta la población con la que se estaba trabajando y los fines de la propuesta, se inicia una serie de reelaboración de objetivos que van mostrando las diferentes categorías de análisis a rastrear (Pensamiento crítico desde la argumentación, interdisciplinariedad con miras a fortalecer la identidad y las habilidades comunicativas) ;para lo anterior se elaboran y reelaboran varias matrices que dan cuenta de proceso de sistematización fortaleciendo la producción de saber pedagógico desde dos ejes referenciales: la construcción de pensamiento crítico y el trabajo interdisciplinario.

Este texto está estructurado en cuatro capítulos, el primero, presenta el contexto y los antecedentes de la experiencia; el segundo, describe los componentes del proyecto y los fundamentos teóricos y metodológicos que han orientado y que hemos venido construyendo en el proceso; el tercero, centra la mirada en la producción de saber

pedagógico a partir de la interpretación de los hallazgos, los aportes, las dificultades y la producción de conocimiento, finalmente, el cuarto, propone unas líneas de continuidad de la experiencia al igual que su proyección dentro del colegio.

## CAPITULO I

### CONTEXTO Y ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

#### 1.1 Ficha descriptiva de experiencia

<b>1. Nombre de la Experiencia:</b>	
Argumentación: oralidad y escritura una construcción de identidad	
<b>2. Eje Temático:</b>	
Lenguaje, comunicación y Tecnología de la información y la comunicación	
<b>3. Instituciones Participantes (localidad)</b>	
▪ Colegio Técnico Menorah JM Localidad 14 ( Los Mártires)	
<b>3.1 Dirección</b>	Carrera 19 A No 1C-19 ( Barrio Eduardo Santos)
<b>3.2 Teléfono</b>	2 46 05 32
<b>3.3 Fax</b>	2 46 05 32 Extensión 102
<b>3.4 e-mail</b>	Coldimenorah14 @redp.edu.co
<b>4. Coordinadora del proyecto</b>	Maria Gilma Acosta Rodríguez
<b>4.1 e-mail</b>	<a href="mailto:herman1974@terra.com">herman1974@terra.com</a> Tel. 2904294
<b>6 Convenio Interadministrativo No</b>	076 de 2009
<b>7. Colectivo de maestros</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maria Gilma Acosta Rodríguez</li><li>• Irma Fabiola Muñoz Beltrán</li><li>• Adriana Sánchez Gutiérrez</li></ul>
<b>II. Abstrac</b>	
<b>2.1. Categorías de análisis:</b>	
Habilidades comunicativas , Interdisciplinariedad y Pensamiento Critico	
<b>2.2 Síntesis del proyecto</b>	
<p>Esta experiencia se viene desarrollando desde hace dos años en el Colegio Técnico Menorah J.M. el sentido e intencionalidad pedagógica se fundamenta en una cultura del pensamiento crítico y fortalecimiento de la identidad en las estudiantes de la educación básica y media, a través de un proceso pedagógico que involucre las habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura y argumentación) en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del trabajo interdisciplinario, desarrollado por las docentes investigadoras de las áreas de Biología, Español y Sociales.</p> <p>Promoviéndose el desarrollo de competencias comunicativas, ciudadanas y científicas que –a su vez- han contribuido a un proceso formativo integral, asertivo, en los campos laboral y humanista, aspectos centrales en los que está inmerso el PEI de la institución” Humanismo y Tecnología un Proyecto de Vida un Mañana Mejor”.</p>	
<b>III. Información Académica</b>	
<b>3.1 Gestoras de la experiencia</b>	
Maestras que desde sus campos de formación han realizado un trabajo interdisciplinario	

a través de un intercambio de saberes , reflejado en la construcción de conocimiento, ya que al vincularnos en este proyecto, las docentes de diferentes áreas como son biología, español y sociales, nos arriesgamos a proponer una forma de innovar en el aula de clase en el día a día y a la vez, transformar nuestro que hacer pedagógico e influir en la calidad de la educación, mediante diferentes propuestas.
<b>3.2 Población beneficiada</b>
Niñas de la educación básica y media (514)
<b>3.3 Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer desde el uso pedagógico de las estrategias comunicativas (oralidad, lectura y escritura), las formas de trabajo interdisciplinario que se han producido entre las maestras y la potenciación del pensamiento crítico en los estudiantes de los grados sexto a once del colegio Técnico Menorah.</li> <li>• Caracterizar las estrategias comunicativas (oralidad, lectura y escritura) que utiliza el colectivo de profesoras precisando los usos pedagógicos.</li> <li>• Evidenciar acciones interdisciplinarias que han realizado las profesoras para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias comunicativas.</li> <li>• Identificar interdisciplinariedad en las maestras y en las dinámicas del aula que apunten a construir un saber colectivo.</li> </ul>
<b>3.4 Resultados conseguidos</b>
Este trabajo logro plantear, la relación dialógica, continúa e interdisciplinar que se han gestado desde los procesos y comportamientos comunicativos de las estudiante y maestras, con apoyo de fuentes primarias y secundarias de indagación , en el que se ha evidenciado la formación de pensamiento crítico, analítico, contextual, abierto e inquisitivo, desde el ejercicio de la argumentación, la oralidad y la escritura en una doble vía por una parte al construir equipo de investigación de las maestras y por otra el fortalecer la identidad en las estudiantes .

### ***1.2 Condiciones institucionales que dieron origen a la experiencia***

Desde la fundación del Colegio, la planeación académica se ha caracterizado por presentar estrategias y lineamientos de trabajo, desde una perspectiva interdisciplinar, que permitan materializar la misión y visión institucional de forma coherente con el perfil de una estudiante Menoreña. Es así como, en el marco de los principios promulgados por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), las disposiciones y orientaciones para la construcción de los PEI y la perspectiva interdisciplinaria, el colegio asume la organización escolar a través de la conformación de grupos de trabajo dirigidos a la planeación del trabajo por niveles, proyectos transversales y proyectos de aula. De esta forma, se estructura el PEI “*Menorah: Humanismo y tecnología, un proyecto de vida, un*

*mañana mejor*” que busca una educación de calidad, para la vida, formando una persona como un ser único e irrepetible, un ser en el mundo, un ser con otro, un ser libre y autónomo un ser activo y trascendente.

Los proyectos de nivel<sup>1</sup> dentro de la estructura académica del colegio están enfocados en procesos comunicativos que promueven la visión crítica y argumentativa de los estudiantes. Es decir, se trata de procesos pedagógicos que establecen un vínculo intrínseco entre *habilidades comunicativas* y formación de *pensamiento crítico*. Cada nivel o ciclo traza como objetivo la secuencialidad de una formación integral, en el ciclo tres (quinto, sexto y séptimo) se enfatiza en la lectura mediante el proyecto transversal “*la alegría de leer*”, en el ciclo cuatro (grados octavo y noveno) en proyecto se titula “explorando el mundo del texto” donde se fortalece la argumentación, en el ciclo cuatro (décimo y once) “Hacia una competitividad ciudadana, comunicativa y laboral”, donde se fortalece la argumentación, el pensamiento crítico y el sentido de identidad (Ver tabla No. 1).

De esta manera, se busca que en cada uno de los niveles las áreas se integren y desarrollen los proyectos antes mencionados teniendo en cuenta las habilidades comunicativas, la interdisciplinariedad y las competencias ciudadanas. Adscritas al currículo, el colegio dinamiza una serie de proyectos pedagógicos transversales en los que se reflexiona constantemente en reuniones de área, ciclos y jornadas pedagógicas.

El siguiente grafico muestra los diferentes proyectos transversales que atraviesan el PEI, en el caso de Biología el proyecto transversal en el que se hace énfasis es educación ambiental; en Español las habilidades comunicativas; y en Sociales el proyecto transversal es la educación democrática; este proyecto centra la mirada en estas tres áreas sin dejar de lado los otros proyectos transversales en los que también hace énfasis cada una de las áreas del conocimiento y que son los ejes integradores del currículo institucional.

---

<sup>1</sup> Lo que en la actualidad se asimila a ciclos, según el Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012: Educación de calidad para una Bogotá Positiva.



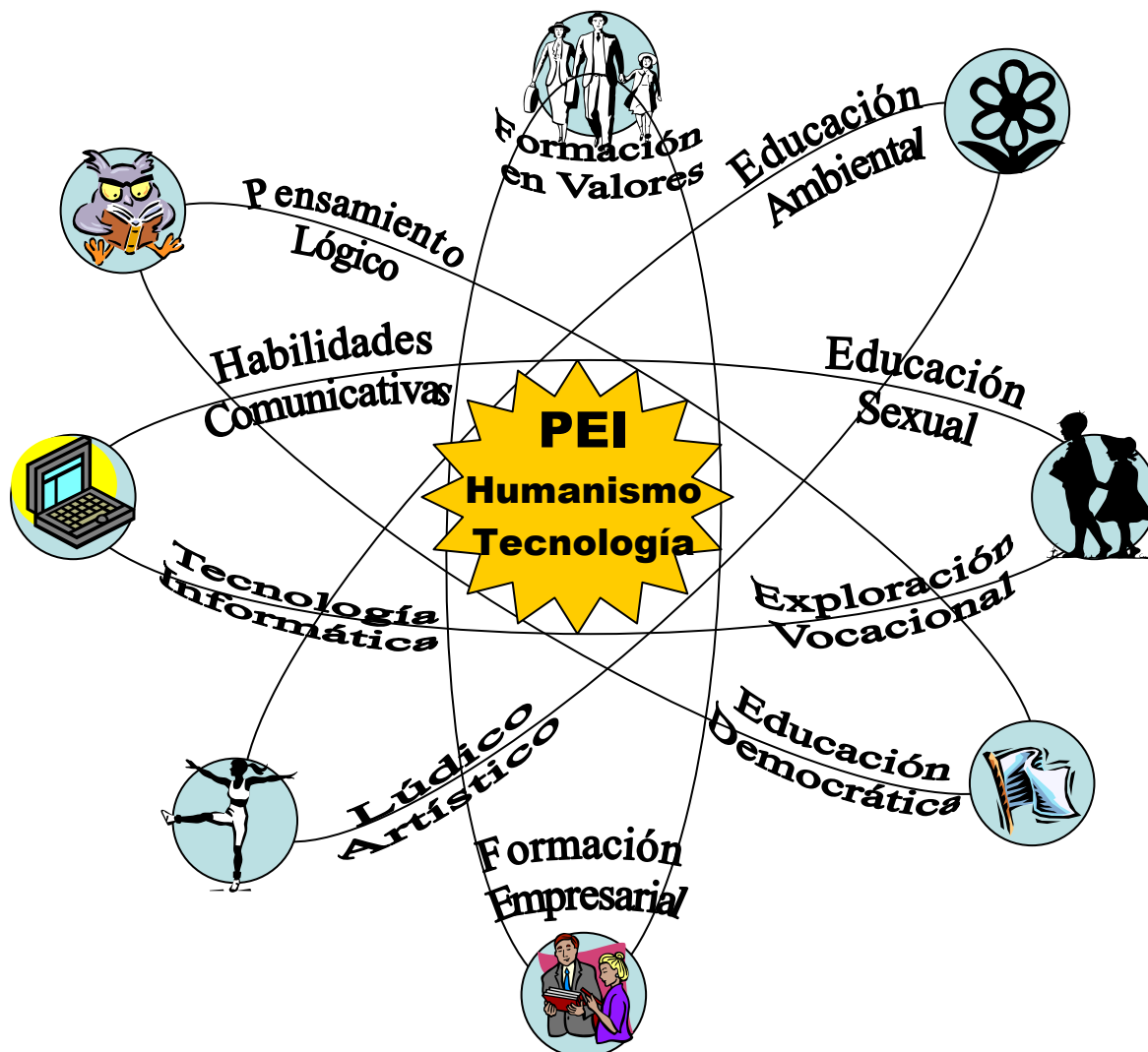


Diagrama explicativo de los proyectos transversales del colegio Técnico Menorah año 2009

El desarrollo de estos proyectos es considerado como una fortaleza del PEI, por los beneficios que brinda, por cuanto genera inquietudes, busca dar respuesta a problemas sobre las prácticas pedagógicas en las que constantemente están inmersos los maestros, utilizando la investigación y los conocimientos. Indaga sobre la posibilidad de transversalizar aprendizajes haciéndolos pertinentes en cada situación. Posibilita el verdadero trabajo en equipo como una estrategia que globaliza el aprendizaje y uso de la tecnología. Evidencia el protagonismo de cada estudiante en su proceso de aprendizaje y facilita el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales.

Estos proyectos no tienen intensidad horaria específica, se trabajan con un enfoque transversal y forman parte del desarrollo de cada una de las asignaturas.

La siguiente tabla presenta una descripción breve de los tres proyectos de ciclo en los que se inscribe la experiencia.

**Tabla No. 1**  
**Proyectos de Nivel o ciclo**

<b>Proyecto Ciclo III La alegría de leer</b>
Este proyecto retoma los lineamientos del año 2008, fomenta y desarrolla las cuatro habilidades comunicativas en estudiantes del tercer ciclo (5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> y 7 <sup>a</sup> ) surge de diagnosticar mediante evaluaciones institucionales las dificultades para leer, escribir, escuchar y hablar; por lo tanto se hace necesario construir y trabajar un proyecto que desarrolle dichas habilidades para hacer personas competentes y competitivas en la sociedad actual.
<b>Proyecto ciclo IV Explorando el mundo del texto</b>
En este ciclo se hace necesario motivar e incentivar el gusto por la lectura y la escritura para que las estudiantes desarrollen competencias comunicativas, descriptivas, argumentativas y propositivas para construir diferentes tipos de textos con coherencia y cohesión, desarrollando argumento sólidos que demuestren pertinencia de las ideas y una visión crítica de la realidad social.
<b>Proyecto ciclo V Hacia una competitividad ciudadana, comunicativa y laboral.</b>
El colegio direcciona el accionar de su currículo hacia la formación de personas competentes y competitivas atendiendo al desarrollo de sus dimensiones: espiritual, psicoafectivo, biológico, histórico y sociocultural. En este ciclo se requiere que las estudiantes se involucren en prácticas investigativas en los contextos sociocultural, científico y empresarial que les permita fortalecer el desempeño de habilidades comunicativas (verbal y escrita) a nivel de la exigencia de la formación profesional de acuerdo al perfil establecido en el Proyecto Educativo Institucional.

Como se observa en esta tabla, los tres proyectos de ciclo parten de reconocer las dificultades comunicativas de las estudiantes y la necesidad de fortalecer sus habilidades lectoras, escritoras y argumentativas y desde este reconocimiento, se trazan objetivos dirigidos al desarrollo de competencias comunicativas, sociales e investigativas desde una perspectiva integral y social; es decir, desde la apuesta por una formación integral de acuerdo con el perfil establecido en el PEI.

En efecto, desde los proyectos de aula desarrollados desde el año 2006 se evidenciaron problemas relacionados con la capacidad de argumentación y proposición coherente de las estudiantes; es precisamente desde el reconocimiento de esta problemática, persistente y vinculada al desarrollo de las habilidades comunicativas de las estudiantes, que las docentes de biología, español y sociales nos cuestionamos frente a la necesidad de fortalecer procesos de pensamiento crítico en las estudiantes que contribuyan a la construcción de identidades más integrales. En el marco de este interés colectivo emergen dos propuestas de trabajo: el diálogo de saberes entre pares de diferentes disciplinas y la integración curricular de las habilidades comunicativas.

Este lugar de encuentro se da a partir de las habilidades comunicativas que se manifiestan en cada uno de los proyectos de aula haciéndose transversal desde la oralidad y escritura, lo cual busca proyectarse en un discurso coherente, lógico y argumentado, en las expresiones de una comunidad de práctica lingüística, psicolingüística y sociolingüística .

Es así como, en el marco del horizonte institucional y los lineamientos propuestos por los proyectos de ciclo, asumimos el reto de iniciar un proceso de construcción colectiva que partiera de nuestros saberes y prácticas individuales pero con la intencionalidad de avanzar en la construcción de una propuesta conjunta con base en los principios expuestos: trabajo interdisciplinario, integración curricular de las habilidades comunicativas y formación dirigida al desarrollo de procesos de pensamiento crítico.

### ***1.3 La construcción del proyecto interdisciplinario: del saber individual a la construcción de saberes colectivos...***

#### Primer paso: los proyectos disciplinares de aula

— Proyecto de aula: Ciencias Naturales y Biología

¿Qué y Cómo aprenden las estudiantes? Biología en Ambientes de Aprendizaje en el Aula (A.A.A)

Se ha realizado un trabajo de carácter académico y axiológico en torno a la conceptualización sobre los ambientes de aprendizaje en el aula y como se puede evidenciar a través de la auto-organización; para esto se manejan estrategias como: la construcción de preguntas problemas, trabajo en equipo, reflexión de experiencias cotidianas con enfoque en biología, manejo de roles a partir de pactos y acuerdos, elaboración de textos teniendo como base las salidas pedagógicas dentro del proyecto escuela- ciudad- escuela, mitos de creación, leyenda y Bestiarios, elaboración de escritos personales en los que de una forma voluntaria se socializan y se reflexionan. Trabajo con libros de literatura o escritos cortos diferentes a los del área de biología que permitan poner en juego la argumentación y la construcción de texto.

Estos proyectos contribuyen a formar en las estudiantes Menoreñas personas, éticas, críticas y con un discurso argumentativo desde la enseñanza de las ciencias biológicas que generen y fortalezcan el PEI.

Para ello se ha hecho necesario pensar en una didáctica del aula:

“En el caso del aula ésta se constituye en tanto las interacciones de los sujetos entre sí, entre estos y las actividades y con el entorno en el que se desarrolla la acción didáctica. Estas interacciones, conducen a la elaboración de sentidos, afectos, acciones y significados, generando a su vez una vivencia; que se muestra en las formas de ser, de actuar y de ver el mundo tanto de estudiantes como maestros, que se muestran en el escenario donde se genera la acción educativa” (tomado de Informe Final Proyecto AAA: Maestros en Colectivo, IDEP 2005).

La anterior experiencia ha sido reflexionada en ámbitos nacionales e internacionales como la Feria Pedagógica Local 2007 Bogotá una gran escuela ¡tarea cumplida!, V Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde la Escuela, que se llevó a cabo en Venezuela entre el 13 y el 20 de Julio de 2008, Movimiento Expedición Pedagógica Nacional.

— Proyecto de aula: Humanidades

*Literatura: una construcción social y un lenguaje colectivo. Lenguaje hipermedial* se realiza un trabajo que vincula los códigos tradicionales de la expresión literaria con nuevas construcciones de la tecnología y del lenguaje audiovisual. Las estrategias utilizadas son: desarrollo de estructuras argumentativas (redes argumentales y ensayos), producción de guiones, producción de textos audiovisuales, propuestas estéticas del lenguaje audiovisual, escritos latinoamericanos y europeos de carácter literario que permiten realizar un ejercicio intertextual.

Este proyecto busca una construcción hacia el pensamiento crítico y argumentado que exige la sociedad actual del mundo globalizado. Las estrategias se enfocan desde el

campo literario para consolidar el perfil de nuestra estudiante en una axiología humanista de las concepciones artísticas, culturales e ideológicas.

Esta experiencia ha sido presentada en feria pedagógica institucional Expomenorah, año 2008 y los trabajos de las estudiantes se encuentran publicados en la página de *youtube*, lo que ha permitido su exposición a un público crítico y analítico, también fue presentada como propuesta para participar en el V Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde la Escuela, que se llevó a cabo en Venezuela entre el 13 de julio de 2008 y el 20 de Julio de 2008,

#### — Proyecto de aula desde Ciencias sociales

Explorando a Colombia y el mundo: las estudiantes construyen un portafolio donde se evidencian la producción de conocimiento a través de una colección de trabajos que ha realizado durante el año, en el que se recoge toda la información relativa a las actividades realizadas del proceso de aprendizaje con un análisis sobre (aspecto positivo, aspecto negativo y aspecto interesante) logrado conexiones profundas y tomando una posición crítica respecto a cada época.

Un portafolio es un registro de aprendizaje que se propone y reflexiona desde el trabajo de la estudiante. *“Es una colección sistemática de las actividades realizadas por el estudiante y que demuestra sus logros, esfuerzos, dificultades y comprensiones hacia un tema determinado.”* (Danielson y Abrutyn, 1997)

El proyecto se ha venido desarrollando de acuerdo a los siguientes estándares:

- Relaciones espaciales y ambientales, identificando causas y consecuencias políticas, económicas, sociales, ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX, formulando hipótesis para explicar la situación de Colombia en este contexto, estudiando la ciudad, espacio de interacción y medio ambiente hacia la conformación de una economía global.

- Relaciones ético-políticas comprendiendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones surgidas en las relaciones de poder entre los estados y al interior de los mismos, para llegar a una sociedad más justa para todas las edades y condiciones.
- Relaciones con la historia y las culturas: identificando algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y del mundo a lo largo del siglo XIX ; XX y XXI vistas a través del conflicto armado en Colombia.

Este proyecto desarrolla habilidades ciudadanas, morales y éticas en el área de sociales, ya que las estudiantes al buscar información en diversas fuentes; organizan, analizan, interpretan y cuestionan el conocimiento adquirido, así mismo al escuchar a sus compañeras se enriquecen con sus aportes mediante la escritura y la oralidad, empiezan a construir un paralelo sobre acontecimientos pasados y presentes de la realidad social que se proyectaran en un discurso crítico y argumentado .

#### Segundo paso: el dialogo interdisciplinario y la construcción del proyecto colectivo

Compartir entre compañeras docentes el saber pedagógico en torno a una mirada interdisciplinaria desde la oralidad, la identidad y el pensamiento crítico ha generado expectativas y también enseñanza a la par de la acción y de la observación, este proceso nos ha permitido apreciar cambios significativos en nuestra condición de docentes y en las niñas como estudiantes, la aplicación de una nueva propuesta de trabajo interdisciplinario con un perfil constructivista, unida a los aprendizajes individuales desde las áreas de Biología, Sociales y Español ha permitido enlazar las competencias y habilidades comunicativas, científicas y ciudadanas vivenciando con las estudiantes nuestro proyecto interdisciplinario de “Argumentación: Oralidad y escritura una construcción de identidad”.

La construcción de conocimiento, discusión alrededor de las didácticas y el saber pedagógico ha permitido comprender reflexionar y aportar a la acción participativa de nosotras como maestras orientadoras y a las estudiantes como constructoras de conocimiento.

El modelo pedagógico constructivista además de la construcción de conocimiento ha generado el desarrollo de habilidades comunicativas (oralidad, escritura, lectura y procesos de argumentación), modelo en que las maestras nos hemos puesto de acuerdo y que al iniciar el proceso de trabajo interdisciplinario acordamos de acuerdo al currículo del colegio y al énfasis de nuestra propuesta, modificar aspectos tradicionales de nuestra enseñanza y darle paso a un proceso de renovación de metodologías y didácticas a través de otras herramientas pedagógicas que ponemos a circular a través de esta experiencia, a saber: las historias de vida, proyectos de mesa, mitos de creación, bestiarios, portafolios e hipertextos.

En el caso de las estudiantes del ciclo tres (sexto y séptimo) se propuso trabajar la identidad, escritura y oralidad a partir de diferentes tópicos es las historias de vida, el reconocimiento de personas con derechos y deberes en un ambiente sano y autosostenible, el trabajo en equipo mediante proyectos de mesa, la culturas indígenas y su importancia a nivel cultura.

En el área de Biología se hace énfasis en las historias de vida, el trabajo colaborativo y el reconocerse como parte de un entorno socio-ambiental que les permita fortalecerse como personas con derechos, deberes y responsabilidades generando una escucha activa, materializado en los proyectos de mesa y las historias de vida.

En el área de sociales, se hace énfasis en el estudio de las culturas indígenas colombianas, valorando, reconociendo y buscando el sentirse e identificadas con su cultura ancestral en atención al principio estipulado en la Constitución Política de Colombia, Artículo 13 que afirma que:

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozará de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lenguaje, religión, opinión política o filosófica...” (Constitución Política de Colombia, 2007. p.18)

El trabajo pedagógico propuesto parte de las reflexiones realizadas en los cuadernos y la socialización a partir de lluvias de ideas.

Desde el área de español se fortalece el análisis de lecturas a partir de diversos textos; aquí, las estudiantes empezaron un proceso de discusión que les permitió iniciar y fortalecer los procesos de argumentación desde lo escritural y la oralidad a través de la elaboración de escritos.

En el ciclo cuatro (grados octavo y noveno):

En el área de Biología se trabajaron a partir del tema de ciclos Biogeoquímicos las relaciones con los parques naturales de Colombia, a través de los mitos de creación y de origen de las comunidades indígenas y grupos poblacionales existentes allí; luego con base en este trabajo cada equipo de estudiantes construyó un Bestiario para ser socializado donde ponía en juego su imaginación, la parte argumentativa, el sentido de identidad y la oralidad.

En Sociales, a través de la historia de Colombia se estudian los grupos indígenas, teniendo en cuenta su ubicación se identifican los aportes que han hecho a la ciencia y la sociedad en las diferentes épocas, también, el papel que han jugado en los diversos sectores económicos, los periodos presidenciales y su influencia en la época anterior y actual para esto se ha manejado como estrategia el Portafolio donde las niñas recopilan toda la información y se describe desde la argumentación a través del análisis, la oralidad y la posibilidad de argumentar con un enfoque crítico.

En Español se fortalece a través de la literatura de origen Colombiano donde se manejan elementos lingüísticos que permiten encontrar y conectar la información de un



texto a partir de la coherencia y la cohesión con un propósito netamente comunicativo, la estrategia a utilizar se acordó fuera la elaboración de ensayos donde se tiene en cuenta el punto de vista propio y a partir de diferentes textos se plantea una tesis que las estudiantes defienden de acuerdo al nivel de profundización.

En el ciclo quinto (décimo y once):

La fortaleza se da desde sociales y español ya que la biología no forma parte del plan curricular de la institución en este ciclo.

Desde las sociales se enfatiza desde la ética visto desde diferentes aspectos en el que las estudiantes inician su construcción argumentada desde (donde se trabaja la ética consigo mismo, con las demás y con el ambiente), la estrategia a manejar ha sido el portafolio enfocado a su proyecto de vida, hacia el desarrollo de sus talentos y potencialidades es aquí donde el proyecto se fortalece desde el principio de identidad y pensamiento crítico.

En Español se convierte en un eje central el ensayo donde maneja una amplia variedad de textos, especialmente en los científicos, filosóficos, en la oratoria política y judicial, en los periodísticos de opinión y en algunos mensajes publicitarios, luego se hace un trabajo sobre hipertextos que contribuye al uso adecuado de estrategias comunicativas que permitan hacer otra lectura sobre el contexto ético-ambiental en el que están inmersas las estudiantes, es este momento donde se hace mas fuerte el trabajo con la concepción critica argumentativa y el pensamiento crítico, como fortaleza de la propuesta interdisciplinaria.

En el marco del proceso realizado ya expuesto, la Tabla No. 2 (Ver Anexo No 2) muestra la interacción del proyecto de aula (individual) con el proyecto interdisciplinario (colectivo); donde se resaltan los énfasis de cada proyecto o eje transversal; así por ejemplo, en el eje de *habilidades comunicativas* se recopila información a través de procesos de escritura debates y puestas en común; en el eje de *educación ambiental*, se practica cómo cuidar el planeta, la conservación y el buen uso de los recursos; y, desde el eje de *formación ciudadana*, se busca fortalecer, procesos ciudadanos como es el sentido de equidad y la importancia del Estado Social de Derecho con miras a garantizar los derechos ciudadanos.

Los proyectos anteriores permitieron atender a las necesidades de fortalecer la lectura, la escritura y la oralidad como un eje interdisciplinario fundamental en el aprendizaje; teniendo en cuenta el diagnóstico realizado desde el año 2006 y 2007 que mostro las dificultades de las estudiantes para relacionarse con textos escritos.

Es así como desde las asignaturas de español, sociales y biología se proponen las siguientes estrategias:

**Tabla No. 3**  
**Estrategias**

<b>Proyecto de aula</b>	<b>Actividades</b>	<b>Herramientas Pedagógicas</b> (para la integración curricular de las habilidades comunicativas)	<b>Población</b>
¿Qué? y ¿Cómo? Aprenden las Estudiantes: Biología en Ambientes de Aprendizaje en el Aula (A.A.A )	Conversatorios Feria de aula	Reflexiones de vida Mitos Bestiarios	De sexto a octavo
<i>Literatura: una construcción social y un lenguaje colectivo. Lenguaje hipertextual</i>	Conversatorios Exposiciones Creación de textos Lectura literaria hipertextual	Ensayos Guiones Hipertextos	9º y grados once
<i>Explorando a Colombia y el Mundo a través del texto</i>	Foro de discusión Debates Dilemas morales	Portafolios: Ensayos Reseñas Mapas conceptuales	Noveno

#### **1.4 Relatos de un proceso de construcción colectiva desde las voces de sus protagonistas**

##### ***Los primeros encuentros para constituirnos como equipo de investigación***

En el año 2006 al llegar a la institución, las docentes de las áreas de biología y español nos encontramos con la profesora Irma que trabajaba desde el área de sociales y quien tenía una memoria del proceso de trabajo por proyectos que venía adelantando la institución. La profesora Irma nos orienta en varias conversaciones sobre cómo estaba organizado el trabajo por proyectos y el énfasis en los proyectos transversales, de nivel y de aula. Este primer encuentro de contextualización con la propuesta institucional y principalmente el encontrarnos con otros compañeros y nuevos enfoques nos permitió

retomar experiencias vividas anteriormente y enriquecer nuestro pasado y presente pedagógico con las propuestas que se manejaban en la institución. Fue así como iniciamos un encuentro entre las disciplinas de biología, español y sociales a partir de la búsqueda de puntos en común y desacuerdos frente a la cotidianidad de nuestro quehacer pedagógico.

En estos encuentros de maestros nos enfrentamos a un trabajo integrado por niveles que se cuestionaba acerca de los procesos de argumentación desde la oralidad y la escritura. Es precisamente en este campo problematizador que cobraron fuerza nuestras reflexiones sobre cómo construir en la institución pensamiento crítico y sentido de identidad; motivándonos a fortalecer estos aspectos en los proyectos de aula que veníamos desarrollando e incorporando nuevas estrategias a las dinámicas de clase.

Al reestructurar los proyectos de aula se hizo evidente fortalecer en las estudiantes la identidad a través de un lenguaje oral y escrito como eje transversal de encuentro interdisciplinario, que busco mejorar la calidad de la educación y transformar los paradigmas existentes en torno a la enseñanza de las ciencias naturales, el lenguaje y las ciencias sociales.

En el marco de este proceso de encuentros de maestros y reflexiones colectivas, en el consejo académico del 2008 nos encontramos para liderar y compartir nuestras inquietudes e intereses. Gracias a ello logramos consolidar un proyecto conjunto de argumentación e identidad que transformaría nuestras prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.

### **¡Apoyémonos!**

En el año 2009 nos propusimos aplicar nuestro proyecto de la mano con las políticas distritales para integrar el trabajo pedagógico al enfoque de educación por ciclos; así surgió desde las reuniones una propuesta de proyecto que no se enfocara solamente en el aislamiento de los ciclos, sino que construyera de forma integrada la formación desde sexto a once como una propuesta desde la oralidad, la argumentación y la identidad con sentido crítico. En este espacio decidimos unir nuestros enfoques

pedagógicos y enfatizar en un aspecto común: la argumentación y la identidad de las estudiantes.

Pese a todos los inconvenientes de tiempo y lugar que se fueron presentando, nos dimos a la tarea de socializar y reunirnos en horas extra-curriculares para revisar nuestros proyectos de aula e iniciar acciones conjuntas que nos permitieran un encuentro más cercano, consistente y claro con lo que nos habíamos planteado. Lo mejor de todo era encontrarse y conocer las diferentes dinámicas que se generaban en nuestro entorno, en algunas oportunidades continuábamos el debate en el transporte, pues siempre esperábamos el bus que nos servía a todas. De esta forma, podemos resaltar como una condición de posibilidad de la experiencia la consolidación de lazos pedagógicos pero sobre todo la creación de los lazos de amistad en donde la mirada de cada una de nosotras siempre se fortalecía por los avances y los acercamientos que teníamos día a día de cara a nuestro objetivo final.

### **Nuestros retos**

Al constituirnos como grupo interdisciplinario iniciamos un camino de innovación en nuestra práctica pedagógica, pero no ha sido un reto fácil, porque cuando comenzamos a trabajar con las estudiantes nos dimos cuenta que debíamos profundizar y transversalizar en tres áreas del conocimiento (Biología, Español y Sociales). Este trabajo se ha convertido en un reto para el grupo que requiere esfuerzo y nos cuestiona de manera permanente nuestro quehacer para que las estudiantes día a día construyan sus conocimientos de manera autónoma; teniendo en cuenta que creemos firmemente que la libertad de pensamiento, el no encasillarlas en un tema y dejarlas pensar por sí mismas las llevaría a construir procesos argumentativos.

En esta dirección, buscamos generar procesos de innovación a través de la interpretación, la argumentación, y la producción textual, el desarrollo de pensamiento

crítico y la oralidad, fortaleciendo el desarrollo de ideas, la apropiación de conceptos en cada área.

Nos entusiasma la idea de realizar transformaciones que nos permitiera construir un saber pedagógico que, a su vez, aportara a la producción de aprendizajes significativos en las estudiantes; por ejemplo, un saber y una práctica pedagógica que permitiera indagar y reconocer cómo interpretar un texto y analizarlo. En efecto, este proceso significativo ha permitido a las estudiantes aprender a pensar y ejercitar su capacidad para emitir juicios que les dé la posibilidad de hacer conexiones entre los eventos del pasado, decisiones del presente y posibilidades del futuro.

### **Madurando la experiencia...**

En el transcurrir cotidiano del desarrollo del proyecto, hemos tenido tiempo para preguntarnos ¿Qué hacemos como docentes para innovar y que hacen nuestras estudiantes? A partir de este cuestionamiento se hizo evidente como la educación en Colombia ha tendido a ser memorística razón por la que en la mayoría de los casos el docente se limita a transmitir un conocimiento y no permite que el estudiante vea con ojos críticos dicha información, por el contrario su objetivo es almacenar la información brindada.

En nuestro caso al desarrollar pensamiento crítico es esencial la argumentación en el proceso discursivo, porque permite la creación de argumentos coherentes, pertinentes cuyo fin es el desarrollo de procesos lógicos y significativos. Para el caso concreto permite a las estudiantes analizar la cotidianidad, organizar hipótesis, confrontar, construir, contextualizar y reflexionar la teoría llevando a la estudiante al enriquecimiento de la vida cotidiana y la búsqueda de la autenticidad.

## **¡Reconocernos en otros espacios!**

Después de múltiples charlas entre nosotras, las maestras, de numerosos encuentros y desencuentros donde planteamos la necesidad de sacar nuestra experiencia y ponerla en discusión en otros escenarios diferentes al colegio se inicia una búsqueda con la posibilidad de conseguir ese objetivo; en esta búsqueda nos encontramos y nos presentamos a la convocatoria del IDEP en agosto del 2009, dirigida a acompañar el procesos de sistematización de 24 experiencias pedagógicas realizadas por maestros y maestras de la ciudad. Al revisar los ejes temáticos consideramos que el que más se acercaba al que estábamos trabajando era *lenguaje, comunicación y tecnología de la información y la comunicación*, teniendo en cuenta que nuestra propuesta tenía los ejes de identidad, oralidad, escritura y argumentación. Al empezar a construir el documento para la convocatoria encontramos mas aspectos en común que permitieron consolidar la experiencia inicialmente presentada.

Otro hecho significativo del proceso fue nuestra participación en el seminario–taller “Desarrollo de las competencias argumentativas apoyado por ambientes digitales”, programado por la UNAD en Noviembre de 2009. En este seminario participamos con una ponencia sobre argumentación en las ciencias sociales que se título: “La escuela y su papel en el desarrollo del pensamiento crítico. Una mirada desde las Ciencias Sociales” (Ver Anexo 1). La posibilidad de participar en este encuentro como grupo investigador nos permitió fortalecernos en el saber colectivo que veníamos construyendo como maestras de diferentes disciplinas y desde una perspectiva interdisciplinar; de igual forma, nos dio elementos para constituirnos como maestras investigadoras y productoras de conocimiento porque al interactuar en espacios distintos al colegio logramos extrapolar nuestras reflexiones y generar espacios que nos han permitido ir fortaleciendo la propuesta pedagógica que se viene implementando en el colegio; por último, pero no menos importante, nos impulso para proyectarnos y proyectar nuestro trabajo en otros espacios académicos que fortalecen, a su vez, nuestro trabajo en el aula.

En suma, el proceso de asesorías y acompañamiento realizado con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación Pedagógica y Educativa (IDEP), nos permitió convertir nuestra práctica en objeto de reflexión animadas y apoyadas desde los múltiples escenarios y rutas propuestas; por ejemplo, las conferencias y encuentros con los otros grupos y colectivos de maestros, los escenarios de socialización y retroalimentación fueron significativos en el cambio de paradigma frente a la sistematización como una modalidad de investigación, la construcción de preguntas orientadoras para ubicarse en un proceso investigativo, la reconstrucción teórica y metodológica para nuestro análisis de categorías y evidencias, el diseño de matrices, la socialización de nuestra ruta metodológica con las 24 experiencias y el proceso permanente de autoformación entre pares.

## CAPITULO II

### **DIALOGANDO ENTRE LAS CATEGORIAS DE PENSAMIENTO CRITICO, INTERDISCIPLINARIEDAD Y HABILIDADES COMUNICATIVAS**

En este capítulo se profundizará en cada una de las categorías de análisis y como cada una de ellas apunta a leer nuestro proyecto de investigación, de una manera interdisciplinaria, teniendo en cuenta como eje el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas. Como consecuencia de este proceso de reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas que veníamos desarrollando, asumimos el reto de diseñar el proyecto de sistematización definiendo que aspectos de nuestra experiencia convertiríamos en objeto de reflexión y producción de conocimientos.

Empezamos haciendo un ejercicio de delimitación de las categorías que estaban orientando inicialmente el proyecto pedagógico; de esta manera, centramos la mirada en las categorías previas: *argumentación*, *Interdisciplinarietà* e *identidad*, para reconstruir las fuentes y evidencias de la experiencia a través del uso de rejillas y matrices que facilitaran el proceso de reconstrucción, indagación y análisis de las estrategias pedagógicas implementadas.

Una vez realizado el ejercicio de descripción profunda de las estrategias pedagógicas implementadas en el marco del proyecto “Argumentación: Oralidad y escritura una construcción de identidad”, el proceso de sistematización nos sirvió de pretexto para

profundizar el dialogo interdisciplinario que, a su vez, nos exigió una reestructuración de las categorías previas; y nos amplio la mirada sobre los alcances de la experiencia. Es el caso de la categoría de argumentación, a partir de la cual nos hicimos preguntas sobre su finalidad y sus alcances, es decir, ¿para qué sirve que las estudiantes argumenten? ó ¿en qué sentido pedagógico se retoma la argumentación? resultado de este diálogo interdisciplinario decidimos retomar la categoría de **pensamiento crítico**, porque consideramos que a la luz de las evidencias el análisis se enriquece y se agencian diversas propuestas.

En relación a la categoría de *identidad* decidimos fortalecerla como una sub-categoría para indagar y analizar desde la categoría de del pensamiento crítico. Este ejercicio nos permitió consolidar la interacción interdisciplinar que en el ejercicio de sistematización fue cobrando mayor sentido. En esta dirección, la categoría de Pensamiento Crítico nos permitió igualmente hacer análisis más amplios e incluyentes de la experiencia al tener en cuenta niveles de desarrollo de una mente crítica; es decir, hablar de pensamiento crítico nos exigió identificar en el marco de la planeación y los alcances de la implementación de nuestras estrategias pedagógicas los objetivos de aprendizaje propuestos y los modos como los aprendizajes de las estudiantes se relacionan con los diferentes niveles de desarrollo del pensamiento crítico, por ejemplo, el nivel contextual, analítico, argumentativo, propositivo y creativo de la estudiante; las categorías previas no se eliminan sino que se amplían en torno a una visión conjunta de saberes contextualizados.

Hasta aquí, hemos afirmado que el proceso de sistematización ha contribuido a fortalecer el diálogo entre las tres áreas del conocimiento que confluyen en esta experiencia (Español, Sociales y Biología) y, desde allí, ha posibilitado realizar debates más amplios y pertinentes sobre las dinámicas interdisciplinarias que estamos realizando desde el proyecto. Este punto adquiere relevancia en relación a la necesidad de potenciar una reflexión directa y permanente con respecto a las estructuras internas de la academia en la institución y abrir el espacio de discusión pedagógica en torno a la



categoría interdisciplinar; los avances en esta discusión se pueden observar en la matriz elaborada sobre *pensamiento crítico* (Ver Tabla No.5)

La apuesta por el *pensamiento crítico* tiene que ver con una posición frente a los fines de la educación, en tanto se pretende la formación de personas autónomas, críticas y responsables, desde una visión ético-social; por lo tanto, la construcción y fortalecimiento del pensamiento crítico se configura no sólo como un objetivo de nuestra educación, sino también como una exigencia social; de modo que, esta propuesta circunscribe la formación de la competencia argumentativa desde un enfoque comunicativo, puesto que considera que el sujeto (estudiante) es un interlocutor válido en el proceso pedagógico y, por lo tanto, un sujeto comunicativo. Es desde el discurso que la práctica comunicativa guía la comprensión y la acción argumentada de los procesos cognitivos y de las prácticas culturales

En este contexto, asumimos la argumentación como una propuesta transversalizada inmersa en la categoría *pensamiento crítico*; es decir, creemos que las estudiantes al enfrentarse a un texto, construirlo, plantearlo o replantearlo dialogan con diferentes propuesta que no conducen solamente a las estructuras argumentales, por el contrario sus producciones trascienden los contextos académicos, cuestionándonos acerca de los estados, niveles o estructuras que requerían una identidad crítica y propositiva.

Siguiendo este razonamiento, la categoría de pensamiento crítico nos exigió hacer un ejercicio de exploración de su sentido desde dos ejes de referencia, de un lado, un ejercicio de indagación conceptual ¿Quiénes han hablado sobre el tema? ¿Qué han dicho? ¿Dónde van las discusiones sobre la formación de pensamiento crítico? Y, del otro, una mirada analítica a las prácticas y estrategias pedagógicas desarrolladas con las estudiantes indagando significados, percepciones, efectos. Así fue que, desde este primer eje, trabajamos a partir de la propuesta de Campos Arenas (2007) que plantea cuatro ejes principales de aproximación al concepto de *pensamiento crítico*:

- (i) **Mente Inquisitiva**, que –siguiendo a Arenas- da cuenta de un sujeto con curiosidad intelectual e investigativa, capaz de valorar la importancia de la información y la actualización permanente; un sujeto capaz de formular hipótesis, dar explicaciones, elaborar conclusiones.
- (ii) **Mente analítica**, Hace referencia a un sujeto atento y reflexivo ante situaciones problemas, escucha otros puntos de vista, tomando en cuenta los sentimientos y el bienestar de otros y así estableciendo decisiones acertadas.
- (iii) **Mente crítica**, Alude a la persona que desarrolla un pensamiento autónomo a partir de la capacidad de confrontar ideas, creencias y puntos de vista poniéndose en el lugar del otro para entenderlo. Es reflexivo en cuanto analiza su pensamiento y también el de otros orientándolo a una acción específica y evaluativa, al valorar información y llegar a conclusiones.
- (iv) **Mente Abierta y contextual**. Esta complementa los otros tipos de mentes, puesto que la persona al ser sensible a sus propios sesgos, respeta los derechos de los otros con diferentes posiciones y así mismo está dispuesto a desafiar sus propias creencias, siendo reflexivo y argumentando lo que afirma.

Ahora bien, desde el segundo eje de referencia propuesto ( pensamiento crítico ), se realizó un ejercicio de contrastar los aportes conceptuales, ajustando tanto la categoría de pensamiento crítico como las subcategorías propuestas por nosotras , intentando relacionar en cada una de estas las construcciones discursivas de las estudiantes, que se están potenciando y se evidencia desde las habilidades comunicativas en la perspectiva de activación del pensamiento crítico.

La siguiente tabla evidencia el proceso de construcción y reconstrucción conceptual que realizamos en el ejercicio de sistematización de la experiencia:

**Tabla No. 5**  
**Categoría y sub-categorías de análisis**

<b>Categoría</b>	<b>Sub-Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Descriptorios o niveles de observación (Capacidades o habilidades que se han potenciado)</b>
<b>Pensamiento Crítico</b>	<b>Mente Analítica</b>	Desarrollo de un <b>pensamiento analítico</b> a través de la <b>lectura</b> , la <b>escritura</b> y la <b>oralidad</b> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades investigativas</li> <li>- Organización lógica y sistemática de la información</li> <li>- Pensamiento lógico</li> <li>- Desarrollo de niveles de análisis: descriptivo, reflexivo, Interpretativo...</li> </ul>
	<b>Mente Abierta Contextual</b>	Habilidades comunicativas – interdisciplinariedad y contextualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidades y habilidades sociales: capacidad de escuchar al otro,</li> <li>- Desarrollo de procesos vinculados a la identidad (personal, cultural, social, política)</li> <li>- Aprendizaje significativo, contextual y pertinente (Conexiones con la cotidianidad, el contexto social)</li> <li>- Construcción colectiva del conocimiento</li> <li>- Aprender a escuchar otras versiones y reconocer el debate como fuente de aprendizaje</li> <li>- Habilidades para ejercer una ciudadanía activa</li> </ul>
	<b>Mente Inquisitiva</b>	Habilidades comunicativas – interdisciplinariedad y contextualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de disentir</li> <li>- Capacidad de cuestionar</li> <li>- Capacidad de percibir los vínculos entre los contenidos escolares y la realidad social</li> <li>- Capacidad de problematizar la realidad, de identificar un problema que afecta a todos...</li> <li>- Ampliar la mirada frente a una visión única (homogénea) de la realidad</li> <li>- Sospechar</li> <li>- Construir preguntas</li> <li>- Confrontar y Contrastar diferentes fuentes y puntos de vista</li> <li>- Identifica y reconoce la necesidad de ampliar las fuentes de conocimiento y aprendizaje</li> </ul>
	<b>Mente crítica</b>	Desarrollo de un <b>pensamiento crítico</b> a través de la <b>lectura</b> , la <b>escritura</b> y la <b>oralidad</b> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de asombro</li> <li>- Capacidad de hacer propuestas propias</li> <li>- Construcción de textos argumentativos</li> <li>- Expresión creativa, espontánea, simbólica de la realidad, de los aprendizajes...</li> <li>- Capacidad de tomar posición...</li> <li>- Producir textos sobre las realidades sociales a partir de las reflexiones realizadas...</li> </ul>
	<b>Habilidades lingüísticas-comunicativas</b>	Desarrollo de la oralidad, la escritura, la lectura como herramienta pedagógica transversal a todas las estrategias pedagógicas (bestiarios, portafolios, hipertextos, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura con sentido</li> <li>- Capacidad argumentativa oral y escrita</li> <li>- Capacidad de escucha</li> </ul>

Elaboración propia

A esta altura de la exposición, la pregunta a plantearse es por la relación que existe entre las diferentes categorías que pone a circular la experiencia; ya dijimos que la argumentación y la identidad las asumimos como componentes trasversales que están contenidos dentro del **pensamiento crítico** como categoría macro, ahora bien, la

experiencia también pone énfasis en la construcción de **interdisciplinariedad** a partir de las **habilidades comunicativas**.

En la categoría **habilidades comunicativas** ubicamos como subcategorías la *oralidad*, la *lectura* y la *escritura*, trabajadas y evidenciadas de manera transversal en todas las estrategias pedagógicas que hemos implementado (portafolios, bestiarios, historias de vida, ensayos). La mirada a esta categoría nos ha permitido dar cuenta de los modos como algunas estudiantes activan capacidades de escucha, de construir una lectura con sentido que se ve materializada en la capacidad argumentativa de forma oral y escrita, también, la argumentación crítica en la elaboración de las historias de vida, los ensayos, los hipertextos, portafolios y bestiarios.

En este proceso se ha fortalecido la categoría de interdisciplinariedad comprendida Como: “el desarrollo de un enfoque donde se convoca a diversas disciplinas alrededor de un objeto en una relación simétrica, dinámica e interactiva, propiciando un dialogo que permite la construcción de la unidad a partir de la pluralidad de las voces provenientes de los diversos campos del conocimiento” (González y Rueda, 2007,p.15) donde a partir de múltiples lecturas y tomando como centro las evidencias se ha venido construyendo estrategias desde las áreas de: biología, español y ciencias sociales que apuntan a fortalecer esta categoría

## ***2.2 Las Categorías que acompañan la experiencia: Pensamiento Crítico, interdisciplinariedad y Habilidades Comunicativas.***

Al iniciar el proceso de sistematización nos formulamos varios objetivos, uno general y cuatro específicos donde se involucraron las categorías a indagar a través de estrategias pedagógicas comunicativas, las que se conceptualizan así:

*Pensamiento crítico:* Retomando a Campos Arenas (2007). Es consustancial a la naturaleza humana. Todo ser humano cuenta con la característica del pensamiento

crítico, el cual puede desarrollarse en diferentes grados en cada individuo, se refiere a la habilidad consciente, sistemática y deliberada que usa el hombre en la toma de decisiones. Esta categoría en la sistematización toma sentido en la medida que en las estudiantes se va estructurando un pensamiento crítico y argumentativo, categoría de la que pretende dar cuenta el primer objetivo, explícito en la matriz de análisis (Ver Anexo No. 2, tabla No. 4).

Las otras categorías que rastreamos fueron: *La Interdisciplinariedad*, definida como la “relación recíproca, donde se da una interpenetración entre disciplinas en torno a un mismo fenómeno. Así, lo interdisciplinario busca la construcción de cierto lenguaje y puntos de vista comunes entre discursos y perspectivas disciplinares previamente independientes y distantes (Motta, 2002). La interdisciplinariedad propone igualmente comprender la relación enseñanza-aprendizaje como “...un todo complejo cuyos procesos se dan por interacción de las partes con un accionar totalizador e integrador” (Zavala, 2004, p.5). De esta categoría da cuenta en el objetivo tres y cuatro de sistematización.

En este contexto las habilidades comunicativas son comprendidas –siguiendo a Caballo (1989) como el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

En relación con las *habilidades comunicativas*, el objetivo dos da cuenta del proceso de sistematización -como se evidencia en la tabla No.4 (Ver Anexo 2) donde se plantea como objetivo de la sistematización: “Reconocer desde el uso pedagógico de las estrategias comunicativas (oralidad, lectura y escritura), las formas de trabajo interdisciplinario que se han producido entre las maestras y la potenciación del pensamiento crítico en los estudiantes de los grados sexto a once del colegio Técnico

Menorah ”, al igual que las preguntas orientadoras, las categorías de análisis y los instrumentos trabajados durante el proceso de sistematización.

## CAPITULO III

### PRODUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO

Durante el proceso de sistematización con el IDEP y la Universidad Distrital se realizaron diferentes matrices, que ayudaron a cuestionar y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo en los proyectos de aula. El trabajo interpretativo que se desarrolló a la luz de las evidencias se enfocó en determinar, de un lado, la construcción de interdisciplinariedad entre nosotras, las maestras autoras y, del otro, las competencias comunicativas y argumentativas que permitieron evidenciar la activación del pensamiento crítico y la construcción de identidad en las estudiantes los grados sexto a once del colegio Técnico Menorah.

A continuación se describe cada una de las estrategias pedagógicas utilizadas como pretexto para fortalecer nuestra propuesta de investigación, que dan cuenta de cada una de las evidencias antes y durante el proyecto y consideramos son las que muestran el proceso de sistematización, los fines, sus metas y proyecciones

*Las Estrategias pedagógicas implementadas:*

#### **3.1 El Portafolio.**

Dentro del proceso de aprendizaje se propuso la estrategia del portafolio<sup>2</sup> ya que mediante esta estrategia las estudiantes permiten organizar mejor el conocimiento y estructurar la argumentación, el portafolio se constituye según Quintana (1996) como una colección de trabajos que un estudiante ha realizado en un periodo de su vida académica, Serrano y Peña (1998), en la que se recoge toda la información relativa a la actividad realizada por los alumnos dentro del proceso de aprendizaje en una o varias áreas del conocimiento, Danielson y Abrutyn, (1997), se enfoca a realizar un registro de

---

<sup>2</sup> Propuesta que surge de la especialización en ciencias sociales de la universidad de los Andes realizada en el año 2005

aprendizaje del trabajo del estudiante y su reflexión. Es una colección sistemática de las actividades realizadas que demuestran sus logros, esfuerzos, dificultades y comprensiones hacia un tema determinado.

La importancia del portafolio radica en que permite: construir conocimiento, analizar la información a través de argumentos claros; evaluar el proceso de aprendizaje de las alumnas; identificar sus fortalezas y debilidades; todo esto con miras a generar un aprendizaje significativo que contribuya a la formación de pensamiento crítico.

Desde la percepción de las estudiantes, el Portafolio promueve y facilita los procesos de autoevaluación; Así lo expresa una de las estudiantes:

“...Como reflexión personal de mi parte este trabajo ha sido uno de los que mas me ha satisfecho por que siento que no solo se quedo escrito en papel y un folder, siento que me ha servido mucho, me pude realizar como persona ya que me siento mas orientada sobre el tema de historia, ahora me siento mas segura de mi misma cuando hablo respecto al tema puedo opinar sin tener que dejarme guiar por lo que los demás digan, porque tengo soporte para defender mis opiniones siendo autónoma y critica” (fragmento, portafolio, estudiante Martínez Cristancho Leidy , curso noveno)

Este testimonio, refleja la importancia de la argumentación, “cuando la estudiante afirma que tiene un soporte para defender sus opiniones”, encuentra un sentido al aprendizaje de la historia más allá de los contenidos. Para su formación como persona ética, aprende a defender sus ideas, le da la posibilidad de surgir en la vida, ya que analiza su cotidianidad, confrontando y construyendo hechos históricos, que le generan una situación de conflicto académico desarrollando competencias comunicativas y ciudadanas.

Desde la perspectiva de Fishbane (2000), un Portafolio se compone de tres grandes bloques Introducción cuerpo y conclusión, la introducción tiene: la tabla de contenidos, la cubierta y la página de información. El cuerpo tiene extractos del cuaderno, revisión de textos, lecturas que muestran el proceso de aprendizaje, la conclusión, incluye

fortalezas y debilidades, progreso de la escritura, comprensión lectora, documentos coleccionados y comentarios

En esta dirección la pregunta orientadora ¿Cuáles son las estrategias comunicativas que han implementado las profesoras que adelantan el proyecto pedagógico y cuál ha sido su uso?, cobra sentido, iniciándose un ejercicio de sistematización a partir de las evidencias mostradas como es el caso del portafolio, mostrando mas adelante el cambio de pensamiento en las estudiantes desde una visión interdisciplinaria.

## **¿Qué pasa con las estudiantes?**

— *Desde el pensamiento critico*

Cuando se inicio el proceso de reflexión sobre el pensamiento crítico, al encontrarnos con autores como López (1998) quien plantea que el pensar para uno mismo es también parte del crecimiento personal, es parte de ser sensitivo, donde se examinan los propios supuestos y se requiere de un alto grado de autoconciencia, fuera de sí mismo para verse a través de los ojos del otro ó Campos (2007) para quien el pensamiento crítico es el proceso creativo, hábil y disciplinado de conceptualización, síntesis o evaluación de información recogida o generada por la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación como guía para la comprensión y la acción.

Evidenciándose en las estudiantes una capacidad de asombro, son más creativas a través de la lluvia de ideas, desarrollan su identidad, con una actitud crítica frente a la problemática de su contexto, que aprenda a pensar, sean lógicas, elaboran juicios valorativos, construyen conocimiento y desarrollan competencias cognitivas, emocionales, comunicativas y ciudadanas, que le dé sentido a lo que aprende.

Lo anterior se identifica en el siguiente párrafo

*“Como aspecto interesante durante el gobierno de Belisario Betancur Cuartas se inicia la política de negociación con la guerrilla, al firmar los primeros acuerdos de cese de hostilidades o tregua con el M-19 y las FARC, este permitió el surgimiento de la Unión Patriótica...”* (Fragmento, portafolio, estudiante Ariza Maciel nivel noveno).



Este fragmento, nos da algunas pistas sobre los modos como las estudiantes evidencian como analiza el presente, otorga una visión al pasado, partir de una lectura histórica.

A través del portafolio también se reconoce la posibilidad de hacer preguntas relacionadas con el ¿cómo? y ¿para qué me va a servir lo que estoy haciendo?, preguntas que, a su vez, les exige a las estudiantes confrontar puntos de vista, analizar las lecturas de manera crítica tratando de identificar, seleccionar y construir los aspectos positivos, negativos e interesantes sobre los temas estudiados. Es decir, el Portafolio como estrategia pedagógica les ha exigido a las estudiantes realizar proceso de organización de la información de una manera más lógica y sistemática (De Bono, 1998), les permite, igualmente, buscar información en diversas fuentes aproximándose a los documentos de manera analítica y crítica

Un ejemplo es el siguiente

“En el gobierno de Cesar Gaviria Trujillo, ve como aspecto positivo que se halla puesto en marcha, la acción de tutela como un mecanismo de protección de los derechos fundamentales, su programa de gobierno denominado la revolución pacífica y conocido popularmente como el revolcón

Como aspecto negativo Gaviria tuvo que enfrentar el recrudecimiento del narcoterrorismo de Pablo Escobar y Gonzalo Rodríguez Gacha, que culminó con la muerte de este último en enfrentamientos con el ejército y sometimiento a la justicia de Escobar junto con otros miembros del cartel de Medellín ” (Fragmento, portafolio, estudiante Ariza Maciel nivel noveno).

*en este caso es cuando se inicia el pensamiento crítico desde el punto de vista de la persona y se evidencia una de nuestras categorías de análisis Según Campos (2007) como es la **Mente inquisitiva** donde prima la curiosidad intelectual, se valora el estar bien informado a la vez posee disposiciones y compromisos para pensar autónomamente y por sí misma, ya que después de varias lecturas, la estudiante escribe desde una mirada introspectiva, tomando una corriente filosófica y una posición en su realidad social, plantean su punto de vista reflejada en la curiosidad intelectual.*

— *Desde la interdisciplinariedad y las habilidades comunicativas*

*Las estudiantes realizan un análisis **interdisciplinario**, al respecto se plantea como “el desarrollo de un enfoque donde se convoca a diversas disciplinas alrededor de un objeto en una relación simétrica, dinámica e interactiva. Propiciando un dialogo que permite la construcción de la unidad a partir de la pluralidad de las voces provenientes de los diversos campos del conocimiento” (González y Rueda, 2005, p.15).*

*Es así como desde las tres áreas teniendo como referente el hilo conductor la identidad, en sociales se hace énfasis en aprender a valorar la diversidad étnica y cultural de nuestro país, desde la educación ambiental se fortalece el sentido ético y de respeto por la naturaleza y desde español se construyen párrafos lógicos y coherentes, desarrollando competencias comunicativas, cognitivas e integradora.*

Como se muestra en el escrito de la estudiante Donoso Dary (2007) quien plantea en relación con el mito kogi de la creación

...para mi es valioso el respeto por la naturaleza y el agua como fuente de la vida ya que ellos dicen Primero estaba el mar. Todo estaba oscuro. No había sol, ni luna, ni gente, ni animales, ni plantas. Sólo el mar estaba en todas partes. El mar era la madre. Ella era agua y agua por todas partes y ella era río, laguna, quebrada y mar y así ella estaba en todas partes. Así, primero sólo estaba la Madre. Se llamaba Gaulchováng. Esto nos ha permitido valorar nuestras culturas indígenas y fortalecer la identidad ya que se muestra como para ellos, la creación tiene otro sentido (Fragmento, portafolio, Estudiante, Dary Cristi Donoso nivel noveno).

Mediante este texto la estudiante muestra como indaga, explica y conectar ideas que dan cuenta de conceptos interdisciplinarios, fortaleciendo la posibilidad de hacer un aprendizaje significativo en miras a la construcción del pensamiento crítico.

Finalmente es importante recordar como en la estrategia del portafolio se da cuenta de el segundo objetivo que busca Evidenciar acciones interdisciplinarias que han realizado las profesoras para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias comunicativas.

### **3.2 Las Historias de vida**

Es otra de las estrategias utilizadas en la construcción del conocimiento de las estudiantes ya que se fortalece la identidad<sup>3</sup> como parte de su proyecto de vida.

El concepto de historia de vida según Castro Fabio (2004) “Howard S. Becker, señala como en la autobiografía se tratan hechos de los que se quiere hablar y otros ocultar, por cuanto el autor de las historias de vida selecciona su material para presentar la imagen que él quiere que se forme de él, pasando por alto cosas que le parecen triviales o desagradable, aunque sean de interés para el investigados”.

Las historias de vida tienen múltiples propósitos entre ellos esta:

*Generar sentido de pertenencia frente al contexto familiar y social* en que se mueven los seres humanos en el escrito de Zabaleta (2009) plantea Cuando busque el origen de nombres y apellidos me interese por que con la ayuda de mis papas y las lecturas de mis compañeras conseguí la información y aprendí a conocerme más a mi misma

*Fortalecer el espíritu investigativo y de oralidad* al recapitular vivencias personales de la cotidianidad de las personas implicadas en las narraciones, mostramos otra de nuestras categorías de pensamiento crítico como es **la Mente Inquisitiva**, donde según campos Arenas (2007) se define como *aquellas personas con curiosidad intelectual, que valora el estar bien informada, juzga bien la credibilidad de las fuentes e identifica las conclusiones, razones y premisas.*

Para la estudiante Laura Pardo del nivel sexto al escuchar la historia de vida de una compañera plantea,

---

<sup>3</sup>Según Arellano Ortiz (2005) interpretando a Galeano plantea “yo creo que sobre todo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos, o sea, creo en una identidad en movimiento, creo en una identidad viva y creo más en las identidades elegidas que en las entidades heredadas”

*Me gusto mucho la historia de Nicol Badio, ya que ella contó que su abuelo venia de Italia y que llego a Cartagena en la época de la segunda guerra mundial, así aprendimos con la historia de ella como en Colombia personas que llegaron de otro continente nos enriquecieron culturalmente.*

Lo anterior muestra como al reconstruir las historias de vida hace parte del pasado y a la vez del presente y de lo vivido por cada una de las personas implicadas en las narraciones, en consecuencia no solo de la estudiante que mediante la oralidad transmite su saber, sino también de las que las están escuchando y aprendiendo de su realidad escolar y familiar, ya que la relación entre el contexto social y lo cotidiano genera construcción de conocimiento.

*Las historias de vida de cada estudiante, reflejan sus experiencias, les permite interpretar el mundo en el que viven a través de las fuentes orales primarias de sus abuelos, padres o familiares mas cercanos, ya que de una forma sencilla utiliza palabras adecuadas, claras y acertadas, inicia un proceso de narración acerca de sus orígenes, acontecimientos importantes y significativos que marcaron sus vidas y poco a poco, mediante la argumentación las va llevando a fortalecer la identidad y el pensamiento crítico; esto se refleja en el siguiente fragmento de la historia de vida de la estudiante Paula Enciso, nivel séptimo:*

*...el primer nombre que pensamos tus padres fue laura valentina, pero no estuvimos seguros, después pensamos que Paula Andrea, como la reina de ese año pero era muy común, igual resulto que una bisabuela mía o sea tatarabuela tuya se llamaba Paula y entonces decidimos que tu primer nombre seria Paula, esta conversación me gusto mucho ya que me dio a conocer mis propias cualidades, defectos al igual que la posibilidad de saber el por que de mi nombre. En este párrafo la estudiante se remite a los relatos de sus padres para conocer su historia y para descubrir las limitaciones y fortalezas a la vez también integra la experiencia de sus padres a su propia concepción de identidad y actitud crítica frente al yo.*

### **¿Qué pasa con las estudiantes?**

— *Desde el pensamiento crítico*

Al proponer a las estudiantes las historias relacionadas con lo que desean comentar como momentos más agradables de su vida, aportes a lo ambiental, momentos más

felices, se estimula el pensamiento crítico ya que como Campos, citando a Dewey, “existen dos dimensiones que configuran el pensamiento crítico: una cognitiva y otra afectiva que se expresan holísticamente y que de manera específica están constituidas por una serie de habilidades comunicativas, una actitud de estar dispuesto a considerar con **mente abierta**, los problemas y temas que afectan su experiencia personal, un conocimiento de inventario lógico y de razonamientos , así como de escrutinio de argumentos” (Campos, 2007, p. 38)

Por ejemplo las estudiantes construyen acrósticos con su nombre que le permiten vivenciar los aspectos positivos de su personalidad, el por qué de su nombre y lo que significa comentar sobre los aspectos más importantes de la vida de ellas, como lo propone el siguiente párrafo

*“El fin del acróstico fue conocernos a si mismos y a nosotros mismos, porque así podemos hacer todo lo que queremos pero mirándonos a si mismo, al igual que el poema que yo hice se trata de nuestros frutos y recogerlos en el futuro, además que esta experiencia me gusto porque la leí en publico y me sentí bien”* (Fragmento historia de vida de la estudiante Agudelo Lina, nivel séptimo).

En la anterior narración la estudiante inicia un proceso de auto-aprendizaje de su cotidianidad y también se muestra como un individuo con la posibilidad de iniciar procesos lógicos, que transmite desde la historia oral a la parte escritural de una manera clara y argumentada, todo esto partiendo de sus vivencias de vida hasta que se va constituyendo en un escrito lógico con sentido narrativo.

— *Desde la interdisciplinariedad y la argumentación*

Las Historias de vida como estrategia didáctica (Castro, 2004) ayudan a la construcción de un sentido crítico en el estudiante, que conlleva a la formación de identidad, autonomía y pertenencia, a la vez es una técnica de investigación cualitativa<sup>4</sup> que se

---

<sup>4</sup> “Enfoque metodológico que utiliza preferiblemente información descriptiva, se centra fundamentalmente en el contexto, se alimenta continuamente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos, realidades socio-culturales y personales objeto de análisis” (Tamayo, Tamayo, 1999,p. 54 - 55).

centra en el sujeto (estudiante), su fuerza esta en la oralidad sin abandonar otras fuentes de investigación que se deben confrontar. Así lo propone el siguiente fragmento

*...cuando estaba buscando el origen de mis nombres y apellidos para la actividad de biología me di cuenta que tenia muchas características de ellos, pero lo que me llamo mas la atención es que tuviera raíces de origen español, ya que solo crea que eran de origen indígena* (Fragmento historia de vida de Rubio Mariana, grado séptimo).

Las Historias de vida fortalecen la interdisciplinariedad “ya que en una colaboración reciproca cada disciplina conserva intacto su objeto y se acerca a las otras, en la medida en que encuentra algunos puntos de articulación que le permiten visualizar un mismo objeto, aunque en aspectos y desde enfoques siempre diferentes, ya que cada ciencia conserva su especificidad, en una apuesta por la pluralidad de perspectivas en la base de la investigación educativa” (Camacho, Jorge, p.3, Párr. 8), en nuestro caso las sociales, la biología y el español se integran en esta estrategia donde al permitirle a las estudiantes realizar narraciones que organicen de una manera lógica y coherente, a la vez integren aspectos éticos y morales pero sin dejar de lado alguna situación particular de su vida se van fundiendo en un solo texto de una forma imperceptible.

Como se da en el siguiente relato

*Yo Olga Dalila Reyes a los 3 años mi me dijeron que no iba a caminar, a los 4 ,5 ,6 años jugaba, comía sola e iba al colegio, a los 7 años empecé a utilizar gafas, a los 10 años se despertó la enfermedad llamada mucopolisacaridosis, a los 11 años entre al colegio Técnico Menorah, me sentí muy orgullosa de aquí y con terapia ya que me habían dicho que no podía estudiar, a los 13 años estoy un poquito cansada de tantas terapias, pero no me voy a rendir ya que la enfermedad no existe para nadie.* (Fragmento historia de vida, estudiantes de grado sexto),

El construir la historia de vida en cada una de las estudiantes, permite el fortalecimiento de la realidad social que se ha venido manejando en la cotidianidad colombiana, ya que se proponen elementos dentro de la reconstrucción de los sucesos históricos recientes o lejanos así, como la posibilidad de integrar las ciencias sociales con la escuela y una historia mucho más viva, fortalecen sentido de identidad y autovaloración de su ambiente social y natural. En este sentido, relatos como el de la estudiante Paola evidencian

*..Me colocaron ese nombre porque fue el primero que se le vino a la mente a mis padres y fue el que mas los impacto , segundo porque la mejor tenia que había era Paola Turbay y ella era bonita y sencilla, además este nombre es de origen latín, se caracteriza por ser de naturaleza emotiva, amable y cordial, es de naturaleza expresiva, ama lo complejo, se expresa con autoridad y lealtad situación que se parece mucho a mi personalidad* (Fragmento historia de vida, estudiante Sarmiento Paola grado octavo).

Lo anterior nos permite evidenciar uno de los objetivos de sistematización que es poner en evidencia las acciones interdisciplinarias que hemos realizado las profesoras, para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de diferentes estrategias comunicativas, como es la oralidad, la argumentación y la escritura buscando fortalecer una propuesta que apunte no solo al desarrollo de un currículo sino a una educación con sentido pedagógico donde se fortalezca la identidad.

En esta misma línea, la implementación de los productos *Historias de vida* desde la asignatura de biología, evidencia procesos de investigación y contextualización de las habilidades de observación y organización de la información. Las estudiantes se ven enfrentadas en esta producción a indagar sobre preguntas como: ¿qué pasa?, ¿qué me ha sucedido hasta este momento?, ¿cuáles son las condiciones principales a las que me he visto enfrentada en mi vida?, ¿cómo se proyecta mi vida hasta el día de hoy?, entre otras tantas que buscaban estimular la inclusión de la escuela a los aspectos interpersonales de la vida escolar y la vida personal de las estudiantes.

Esta estructura narrativa que se dinamizó desde la asignatura de biología proponía diferentes puntos de vista con respecto a las referencias familiares, tal como observamos en la indagación por los antepasados (padres, abuelos, bisabuelos); las narraciones propiciaron espacios de comunicación y diálogo con los familiares, con la historia y los contextos políticos y sociales que vivieron al enfrentarse a algunos cambios políticos o cotidianos. Así bien, las interacciones académicas se tornaron analógicas a los procesos formales de consultas e indagaciones en libros o en internet, ya que, las niñas partían del testimonio familiar para conocer su procedencia, su presente y una inquietud acerca de su futuro.

Notamos el esfuerzo narrativo en los textos por presentar con claridad y orden cronológico las experiencias vividas, enlazar las ideas, construir dinámicas con el lector que les permitieran a sus demás compañeras generar cuestionamientos y reflexiones acerca de la vida de otros. Esta estrategia propicio en el aula un ambiente de

aprendizaje sin necesidad de las formas cerradas de los libros e incluir la familia en los procesos de cuestionamientos de las estudiantes.

### **3.3 El Bestiario**

Otra de las estrategias utilizadas para lograr un dialogo de saberes que permitan una construcción de identidad es el Bestiario, que se define como “una colección de animales fantásticos, animales extraños, animales imaginados que mediante una narración van construyendo una historia factible de ser contada” (Arguello, 2001, p 23).

Proponer a las estudiantes este tipo de estrategia tiene como fin, citando a Arguello Rodrigo (2001), generar estrategias de creación literaria, donde se propone una gramática de la fantasía que permite, a partir de un mundo real y de elementos existentes, la conformación de un mundo irreal de una manera novedosa y didáctica. Se le da la posibilidad a las niñas de crear un mundo imaginario y dentro de una dimensión simbólica donde se generan procesos de transcreación que consisten en crear una obra a partir de una obra dada dejando de lado el temor del plagio .

Así como lo plantea una de las estudiantes

*La actividad donde la profesora trajo el libro y se podía combinar diferentes clases de animales me sirvió para construir mi bestiario, para permitir combinaciones y así empezar a construir mi historia en la que un caballo llamado Frank vivía en el bosque con muchos compañeros, pero a él lo reconocían porque era muy envidioso, un día se comió una mariquita y le comenzaron a salir manchitas, luego se comido un saltamontes y comenzó a saltar, luego se comió una paloma y su cuello se encogió, esto le sirvió a los otros animales para que no fueran abusivos” (fragmento Bestiario estudiante Bello Ivon grado octavo).*

### **¿Qué pasa con las estudiantes?**

— *Desde el pensamiento critico*



Al proponer esta estrategia que permitió desde la Biología fortalecer la capacidad creadora y generar procesos de pensamiento, donde se construyen historias fantásticas que indagan sobre la capacidad lecto-escritora de las estudiantes, ellas inician un ejercicio de construcción de sus propios escritos donde se escoge una temática concreta que lleva inmersa elementos de interdisciplinariedad desde las sociales, la argumentación, pero también desde la biología, específicamente desde el estudio de los parques naturales, los ciclos biológicos y todas las interacciones sociales existentes allí.

Se inicia un ejercicio que conlleva a fortalecer en las estudiantes el trabajo colaborativo y en equipo como fuente central de la producción de conocimiento; en este proceso la argumentación tiene como fin mejorar en ellas el pensamiento crítico y redescubrir aquellas habilidades intelectuales que trasciendan a las disciplinas o contenidos, por una parte, haciendo referencia a la razón y a la lógica argumentativa y, por otra, mediante los escritos en los que las estudiantes identifican conclusiones, premisas y buscan juzgar bien la calidad de sus argumentos, en el grupo en el que constantemente están discutiendo sus propuestas. Lo anterior desde un criterio que les permite ser **inquisitivas**, ya que su curiosidad intelectual les lleva a buscar la información correcta y cuestionar la existente, y así irse consolidando como sujetos políticos en un grupo social como son sus compañeras de trabajo. Así lo narra la estudiante Sastoque Brenda, nivel octavo en el siguiente fragmento del Bestiario

*“Yo estuve trabajando con mis compañeras el mito Arhuaco de creación, donde ellos cuentan como hay varios sitios sagrados y que su resguardo indígena es de propiedad colectiva y como sus tradiciones se han mantenido, esto nos ha permitido a través de esta tribu conocer lo valiosas que son sus creencias y que a comparación de las personas de la ciudad ellas si conservan el ambiente , entonces cuando no haya agua ni otros recursos naturales y menos culturales vamos a respetar de verdad a estas comunidades y reconocer la importancia de la oralidad y la riqueza de las múltiples culturas Colombianas”.*

— *Desde la Interdisciplinariedad y la argumentación*

Al iniciar el trabajo con los bestiarios, las profesoras nos pusimos de acuerdo en el tema que se trabajaría, es así que optamos, desde la biología, por el tema de los parques naturales y apoyado desde el área de ciencias sociales con los mitos o leyendas de los grupos étnicos que habitaban estas regiones, en especial las comunidades indígenas y negras. Con estos Mitos además de la

coherencia argumentativa en la que se trabajaba desde el área de español, también se permitía visualizar, desde la biología, la diversidad de la vida en cada uno de los parques naturales de Colombia y como los ciclos biogeoquímicos se representaban allí.

La investigación anterior por parte de las estudiantes luego se fue transformando en cada uno de los personajes propuestos en los bestiarios, como son criaturas fantásticas y monstruos imaginados por ellas que participarían en las historias con las que formaron sus narraciones. Este ejercicio estuvo constantemente apoyado por cada una de las maestras involucradas en la investigación; Así lo evidencia el siguiente escrito

*Con el trabajo de parques naturales tuvimos la libertad de escoger los parques, nos permitieron interactuar con dichos temas de forma que pudimos escribir poemas, escritos e historias imaginadas, también buscar mitos de creación de diversas comunidades indígenas que en clase de sociales ya habíamos trabajado, y así tener una mirada mas grande de nuestra realidad colombiana (Fragmento, Bestiario Francy Cruz, grado octavo).*

Como la plantea Motta (2002) es en esta relación recíproca entre disciplinas, donde se da una interpenetración en torno a una misma situación y solo es posible cuando hay interacción y coordinación entre representantes de diversas disciplinas quienes, además de concordar en un cometido común, lo hacen en ciertos contenidos y en ciertas definiciones. Así, lo interdisciplinario busca la construcción de un cierto lenguaje y puntos de vista comunes entre discursos y perspectivas disciplinares previamente independientes y distantes, tomando fuerza la identidad como eje transversal en cada uno de los procesos, que para el caso de las estudiantes cobra significado en su discurso cotidiano como se plasma en el siguiente fragmento

*“La identidad para mi es algo muy importante, se resalta en nuestra fauna y flora, todo el mundo nos conoce por ello y por nuestro café, los mitos colombianos, los parques naturales, somos creativos y muy imaginativos, comprobando que somos unos soñadores” (Fragmento Bestiario, Estudiante Sarmiento Gloria. Grado noveno).*

En ejercicios como el anterior se generan procesos de oralidad, escritura y argumentación que permitan rescatar el sentido de identidad, multiplicarlo e interiorizarlo para llevar a reconstruir una ética de la apropiación cultural, a la vez también se fortalece el sentido crítico ya que en este proceso, lo trabajado cobra un significado particular y les permite aprender a pensar acerca del proceso de toma de

decisiones, ejercitar su capacidad para emitir juicios y hacer conexiones entre los eventos del pasado, decisiones del presente y posibilidades del futuro.

### **3.4 El Ensayo**

*El ensayo es una estrategia que vincula los procesos de razonamiento y abstracción de la estudiante, con la finalidad de proponer y estructurar su pensamiento de una forma dialógica con otras disciplinas. Es un texto que abre las posibilidades de construcción del pensamiento en la medida en que interactúa con otros saberes y fortalece en la estudiante su inquietud por darle un sentido a lo que opina o cree de una obra literaria.*

Esta estrategia comunicativa se centra en los grados décimos y once, ya que, el área de humanidades tiene como eje central para el ciclo V el desarrollo de las competencias argumentativas y propositivas (ICFES: 2008), consideramos que la estructura del ensayo agencia una mayor articulación a los saberes adquiridos previamente en toda su educación básica secundaria.

Para ello las estudiantes de este ciclo trabajan *Las Claves de la argumentación* de (Weston A. 1998), quien plantea cinco estrategias para la creación de ensayos y explica el uso argumentativo como algo más cotidiano y más habitual de lo que inicialmente pueda parecer. El ejercicio de argumentación desde este enfoque nos permite inducir a la estudiante a entender lo que argumentamos no sólo en ensayo sino también en ejercicios narrativos, porque los personajes literarios también dialogan, razonan y discuten.

Este trabajo se apoya desde la formación del pensamiento, es decir, el ensayo como un ejercicio continuo y permanente que realiza el ser humano para poner a prueba su auto reflexión y meta cognición en diferentes campos del conocimiento (Dewey, 2007). Interacción que fortalece la maduración conceptual con respecto al uso del lenguaje y manifiesta de una manera objetiva de la apropiación de una obra literaria.

El proceso se concibe continuamente, es decir que los ensayos pasan por diversas correcciones hasta que la estudiante alcance un nivel apropiado de argumentación objetiva y sistemática, lo cual se enriquece desde la lectura crítica de varios borradores del mismo texto y los comentarios de las compañeras y docente que acompañan la producción. De esta manera, las coevaluaciones se fortalecen en torno a una mirada objetiva de lo que el discurso del otro apoya o disiente.

### **¿Qué pasa con las estudiantes?**

— *Desde el pensamiento crítico*

Al proponer esta estrategia las estudiantes se acercan más a lo que se refiere a producción científica, en tanto fortalecen su marco conceptual en torno a la percepción de obras estéticas literarias. Este nivel lo alcanzan con la lectura de teorías socio críticas de la estética de la recepción, así encuentran herramientas de análisis y percepción adecuadas a una formación analítica de su producción.

En esa construcción progresiva de los procesos de argumentación e identidad se da la producción de *ensayos*, como último nivel de complejidad en la estructura de las estudiantes. Desde allí se generan dinámicas como la corrección y revisión permanente de los productos, lo que posibilita procesos de autoreflexión con respecto a un saber que la estudiante vincula a su praxis y a su maduración teórica.

Ahora bien, como punto de partida se entiende que el arte de escribir bien constituye una serie de procesos mentales que evidencian una formación razonada del pensamiento argumentado, como sucede con:

— *Mente analítica*

Percibimos en los ensayos una estructura que pone en juicio tres características principales: argumentos, hipótesis y premisas, las cuales entran en concordancia con procesos, tipos o redes argumentales (Pardo y Baquero: 2001) que juegan con dialogismos y/o silogismos que fortalece la estudiante en sus procesos de argumentación. Es así que los ejercicios escriturales se convierten en planteamiento reflexivo, en tanto la estudiante propone su estilo y en su discurso debate sus propias estructuras estéticas y conceptuales de una temática particular.

*“En cuanto a los textos católicos dice: “Judas eligió aquellas culpas no visitadas por ninguna virtud: el abuso de confianza y la delación(Juan 12:6)”(151), se podría decir según la cita anterior que la versión católica de Judas eligió el camino del infierno.”(Fragmento Ensayo, Estudiante Claudia Perilla, grado once)*

Por ejemplo, la inclusión de diferentes claves intertextuales que construye la estudiante al momento de plantear una hipótesis une la intencionalidad apelativa por cuanto reconoce argumentos por autoridad en los textos bíblicos y los relaciona con la producción literaria del escritor Jorge Luis Borges. En ese discurso los procesos argumentales se enfocan en un desarrollo del pensamiento analítico a través de la escritura, ya que, busca y contrasta fuentes (en este caso textos) que dialogan entre sí para dar un punto de vista.

Además, en el proceso que sigue la estudiante fortalece la construcción de argumentos para dejar de lado la intuición y la opinión dando paso a una red intertextual argumentada. En contraste a esa condición contextual que realiza previamente, la enunciación de los argumentos se relaciona con las teorías socio críticas de análisis e interpretación estética, así se consolida la formación y apreciación de una obra en particular, pues la estudiante se ve en continua construcción teórica de la estética de la recepción y desde los saberes que le presenta un texto narrativo.

*“En tres versiones de Judas el **símbolo sensorial** del laberinto se presenta en la explicación de los textos mediante las cuales se desea explicar desde otra perspectiva a Judas y el por qué de su traición acude a textos que son oficiales en la religión y especial a los textos que no lo son como los apócrifos....”(Fragmento Ensayo, Estudiante Claudia Perilla, grado once)*

Cada una de las partes del discurso retoma categorías puntuales de los procesos argumentativos, sin embargo, en la totalidad de una estructura la dimensión cognitiva se sustenta en teorías o conceptos que fortalecen el crecimiento del pensamiento razonado en la estudiante, es el caso del concepto *símbolo sensorial* (Mukarovsky: 1972) que utiliza para darle forma a una apreciación abstracta que tiene de la obra. En esa apreciación de la obra las redes interpretativas fluyen como pensamiento lógico y razonado de lo que plantea ante una formación del pensamiento crítico.

Así pues, las redes argumentales que la estudiante construye en torno a la proposición se encuentran en permanente formación y evidencian una mente abierta a las diferentes disciplinas y estrategias discursivas que se vinculan en el ejercicio razonado de la escritura. Para este caso particular la estética literaria le permite construir procesos de interpretación y decodificación de estructuras simbólicas de la literatura, para posteriormente identificar otros códigos discursivos en las demás disciplinas.

— *Desde la interdisciplinariedad y la habilidades comunicativas*

La argumentación es un nivel de la competencia comunicativa que plantea procesos dialógicos que permiten y buscan que el alumno pueda enfrentarse a un texto (ya sea oral o escrito) para construir hipótesis y redes significativas en cuanto a la interpretación y proposición del mismo. Por lo cual, las condiciones interdisciplinarias se generan desde la interrelación con voces y discursos que se conjugan en la estructura argumental y le permiten a la estudiante identificar hechos o ideas que sustentan su hipótesis.

La posibilidad de persuadir o disuadir a un receptor con respecto a ciertos criterios y apreciaciones involucran el fortalecimiento de una *mente creativa y propositiva*, la cual es una herramienta fundamental en la formación del pensamiento científico, tal como se observa en la siguiente cita:

*Jorge Luis Borges, en el capítulo de la Muerte y la Brújula, habla que el protagonista Erick Lonrot después de rigurosas investigaciones de las muertes, comprueba por medio de símbolos, el asesino quería comunicarle el día de su muerte. “Scharlach, cuando en otro avatar usted me da caza, finja un crimen A, luego un segundo crimen B, a 8 kilómetros del A, luego un tercer crimen en C, a 4 kilómetros de A y de B, a la mitad del camino entre los dos aguárdeme después en D, a 2 kilómetros de A y de C, de nuevo a la mitad del camino” (pág. 138) (Fragmento Ensayo, estudiante Carolina Buitrago, Grado Once)*

La estudiante en el ejercicio de interpretación de la lectura se encuentra con variables de álgebra y geometría que relacionan el espacio ficcional con estrategias del personaje en torno a la identificación de un espacio. Además, permite la identificación de una disciplina en un juego textual que no sólo despista al personaje sino que vincula al lector tratando de encontrar el laberinto.

El diálogo de estilos y modos de perlocución son los que en la estrategia comunicativa del ensayo abren espacios a la interacción disciplinar y ejercen una fuerza de interpelación al conocimiento previo de las estudiantes. Es así como la finalidad interdisciplinaria surge en el desarrollo de formas y estructuras del pensamiento razonado y se construyen como elementos de argumentación para todas las disciplinas.

### **3.5 Procesos hipertextuales**

En la asignatura de español como parte del proceso de argumentación las estudiantes realizan durante el segundo semestre una elección de un texto literario latinoamericano, en donde identifican una problemática latinoamericana y la trabajan en grupos bajo una propuesta audiovisual y en un género que se debe relacionar con la *novela testimonial*. En primer lugar, identifican el término hipertexto como la relación significativa que se realiza de un texto a otro según la tipología de Genette un hipertexto es todo texto derivado de un texto anterior por transformación simple o transformación indirecta (Gerard Genette, p.7)

Es decir, se elige una problemática para realizar un hipertexto de características audiovisuales y en este trabajo se evidencia el trabajo de campo, porque las estudiantes parten de un testimonio. Ellas buscan los testimonios, identifican las problemáticas y hacen su propuesta estética dando una organización y una estructura narrativa al testimonio encontrado.

### ¿Qué pasa con las estudiantes?

— *Desde el pensamiento crítico*

Las propuestas se dan a partir de criterios colectivos, de esta forma las necesidades de expresión de manera individual cobran voces colectivas y se configuran como elementos de una narración a más de una voz. Este juego de narración se le da forma en una primera etapa en el guión, lo cual permite hacer una estructura de la imagen, texto visual y texto hablado o escrito del hipertexto.

“Esc. 11. *Texto*: La historia transcurre cuando entran unos sospechosos a asaltar a los pasajeros en el bus. *Imagen*: El campo de la imagen es corta y amplia, la fotografía es tomada en un ángulo enfoque del objeto se encuentra en una perspectiva normal porque no se altera el aumento. *Tiempo Parcial*: 21”. *Tiempo Total*: 138” (fragmento, Guión, estudiante Carolina Buitrago, Grado Once)

En el anterior ejemplo observamos cómo las estudiantes han logrado capturar un nodo narrativo y lo plasman en el guión para tomarlo como plan de grabación o producción de su novela testimonial. Finalmente este ejercicio de elisión, sustitución o selección permite que los procesos de argumentación en torno a un producto propio lideren otros intereses desde la inclusión de los medios audiovisuales en las asignaturas de ética, español, artes o ciencias (cuando la problemática seleccionada se relaciona con el tema ambiental).

Este último ejercicio despierta un notorio interés por las habilidades de creación, apropiación y razonamiento de las estudiantes en torno a su futuro próximo, en este caso la educación superior o formación tecnológica, dando de igual manera una prioridad a la formación del ciclo V “Hacia una competencia ciudadana, comunicativa y laboral”.



## **CAPITULO IV**

### **BALANCE DE LOS ALCANCES Y PROYECCIONES DE LA EXPERIENCIA**

El proceso de sistematización de la experiencia aportó desde diferentes tópicos al proceso de reflexión e investigación sobre nuestras prácticas educativas con miras a generar un conocimiento práctico que nos permita mejorarlas y comunicarlas. Los principales hallazgos y alcances de este proceso los ubicamos en tres campos: lo pedagógico, lo institucional y nuestra formación como maestras investigadoras.

Antes de exponer los alcances en cada uno de los campos señalados, es importante afirmar que este proceso nos permitió arriesgarnos a hacer una propuesta acerca de la continuidad de la experiencia en el Colegio Técnico Menorah IED, en el que se ha venido desarrollando la investigación, con miras a fortalecer la dinámica institucional y aportar nuevos elementos de análisis al PEI “Humanismo y Tecnología un Proyecto de Vida un Mañana Mejor”.

#### ***4.1 En lo pedagógico***

La propuesta conceptual y metodológica del proceso de sistematización realizado y acompañado por el IDEP y la Universidad Distrital, los conversatorios y diversos espacios de socialización y retroalimentación con otros grupos de maestros, nos ofrecieron elementos y herramientas de orden metodológico para la sistematización de la experiencia, referidas a las prácticas pedagógicas y al proceso de investigación.

En nuestro caso, este proceso nos permitió identificar y precisar las categorías de análisis centrales: el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y las habilidades comunicativas, que se convirtieron en herramientas de indagación permanente para

leer nuestra práctica pedagógica en la dinámica del aula. Este proceso conto con un trabajo interdisciplinario que se venía realizando previamente de manera coordinada por docentes inquietas y animadas por transformar la dinámica del aula; no sólo actuó como condición previa para llegar a la investigación, además nos permitió reflexionar sobre lo que veníamos realizando desde lo construido en los proyectos de aula, con miras a replantear y reconstruir un proyecto de investigación y a la vez generar conocimiento con sentido de innovación pedagógica.

Esta experiencia da cuenta del ¿Qué?, el ¿Cómo? y el ¿para que? arriesgarse a un trabajo interdisciplinario construye saber no solo para las estudiantes sino también para las maestras.

Desde el ¿Qué?, se busco con la experiencia, realizar un trabajo interdisciplinario a través de un intercambio de saberes que posteriormente se reflejaría en la construcción de conocimiento, ya que al vincularnos en este proyecto, las docentes de diferentes áreas como son Biología, Español y Sociales, nos arriesgamos a proponer una forma de innovar en el aula de clase en el día a día y, a la vez, transformar nuestro que hacer pedagógico e influir en la calidad de la educación, mediante diferentes propuestas.

El ¿Cómo? y el ¿para que? nos permitió, primero, ponernos de acuerdo en un eje transversal como fue la identidad y desde ahí construir con las estudiantes las estrategias didácticas que hemos sistematizado, a saber: los portafolios, las historias de vida, los Bestiarios, los Ensayos y los hipertextos; estrategias que dieron cuenta de la activación del pensamiento crítico a través de diferentes habilidades comunicativas.

En segundo lugar, pudimos evidenciar como con cada una de las estrategias se fomentaba la curiosidad, la ética frente a la realidad social de nuestro país y el desarrollo de competencias ciudadanas, todo esto en un trabajo coordinado y autónomo

sin dejar de lado la individualidad de cada maestra pero con un fin común: el fortalecer la identidad y el trabajo de pensamiento crítico en equipo.

En esta misma dirección, la reflexión constante del grupo y el continuo acompañamiento de las asesoras del proceso de sistematización, logro unificar criterios frente a las categorías de pensamiento crítico que facilitaron el proceso de contrastación y lectura interpretativa de las sub-categorías de análisis (mente inquisitiva, mente analítica, mente crítica y mente abierta y contextual) con las evidencias en torno a los procesos de aprendizaje de las estudiantes y sus producciones discursivas que ponen en juego las habilidades comunicativas potenciadas desde una perspectiva crítica.

El proceso de sistematización se centro en rastrear desde diferentes cuestionamientos cuáles eran las características de nuestro proyecto pedagógico, las fortalezas y debilidades en relación a los usos pedagógicos de las habilidades comunicativas para la formación de pensamiento crítico en la estudiantes; para esto se requería plantear los ejes temáticos, las preguntas orientadoras y los objetivos propios de las actividades a sistematizar en cada uno de los proyectos de aula, con miras a la propuesta de investigación y al proyecto de sistematización. Este proceso también implico un ejercicio de aclaración y cualificación en relación a los lineamientos epistemológicos y teóricos en correspondencia con el objeto de sistematización; a la vez genero nuevas inquietudes en la práctica pedagógica y el proyecto que aún está en marcha.

#### ***4.2 En lo institucional***

La construcción y sistematización de este proyecto consolidó un trabajo interdisciplinario de nosotras las maestras investigadoras desde las áreas de Biología, Español y Sociales que ha fortalecido nuestros proyectos de aula y ha aportado a los proyectos de ciclo durante el año 2010 y el Proyecto Educativo Institucional.

Esto se ha evidenciado igualmente en la búsqueda deliberada de fortalecer el pensamiento crítico y la argumentación a partir de las diferentes habilidades comunicativa (oralidad, lectura y escritura), enfocadas a la cotidianidad del aula, haciendo énfasis en situaciones como: ¿Quiénes participan?, ¿Cómo es la capacidad de argumentación?, ¿Para qué se participa? todo esto con el fin de rescatar el sentido de identidad.

### ***4.3 En la condición de maestras sujetos de la experiencia***

El primer espacio que surgió fue el pensarnos como un equipo de trabajo con capacidades para sistematizar una experiencia vivida a lo largo de dos años. Con base en los documentos, redireccionamos las categorías de análisis que han sido el eje orientador de nuestro trabajo, teniendo en cuenta que inicialmente nuestro objeto de estudio era la oralidad, la escritura y el desarrollo de la identidad; sin embargo, en el transcurso de la sistematización se han fortalecido concepciones como el trabajo interdisciplinario, trabajo en equipo, pensamiento crítico y argumentación como elementos fundamentales que buscamos activar y fortalecer no sólo en las estudiantes, también en nosotras mismas (las maestras). Una de las situaciones emergentes que surgen en este proceso es la formación y el papel docente en un diálogo de saberes que apunte a una construcción del saber colectivo.

Esto ha permitido presentarnos como propuesta colectiva e interdisciplinaria en otros espacios académicos para enriquecer nuestro concepto de argumentación con otras propuestas de investigación, como fue el Seminario–Taller “Desarrollo de las competencias argumentativas apoyado por ambientes digitales” llevado a cabo en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD los días 23 y 24 de Noviembre de 2009. El encuentro confrontó las diferentes dinámicas que se tienen en otros proyectos con respecto a la argumentación, los objetivos que se persiguen en las dinámicas escolares y la formación de competencias argumentativas desde el manejo de las nuevas tecnologías.

Las diferentes reflexiones a lo largo de esta sistematización agenciaron propuestas más sólidas en el planteamiento de lineamientos metodológicos y conceptuales, que se circunscriben en el marco de una pedagogía crítica y dinámica del proceso de sistematización o como propuesta en la investigación actual que es apoyada por el IDEP y la Universidad Distrital.

#### **4.4 Proyecciones ¿Cómo continuamos?**

Teniendo en cuenta la experiencia propuesta, en el colegio se ha venido implementando una serie de actividades desde todos los ciclos que incluye trabajos interdisciplinarios, uno de ellos fue el Foro Institucional propuesto por la SED sobre el tema del bicentenario que asumimos en el Colegio desde el eje memoria, identidad y diversidad. Esta propuesta nos permitió hacer una extensión de nuestro proyecto retomando en la temática del bicentenario, lo interdisciplinario, el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas como ejes transversales para trabajar en las tres áreas. En el desarrollo de esta temática se tuvieron en cuenta conceptos básicos, sistemas de significación, sistemas políticos, crítico, tecnológico, científico, desde el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En este proceso la lúdica y el juego se convirtieron en reflexiones para la construcción de saberes desde el eje de memoria, identidad y pensamiento crítico. En efecto, la celebración del bicentenario fue el pretexto para articular nuestro proyecto a partir de rutas expedicionarias, generando producción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria.

Este trabajo realizado en el ciclo 3 (niveles quinto, sexto y séptimo) permitió, a partir de varios ejes, construir conocimiento científico. Los nombres que se dieron a las rutas expedicionarias fueron: *Explorando*, que trabajaron la expedición botánica, desde el área de Ciencias Naturales; *Imaginando*, desde el área de español trabajaron con base en el texto “La soledad de América Latina”. En el ciclo 4 (niveles octavo y noveno), se trabajó desde el área de sociales la ruta *La Línea del tiempo aprendiendo del bicentenario* y, desde el área de Biología, la ruta *La expedición Botánica y las mujeres Colombianas que se han destaca en el campo científico*.

En suma, este trabajo permitió hacer transversalidad en las tres áreas del conocimiento apoyándonos y fortaleciendo el trabajo interdisciplinario y en el pensamiento crítico. Es de resaltar como se ve fortalecido el papel de las estudiantes en una sociedad

incluyente, participativa y democrática, teniendo en cuenta nuestra memoria y diversidad. A la vez, desde la argumentación, se ha venido desarrollando el sentido de identidad, el análisis del conflicto, la lucha por un futuro mejor fundada en concepciones del presente y el ahora, logrando en las estudiantes el generar un pensamiento más abierto y crítico, no solo repitiendo las ideas de otros sino otorgándole una visión de un pasado determinando y replanteando el presente mediato.

#### ***4.5 Reflexiones finales a manera de conclusión...***

Finalmente, podemos decir que esta sistematización nos permitió identificar las categorías de análisis centrales: el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y las habilidades comunicativas, que se convirtieron en herramientas de indagación permanente para leer nuestra práctica pedagógica en la dinámica del aula y así fortalecer el sentido de identidad en nuestras estudiantes.

Este trabajo logro plantear una relación dialógica, continúa e interdisciplinar que se ha gestado desde los procesos y comportamientos comunicativos de las estudiante y maestras, con apoyo de fuentes primarias y secundarias de indagación, en el que se ha evidenciado la formación de pensamiento crítico, analítico, contextual, abierto e inquisitivo, desde el ejercicio de la argumentación, la oralidad y la escritura en una doble vía por una parte al construir equipo de investigación de las maestras y por otra parte el fortalecer la identidad en las estudiantes.

Nos consolidarnos como un equipo de trabajo con capacidades para sistematizar una experiencia vivida a lo largo de dos años, fortaleciendo concepciones como el trabajo interdisciplinario, trabajo en equipo, pensamiento crítico y argumentación, como elementos fundamentales que buscamos activar y fortalecer en nosotras (las maestras) un diálogo de saberes que han apuntado a la construcción del saber colectivo. Los principales hallazgos y alcances de este proceso los ubicamos en tres campos: lo pedagógico, lo institucional y nuestra formación como maestras investigadoras.

Las diferentes reflexiones a lo largo de esta investigación agenciaron propuestas más sólidas en el planteamiento de lineamientos metodológicos y conceptuales, que se circunscriben en el marco de una pedagogía crítica y dinámica del proceso de

sistematización en la actual experiencia con miras a generar un conocimiento práctico que nos permita mejorarla y comunicarla.

Por último es importante afirmar que este proceso nos permitió arriesgarnos a hacer una propuesta acerca de la continuidad de la experiencia en el Colegio en el que se ha venido desarrollando la investigación, con miras a fortalecer la dinámica institucional y aportar nuevos elementos de análisis al PEI “Humanismo y Tecnología un Proyecto de Vida un Mañana Mejor”.

## BIBLIOGRAFÍA

Ander-egg Ezequiel (1994). Interdisciplinariedad en educación. Argentina: Ed. Magisterio del río de la plata.

Arguello G. Rodrigo. (2001) Imaginación, Creación y Transcreación. Una propuesta de lectoescritura creativa. (1ra Ed.). Medellín Cambrosia Editores

Bórquez Bustos Rodolfo (2006). Pedagogía crítica. México: Ed. Trillas.

Camacho Reyes Jorge. Educación, Interdisciplinariedad y Pedagogía (S F)  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at08/PRE1178838372.pdf>

Campos, Agustín Arenas (2007) Pensamiento crítico técnicas para su desarrollo. (1ra Ed.). Bogota: Ed. Magisterio.

Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México. Sevilla Editores

Castro Bueno Fabio (2004). Historia oral: Historia de vida e Historias Barriales. (1ra Ed.). Bogotá: Ed. Aspectos siglo XX.

Caballo, V. (1989) *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Ed. Promolibro

Cachón Reyes Jorge. Educación, Interdisciplinariedad y Pedagogía (SF).  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at08/PRE1178838372.pdf>



Gómez Sierra Francisco. Constitución Política de Colombia. Código Anotado (2007). (25 Ed.) . Bogotá: Ed. Leyer

González P. Marcos y rueda E. José. (2005). Investigación Interdisciplinaria. Urdimbres y tramas. Bogotá: Aula Abierta Ed. Magisterio.

Hofstadt, Román Carlos Juan-der. (2003) .*El libro de las habilidades de la comunicación*. España: Ed. Díaz de Santos S.A.

Mac Corquodale, Premack, Richelle (1977) *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona: Ed. Fontanella S.A.

Morin Edgar Sobre la Interdisciplinariedad. (SF).Publicado en el Boletín No. 2 del Centre International  
<http://www.tecnologicocomfacauca.edu.co/Imagenes/archivos/Sobre%20la%20Interdisciplinariedad.pdf>

Olmos de Montañés Oly. *La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente venezolano*, En: *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* ,Año 9 ,No1, Junio de 2008 .w.w.w. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\_articulo codigo=2781938...0

Ossa Parra Marcela (2004). Pautas para citar textos y hacer listas de referencias según las normas de la American Psychological Association APA.( 2da Ed. ) Bogotá: Universidad Andes

López Blanca Silvia e Recio Hilario (1998) *Creatividad y pensamiento crítico (1ra Ed.)*. México: Ed. Trillas

Interdisciplinariedad en educación. una alternativa en el proceso de enseñanza-  
aprendizaje de la educación matemática en la nueva secundaria (SF)

[www.untref.edu.ar/documentos/.../Poliszuk.pdf](http://www.untref.edu.ar/documentos/.../Poliszuk.pdf)

Dewey, John (2007) *Cómo pensamos*. Ed. Paidós

Savater, Fernando (2000). *El valor de educar*. Bogotá: Ed. Ariel.

Shumaker- Wayne (1974). *Elementos de la teoría crítica*. Ediciones cátedra S.A.  
Madrid

Tamayo Tamayo Mario (1999) *Serie Aprender a Investigar. Tomo 2 la Investigación*.  
(3ra Ed.). Bogotá: ICFES.

# **ANEXOS**

## **ANEXO No 1**

### **PONENCIA**

**La escuela y su papel en el desarrollo del  
pensamiento crítico.  
Una mirada desde las Ciencias Sociales.**

## PONENCIA

### **La escuela y su papel en el desarrollo del pensamiento crítico. Una mirada desde las Ciencias Sociales.**

Adriana Sánchez Gutiérrez (SED Bogotá)\*

#### **Resumen**

Esta ponencia pretende plantear algunas miradas pedagógicas que se postulan desde la experiencia en la escuela básica y media, en torno a una formación de la competencia argumentativa y el pensamiento crítico en las estudiantes del Colegio Técnico Menorah-I.E.D. Es un texto que hace énfasis en la importancia de recuperar o retomar la didáctica de la escuela como agente transformador y cuestionador de una sociedad globalizada.

*...a la escuela vamos a aprender  
aquello que no enseñan en los demás sitios.*

*Fernando Savater*

La escuela, especialmente la escuela básica y media, ha sido relegada en los procesos formativos de la construcción argumentativa en los niños y adolescentes, sobre todo desde las miradas sesgadas y excluyentes que postulan algunas academias en la educación superior. No obstante, para este caso la escuela seguirá siendo un elemento que agencia las políticas de desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo en miras a generar transformaciones pedagógicas que permitan una construcción coherente y reflexiva en los interlocutores de la escuela.

---

\* Profesora de la Secretaría de Educación de Bogotá donde enseña Literatura, Semiótica, Lingüística e inglés. Licenciada de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Este trabajo es producto del proyecto de investigación con el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) "Oralidad, escritura y lectura: Argumentación e identidad", proyecto institucional del Colegio Técnico Menorah-I.E.D., el cual se realiza de manera conjunta con las docentes María Gilma Acosta e Irma Fabiola Muñoz.

Por este motivo, la afirmación previa permite enfocar la formación del proceso argumentativo, como un proceso *permanente y continuo* en el desarrollo del ser humano (Dewey: 2007). Puesto que, el ejercicio del pensamiento reflexivo es una consideración activa, persistente e inquisitiva, que se evidencia en cualquier contexto comunicativo y que responde a necesidades ético-sociales de los ciudadanos. Por consiguiente, existen actividades pedagógicas que debaten y construyen a partir de la interacción comunicativa, el humanismo y el estudio de las Ciencias Sociales como una capacidad crítica de análisis.

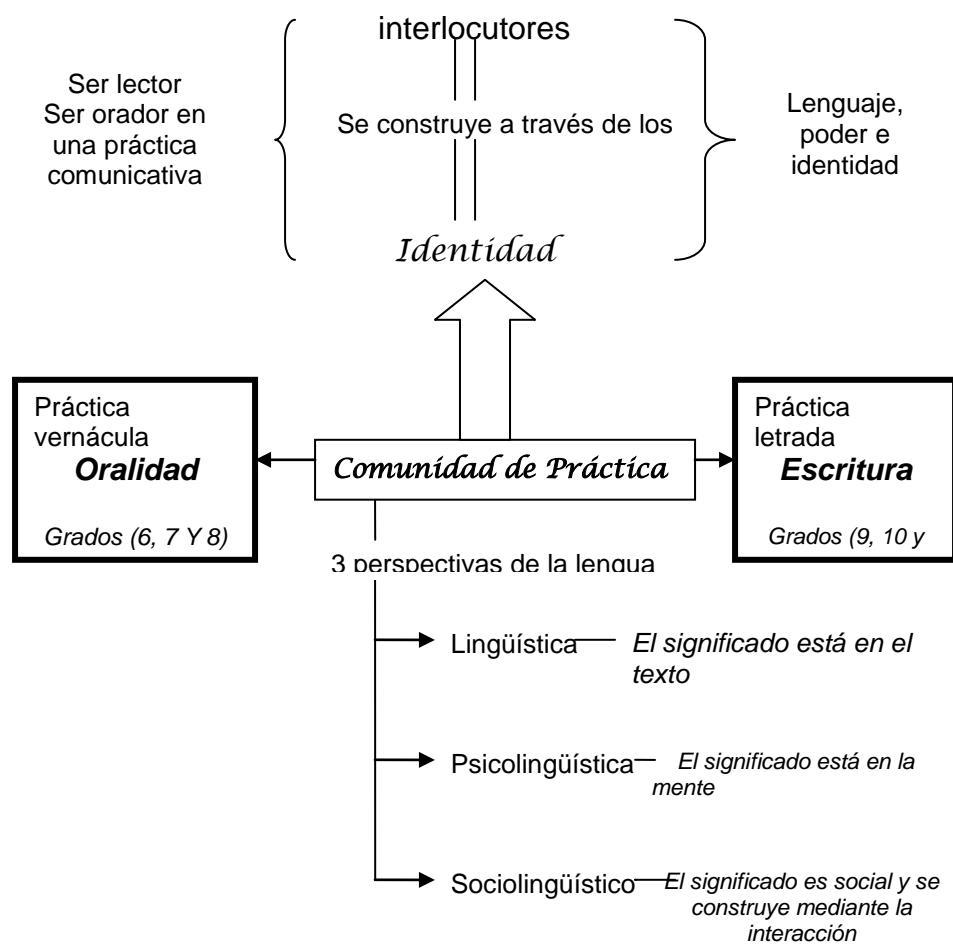
Es desde el cuestionamiento, tanto en la educación básica como en la superior, que se generan diferentes vínculos y diálogos para la formación de un pensador crítico. Es decir, un interlocutor que en su uso frecuente de procesos argumentativos perfeccione la comunicación e influya en la manera de ser, de comportarse y de entender el mundo actual y futuro (Campos: 2007).

Es así como uno de los aspectos más importantes de la labor pedagógica se presenta en la condición metodológica que imparten escuelas y universidades, en tanto se pretende la formación de personas autónomas, críticas y responsables de una visión ético-social. Por lo tanto, la construcción y fortalecimiento del pensamiento crítico se configura no sólo como un objetivo de la educación, sino también como una exigencia social.

De tal manera que la propuesta que se plantea circunscribe la formación de la competencia argumentativa desde un enfoque comunicativo, ya que considera que el sujeto es un interlocutor y, por lo tanto un sujeto comunicativo. Es desde el discurso que la práctica comunicativa guía la comprensión y la acción argumentada de los procesos cognitivos y de las prácticas culturales.

Así mismo, esta acción comunicativa refleja los avances o niveles de argumentación de un interlocutor en la educación básica y media, en tanto se perciben categorías como:

mente abierta, mente analítica y mente inquisitiva<sup>5</sup>, las cuales se plantean en torno al concepto de *comunidad de práctica*<sup>6</sup>, puesto que desarrolla y moviliza prácticas letradas y habladas que persiguen objetivos sociales e interacciones sociales, ya que sin la confrontación con otros interlocutores no se explicita la capacidad argumentativa y, en consecuencia no se construye identidad.



Cassany, Daniel. *Prácticas letradas contemporáneas*. Sevilla Editores: México, abril 2008

<sup>5</sup> Para estas características se han tenido en cuenta las particularidades de la escuela básica y media, en tanto existe el compromiso de fortalecer los tres niveles de: mente abierta, mente analítica y mente inquisitiva; sin desconocer que la caracterización del pensador crítico conlleva a otras como: buscador de la verdad, mente sistemática, mente madura y seguro de sí mismo. College of Nursing. University of Mexico: 2005.

<sup>6</sup> Comunidad de práctica: concepto relevante para la orientación sociocultural, que es muy cercano al de la práctica letrada y tiene interés para la educación. Una comunidad de práctica es una agrupación de personas que: a) comparte unos propósitos y un contexto cognitivo; b) interactúa entre sí con cierto compromiso; y c) desarrolla unas rutinas comunicativas y un repertorio propio de géneros discursivos (unas prácticas letradas o habladas) con el que construyen su identidad (Cassany, 2006).

Por supuesto el construir *identidad* es el ser alguien como lector y como orador, así, se presenta el aula como el centro escolar en donde podemos crear afinidades, compartir prácticas lectoras, acumular experiencias lectoras, tener intereses de comunicar o expresar algo a alguien, o sencillamente construir algunas manías o costumbres.

Construir identidad al interior de una comunidad oradora o lectora es ejercer el poder al interior de la misma, es ejercitar el nivel de análisis y argumentación en torno a la formación de un pensador crítico. Este enfoque sociocultural ayuda a percibir la práctica comunicativa y pedagógica como un ente vivo, intercultural e ideológico, que libera dinámicas discursivas al interior del aula y de las prácticas académicas.

Finalmente, lo que este trabajo pretende plantear es la relación dialógica, continúa e interdisciplinar que se gesta desde los procesos y comportamientos comunicativos del estudiante, como una fuente primaria en la formación de pensamiento crítico y argumentado desde el ejercicio de la escuela básica y media.

### **Obras citadas**

Campos, Agustín Arenas. *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Magisterio: 2007.

Cassany, Daniel. *Prácticas letradas contemporáneas*. Sevilla Editores: México, abril 2008.

Dewey, John. *Cómo pensamos*. Paidós : 2007

Savater, Fernando. *El valor de educar*. Bogotá, Ariel: 2000.

## **ANEXO No. 2**

### **MATRICES**

- Tabla No. 2

Proyecto colectivo

- TABLA No 4

Matriz formulación proyecto de sistematización



**Tabla No. 2**  
**Proyecto colectivo**

<b>Proyectos de aula</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Proyecto de trabajo</b> <b>Transversal interdisciplinario</b>	<b>Objetivos</b>
<p><i>? y ¿Cómo?</i> <i>Aprenden las</i> <i>Estudiantes:</i> <i>Biología en</i> <i>Ambientes de</i> <i>Aprendizaje en el</i> <i>Aula (A.A.A )</i></p>	<p>Generar ambientes de aprendizaje en el aula que permitan llenar de sentido la enseñanza de las ciencias naturales, en medio de la interacción de lo cotidiano con lo científico.</p> <p>Fortalecer espacios pedagógicos en el aula de clase donde las estudiantes interactúen y construyan nuevos lazos de amistad, respeto y autonomía, en un dialogo de pares, fuera de la concepción inflexible del currículo.</p> <p>Establecer proyectos de mesa que permitan construir otras alternativas de ver las ciencias naturales y a su vez conservar y cuidar su entorno mediato e inmediato, dentro de una concepción de lo público.</p>	<p align="center"><b>Argumentación: Oralidad y escritura una construcción de identidad</b></p>	<p>Fortalecer identidad crítica desde los procesos de Argumentación Oral y escrita en la educación básica y media</p> <p>Fomentar una cultura de pensamiento crítico en las estudiantes a partir de las producciones orales y escritas</p> <p>Aunar elementos que permitan sistematizar experiencias de aula, de carácter interdisciplinarias a partir de un eje común como es la argumentación.</p>

<p><i>Literatura: una construcción social y un lenguaje colectivo. Lenguaje hipertextual</i></p>	<p>Realizar procesos de argumentación crítica en torno a la identidad estética y latinoamericana de nuestra producción literaria.</p> <p>Desarrollo de estructuras argumentativas que permitan crear una formación crítica del sujeto en torno a la creación de ensayos y producciones hipertextuales.</p>		
<p><i>Explorando a Colombia y el Mundo a través del texto</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Analizar la importancia de los conflictos</li> <li>-Fortalecer las habilidades comunicativas a través de lecturas</li> <li>-Reconocer la importancia de la tecnología y la informática en las presentaciones de las estudiantes</li> </ul>		

**TABLA No 4:**

**MATRIZ FORMULACIÓN PROYECTO DE SISTEMATIZACIÓN**

**OBJETIVO GENERAL:**

**Reconocer desde el uso pedagógico de las estrategias comunicativas (oralidad, lectura y escritura), las formas de trabajo interdisciplinario que se han producido entre las maestras y la potenciación del pensamiento crítico en los estudiantes de los grados sexto a once del colegio Técnico Menorah.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTA ORIENTADORA	CATEGORÍAS	ACTIVIDADES (Qué, dónde, con quiénes )	INSTRUMENTOS
-----------------------	----------------------	------------	--	--------------

<p>Caracterizar las estrategias comunicativas (oralidad, lectura y escritura) que utiliza el colectivo de profesoras precisando los usos pedagógicos.</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias comunicativas que han implementado las profesoras que adelantan el proyecto pedagógico y cuál ha sido su uso?</p>	<p><b>CATEGORIAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO</b></p> <p><b>Categorías teóricas:</b></p> <p>Mente Analítica</p> <p>Mente abierta Inquisitivo</p> <p><b>Categorías empíricas:</b></p> <p>Argumentación</p> <p>Capacidad dialéctica</p> <p>Intertextual</p> <p><b>CATEGORÍAS DE INTERDISCIPLINARIEDAD</b></p> <p>Intertextualidad</p> <p>Flexibilidad curricular</p> <p>Proyectos transversales</p> <p>Trabajo cooperativo</p>	<p>Hipertextos Portafolios Historias de vida , Actividades Didácticas, Bestiarios</p>	<p>Organizar y recolectar información. Diligenciar matrices Observación Diario de Campo</p>
---	--	--	---	---

<p>Evidenciar acciones interdisciplinarias que han realizado las profesoras para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias comunicativas.</p> <p>Identificar interdisciplinariedad en las maestras y en las dinámicas del aula que apunten a construir un saber colectivo.</p>	<p>¿Cómo se evidencia el trabajo de articulación interdisciplinar a través de estrategias comunicativas?  ¿Qué acciones de planeación, conceptualización, investigación, y trabajo conjunto realizan las profesoras vinculadas al proyecto?  ¿Qué materiales pedagógicos construyen colectivamente?  ¿Cuáles son las modificaciones en lo evaluativo?  ¿Cómo se refleja el proceso interdisciplinario en las dinámicas del aula?</p>		<p>Portafolios,  Hipertextos  ,Bestiaros  Historias de vida,  Actividades  Didácticas</p>	<p>Diario de campo  Observaciones Directas ,Encuesta Primaria, Diligenciar Matrices,</p>
<p>Visibilizar las capacidades que se han potenciado en las estudiantes, que dan cuenta de la activación del pensamiento crítico.</p>	<p>¿Cómo las estrategias pedagógicas comunicativas promueven pensamiento crítico?</p>		<p>Hipertextos  Portafolios  Historia De vida  Actividades  Didácticas, Bestiaros</p>	<p>Rejillas, Fotos, Documentos escritos  Diario de Campo  Observación directa</p>

## LEO Y ESCRIBO NAVEGANDO

Sistematización de una propuesta para fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos

Gilma Yaneth Pedroza Cortés<sup>7</sup>

Mirna Alexandra Rojas Clavijo<sup>8</sup>

### PRESENTACIÓN

Referirnos a las memorias del Proyecto LEO Y ESCRIBO NAVEGANDO exigió tejer los hilos de la historia que como docentes hemos ido construyendo en el diario acontecer de las aulas, en conversación con nuestros estudiantes, con nuestros pares y con preguntas tales como: ¿Cómo lograr que la enseñanza de la lectura y la escritura afecte de manera profunda la vida escolar y el aprendizaje de los estudiantes? Pues al fin y al cabo, la labor de educar nos compete como seres humanos que somos, con sueños, metas y acciones que realizamos todos los días para vernos de otra manera, para sentir que las batallas valen la pena.

Pensar la escuela desde los diferentes lenguajes es un reto que queremos asumir en la medida que permite formar personas capaces de pensar, expresar, comunicar y convivir como bien lo señala Rodolfo López<sup>9</sup> Este Proyecto es una propuesta que un grupo de docentes viene desarrollando desde el 2008 en el Colegio Distrital Estrella del Sur de la localidad 19 de Ciudad Bolívar, para mejorar

---

<sup>7</sup> Licenciada en Lingüística y literatura, de la universidad Distrital, Especialista en docencia del español como lengua propia de la universidad Pedagógica, Docente del colegio Estrella del sur, miembro del equipo Leo y escribo navegando.

<sup>8</sup> Mirna Alexandra Rojas Clavijo. Maestra en Artes Plásticas, Especialista en Pedagogía de la comunicación y medios interactivos. Docente del colegio Estrella del sur, miembro del equipo Leo y escribo navegando. Agradecemos al profesor Fabio Romero Orjuela, profesor de Informática, quien colaboró en la primera parte de la investigación de este proyecto; a la coordinadora Ana Elvira Trujillo, en representación de la institución y a la profesora Gladys Amaya Rosario, docente de la maestría de Ciencias sociales de la universidad Distrital, quien asesoró este proceso de sistematización.

<sup>9</sup> Rodolfo Alberto López, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, 2004

los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del ciclo 3 de Educación básica Primaria y Básica Secundaria, ciclos 4 y 5.

La propuesta significó para nosotros la posibilidad de abrir espacios y entablar diálogos académicos con nuestros pares, rescatar el aula de la monotonía y de lo aparentemente establecido como “código oficial”; es quizá un camino de senderos múltiples, algunas veces paralelos, otras veces bifurcados y en ocasiones entrecruzados, que han permitido entrar al mundo maravilloso de la experimentación, la duda y la búsqueda de respuestas a los temas que son trascendentales para nosotros como maestros.

Es por esto que el equipo de docentes de Leo y escribo navegando se toma la palabra para poner en escenario las voces que fueron detonantes de las acciones “intencionadas” y “actuales” como protagonistas, gestores y facilitadores en esta historia en la cual identificamos nuestros deseos, reflexiones y prácticas que se remontan a muchos años atrás, pero que cobran vida en nuestro contexto escolar y a la búsqueda de respuestas a la siguiente pregunta:

¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?

## **1. CONTEXTUALIZACIÓN DE NUESTRA EXPERIENCIA.**

El Colegio Estrella del Sur está ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar; surgió como parte de la solución a la emergencia educativa que vivía el Distrito Capital en la década de los 80. Inició sus labores en 1989 con estudiantes de Básica Secundaria; hoy en día cuenta con cuatro sedes, más de 120 docentes y 3.800 estudiantes distribuidos en dos jornadas.

El desmedido crecimiento de la ciudad, las constantes migraciones por causa del desplazamiento forzado, el alto índice de desempleo y subempleo de esta población ha ocasionado el incremento alarmante de la desigualdad en la localidad y condiciones mínimas de calidad de vida, lo que muestra una problemática de orden social que caracteriza a la población y que tiene incidencia en el campo educativo.

La mayoría de la población se ubica en los estratos 1 y 2, se caracteriza por un bajo nivel cultural que oscila entre el analfabetismo y la educación primaria, muy pocos casos con educación secundaria o universitaria. Presentan un sinnúmero de problemas socioculturales y económicos entre los cuales se puede mencionar la descomposición familiar, el desempleo, problemas de desnutrición y baja autoestima, todo lo cual probablemente, ha incidido en la conformación de pandillas juveniles, drogadicción y violencia intrafamiliar, inconvenientes que tienen alta presencia en esta localidad.

Frente a esta realidad, la institución está comprometida con el desarrollo de una propuesta educativa que contribuya al desarrollo de los estudiantes tanto a nivel de su formación integral como de la preparación académica, de tal manera que les permita asumir la realidad con interés y responsabilidad en todos los campos.

En esta dirección, nuestra propuesta asume el sentido de innovar como una alternativa que quiere rescatar los sueños de nuestros jóvenes que nunca fue tan impostergable como ahora, para alejarlos de la calle, de la pobreza, de la muerte, pues pareciera que en esta localidad los persigue. Ser capaces de trabajar con generosidad de entregar y compartir libros para que todos lean voces y mundos diferentes, herramientas y materiales para que todos pinten, modelen, fotografíen, graben imaginarios propios y universales; en tiempos dentro y fuera de la institución para que escuchemos variados discursos y sonidos desde clases conjuntas y literalmente viajando, navegando por diversas fuentes del contexto real y virtual de museos, bibliotecas, multimedias, Internet, películas, libros,

revistas. En pocas palabras, lecturas de “su mundo” y “lecturas del mundo” como afirma Paulo Freire, sustentados en códigos escritos, estéticos, visuales y audiovisuales.<sup>10</sup>

Es posible que nuestros avances no sean tan contundentes como pueden serlo en otros contextos, sin embargo, al ofrecer a nuestra comunidad educativa una nueva forma de hacer la clase y de construir planes curriculares, ha puesto en juego el quehacer del maestro, creando oportunidades tanto a profesores como estudiantes, por el deseo de ser mejores, de hacer de nuestros sueños un mundo posible, sin importar los obstáculos diarios.

Por eso, al hablar de nuevos sentidos nos enfrenta a aceptar retos, en este caso, el mismo contexto en el cual está ubicado nuestro colegio, éste es el reto mismo, pues cada día vivido se convierte en una misión permanente por retener un día más a nuestros estudiantes en él y en el mundo del conocimiento. Es por ello que enseñar cualquier tema debe convertirse en un viaje mágico captando el interés, motivando, insistiendo, peleando con los esquemas de lo que debe ser una clase y un maestro, romper paradigmas, es lo vital.

Lo vital se une a lo trascendental como una sola fuerza capaz de explorar mundos literarios y artísticos en el tiempo y en el espacio, apoyados en formatos expresivos, comunicativos e informativos novedosos y dinámicos, que les permita a nuestros estudiantes rescatar su propia voz, superando su timidez, alentando su curiosidad y capacidad exploratoria.

El camino que hemos emprendido recoge diversas experiencias construidas en la institución desde años anteriores en el marco de la transformación pedagógica por ciclos, proyectos tales como el PILE, liderado y socializado por la profesora de

---

<sup>10</sup> Freire Paulo “De la lectura del mundo a la lectura de la palabra”, En “Antología de lectura”. ASOLECTURA, Colombia, Abril de 2003,



Humanidades, Yaneth Pedroza. Fue a partir de esta experiencia que otros docentes como Fabio Romero y Mirna Rojas, encontraron puntos de encuentro frente a la necesidad de transformar y fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, mejorar los niveles académicos, articular contenidos y saberes para superar la fragmentación, recuperar la voz de los estudiantes como vía de transformación pedagógica en nuestro contexto.

Esto nos llevó a buscar estrategias y herramientas facilitadoras como una alternativa de solución a estas problemáticas, razón por la cual surge la propuesta de integrar las TIC y la pedagogía por proyectos, reconociendo el sentir de las nuevas generaciones y los retos a los que se enfrentan en el mundo actual.

Para la construcción de estas herramientas establecimos un diálogo en el que reflexionamos sobre nuestras prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Como resultado de este diálogo, visualizamos las diferentes concepciones teóricas frente a estos dos procesos y la posibilidad de transformarlas en la institución.

De este modo, el profesor Fabio Romero en sus clases del ciclo 3, realizó una serie de actividades y didácticas entre las cuales están: la lectura de imágenes con libros álbum, intervenciones artístico digitales a libros de cuentos infantiles, para desarrollar la lectura comprensiva y competencias escritoras, asociación de símbolos con textos literarios y visuales, acciones de lectura y escritura a partir de documentos fotográficos de la comunidad en su cotidianidad, entre otras.

Al iniciar el año escolar 2009, realizamos planes de estudio para los ciclos 4 y 5 integrando los saberes de las asignaturas de Lengua Castellana, Informática y Artes, con la colaboración -para algunos momentos-, de las asignaturas de Religión, Ciencias Sociales y Tecnología. El siguiente paso fue el diálogo que establecimos con los estudiantes a quienes expusimos las razones que nos llevaban a plantear esta propuesta y la forma como se iba a desarrollar el proceso.

Para desarrollar la malla curricular tuvimos en cuenta la pedagogía de proyectos planteada en los documentos de la Secretaría de Educación sobre los Campos de pensamiento (2007)<sup>11</sup>, la cual nos ofreció algunas soluciones para integrar diferentes áreas y favorecer la lectura y la escritura, en la medida que parte de los intereses y motivaciones de los estudiantes .

Igualmente, la pedagogía de proyectos nos ofreció algunas soluciones a las dificultades para integrar diferentes áreas y favorecer la lectura y la escritura, en la medida que parte de los intereses y motivaciones de los estudiantes .Esto facilitó los proyectos que se desarrollaron en los ciclos 4 y 5 con actividades tales como: Libro al patio con instalaciones o performance de escenas descritas en algunos textos literarios, proyectos investigativos con temas elegidos por los mismos estudiantes del grado 11° a manera de monografía, diarios de lectura inspirados en textos literarios de diferentes épocas históricas, literarias y artísticas, realizaciones de guías turísticas de América Latina; lecturas compartidas dirigidas por estudiantes del ciclo 5 para los ciclos iniciales, con sus respectivas diseños y aplicaciones de unidades didácticas.

Esto nos llevó a implementar la propuesta de proyectos que se desarrolló en los ciclos 4 y 5 con actividades tales como: Libro al patio con instalaciones o performance de escenas descritas en algunos textos literarios; proyectos investigativos con temas elegidos por los estudiantes de grado 11° a manera de monografía; diarios de lectura inspirados en textos literarios de diferentes épocas históricas, literarias y artísticas; realizaciones de guías turísticas de América Latina, para el grado 9°; acompañamiento del grado 10° en lectura para los grados de preescolar y primaria con planificación a través de unidades didácticas y guías para las actividades que liderarían con los niños, en lecturas compartidas.

Como una forma de evaluar y hacer seguimiento se organizaron dos sesiones en el transcurso del año escolar (un primer momento para el mes del Idioma y el

---

<sup>11</sup> Secretaría de Educación del Distrito, "Orientaciones para la discusión curricular por campos de pensamiento", Bogotá D.C., marzo de 2007

segundo al finalizar el año), en el que los estudiantes pusieron en escena el trabajo realizado, sus aportes y avances, los cuales fueron sustentados a la comunidad educativa a través de elaboraciones artísticas y documentos creados a partir de la simulación de museos temáticos, feria de países, cuadros de costumbres y feria de proyectos. De igual modo se aplicó un formato de auto evaluación<sup>12</sup> para determinar avances académicos, motivaciones en los estudiantes y percepciones de la comunidad en todo el proceso, además de entrevistas con registros fotográficos y audiovisuales.

A partir de este momento pudimos darnos cuenta de la necesidad de realizar un proceso de sistematización que nos permitiera reflexionar y de otra manera establecer los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía de proyectos, para analizar los resultados de la aplicación de dichas herramientas en los procesos de lectura y escritura, efectuar ajustes pertinentes y de otra parte, plantear una propuesta para la institución. En esta dirección, se plantearon los siguientes objetivos que guiarán la sistematización.

- Clasificar y analizar los diferentes usos que los estudiantes hacen de las TIC en sus proyectos
- Establecer las actividades que favorecieron los procesos de lectura y escritura a través del manejo de las TIC.
- Determinar los aportes que favorecieron los procesos de lectura y escritura en la pedagogía por proyectos.
- Identificar las actividades que permitieron la interdisciplinariedad.

## **1.1 .SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA LECTURA: APRENDER A LEER O LEER PARA APRENDER**

---

<sup>12</sup> Ver Anexo 2.

La problemática sobre lectura y escritura es una constante de la educación y en nuestra institución no es una excepción, allí también identificamos deficiencias en torno al tema. En este sentido, vale la pena señalar los resultados obtenidos a partir de una encuesta realizada en el año 2008<sup>13</sup> en el marco del Proyecto Institucional de lectura y escritura PILE, que muestra deficiencias en los estudiantes a nivel léxico, errores de dicción que repercuten en la redacción y coherencia, poco manejo de los signos de puntuación y problemas relacionados con la lectura y la escritura en general; factores que inciden en la baja comprensión, interpretación y producción de textos.

A pesar de todos los esfuerzos que hacen los docentes, la problemática aún persiste. Esto, quizás se deba a que no se privilegia la mirada sobre la construcción de sentido en la lectura y la escritura, es decir, leer y escribir con una intencionalidad, como lo expresa Teresa Colomer.<sup>14</sup>

Algunos docentes tienen la creencia que se lee y se escribe de la misma manera siguiendo una metodología tradicional donde la memoria juega un papel importante, por lo tanto, centra la mirada en la forma y “se hacen correcciones”. Sin embargo, éstas se quedan muchas veces en una técnica mecanizada olvidando el horizonte simbólico y significativo que subyace al lenguaje.

En esta dirección, compartimos las observaciones que hace Javier Navarro<sup>15</sup> quien señala que *“leer y escribir exige un buen manejo técnico, no solamente en el sentido de la habilidad mecánica, la cual no se incrementa por la simple repetición; se puede leer, pero leer mal, ya sea porque se tengan problemas en la relación biunívoca de los grafemas, pobreza de vocabulario, lentitud o incapacidad para comprender, pero puede también obedecer a la atrofia de la habilidad simbólica”*.

---

<sup>13</sup> Ver Anexo 1.

<sup>14</sup> Colomer, Teresa, “El papel de la mediación en la formación de lectores”, Editorial Panamericana, Bogotá, mayo de 2004

<sup>15</sup> Navarro, Javier “Lectura y Literatura”, Editorial Magisterio, Bogotá, 1987

Son múltiples las carencias que presentan nuestros estudiantes tales como, la manifestación constante acerca del aburrimiento que les genera leer debido a la falta de comprensión, por una parte, y la imposibilidad de explorar su propio mundo interior y de este modo, la incapacidad para establecer relaciones intersubjetivas y simbólicas que expresen la construcciones de sentido más allá del significado de las palabras. Esta problemática la explica el mismo autor cuando dice:

*“La incapacidad de simbolización no es una deficiencia psicológica, individual sino más bien es una estructura de relación frente al lenguaje, de la cual no nos escapamos casi todos y hace que nos contentemos con las lecturas más simples, puramente denotativas, encontrando confusión y aburrimiento ante textos más complejos”<sup>16</sup>.*

Como docentes, nos corresponde integrar la disciplina o área de formación con la lectura y la escritura, enseñar a la par los contenidos y la práctica de éstas para dar testimonio de lo realmente aprendido, a diferencia de hacer practicar la lectura y la escritura sin sentido, vista sólo como una función instrumental.

Sobre este proceder y sus consecuencias hace referencia también Fabio Jurado cuando afirma: *“La mecánica repetitiva de definiciones, que avalan la verdad y la certeza como fin último de la experiencia académica no propende por la apertura hacia la interacción comunicativa, hacia una dinámica narrativa del lenguaje, sino hacia una prefiguración de verdades fríamente clasificadas en los anaqueles correspondientes. En las evaluaciones se realizan preguntas donde las respuestas ya están hechas sin tratar de responder de acuerdo a una reflexión, con un raciocinio conceptual y analítico, sino responder desde una habilidad memorística”<sup>17</sup>.*

---

<sup>16</sup> Ibid..

<sup>17</sup> Jurado, Fabio y Bustamante Guillermo, “Los procesos de lectura”, Editorial Magisterio, Bogotá, 1995

Sin embargo, no podemos desconocer que en el colegio se realizan muchas actividades como dice Emilia Ferreiro, “alrededor de la lectura”, “sobre la lectura”, “con los libros”, vale decir, en la celebración del Día del Idioma, en encuentros institucionales, en celebraciones importantes, en talleres con docentes o con estudiantes, en salidas pedagógicas, todo ello con la intención de superar las debilidades a las que nos hemos referido.<sup>18</sup>

A pesar de esto, observamos que la brecha que se marca entre lo que enseñamos y lo que aprenden los estudiantes es cada vez mayor. Es por ello que asumimos la necesidad de intervenir y generar un cambio en nuestras prácticas educativas frente a la lectura y la escritura que aporte a la transformación de la institución, de nosotros como docentes y de nuestros estudiantes.

Propiciar nuevos sentidos a nuestra realidad –en este caso, a las múltiples relaciones que convocan el acto educativo-, nos exigió reflexionar sobre los aportes de la utilización de las TIC, la pedagogía de proyectos, los procesos de la lectura y la escritura y la forma integrarlos a los procesos de los estudiantes de manera atractiva. Por ello creemos que la educación debería ser un constante interrogar –como la vida misma- sin la pregunta, olvidamos remontarnos al origen, a volver sobre nuestros pasos a repensarnos y construir otros nuevos.

El otro paso fue el desarrollo de una acción intencionada con el propósito de arriesgar, experimentar y poner a prueba nuevas formas de abordar las prácticas pedagógicas y a partir de allí analizar los hallazgos, las limitaciones y las posibilidades, acciones inherentes a nuestra responsabilidad social hacia una renovación metodológica que apunte a la creación de estrategias novedosas partiendo de una reivindicación del quehacer del maestro y su mirada del mundo escolar.

---

<sup>18</sup> Ferreiro Emilia, “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”, Editorial Panamericana, Bogotá, 2004

De este modo, establecimos nexos entre las áreas, pusimos en marcha acciones prácticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura para mejorar los procesos de los estudiantes, que de otra forma les impide asumir los nuevos retos que le impone una sociedad globalizada e interconectada.

Para esto, revisamos las tendencias actuales de la educación y de los planes estatales, Plan Decenal de Educación 2008-2014 y las 10 herramientas para la vida propuestas por la SED, así como los usos y aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que éstas irrumpen en la sociedad cambiando los esquemas mentales de los individuos y las formas de comunicación. Por otra parte, los códigos comunicativos propios de cada medio tecnológico que conforman lo que hoy llamamos TIC, han generado nuevas formas de leer y escribir, así como nuevos textos.

En palabras de Jesús Martín Barbero, la apropiación de dichos códigos se refiere a la “*segunda alfabetización*” como un requisito indispensable para acceder a la información y participar en la construcción del conocimiento y de este modo interactuar en términos de equidad.<sup>19</sup>

A partir de estos planteamientos aplicamos diversas alternativas para que los estudiantes desarrollaran sus proyectos y propuestas personales integrando las TIC, para hacer uso de ellas desde la navegabilidad en la creación en productos propios, que dieran cuenta de la comprensión de las diversas aplicaciones que se pueden hacer con las tecnologías desde la lectura y la escritura de textos.

## **2. NUESTRA RUTA METODOLÓGICA**

### **2.1. Sobre la sistematización**

---

<sup>19</sup> Martín-Barbero, Jesús, “La educación desde la comunicación”, Editorial Norma, 2002

Teniendo en cuenta que adelantar un proceso de sistematización exige recuperar el rol del docente como investigador de su propia práctica, su voz y su visión personal acerca de las problemáticas de la escuela, este reconocimiento humaniza la labor del maestro desde su sensibilidad, sus motivaciones y pasiones, las cuales hacen parte de su historia personal.<sup>20</sup>

*Por ello, “el conocimiento contextualizado que surge desde experiencias y emociones propias de los actores, hacen parte de los procesos de los cuales se busca dar cuenta, ya que éstos se gestan en el transcurso de nuestra existencia cotidiana como seres humanos. Los aportes que hace cada uno desde su individualidad, provienen de circunstancias que han determinado su quehacer, lo cual se traduce en un estilo propio y único para dar sentido a su labor”.<sup>21</sup>*

Es en el lugar de trabajo donde pasamos la mayor parte de nuestro tiempo y es ahí precisamente el lugar por excelencia de vivencias, conocimientos, sentires, expectativas y fuentes inagotables de experiencias, son ellas las que nos inducen a la reflexión y nos permite comprender la responsabilidad de educar.

En este contexto, nuestra experiencia del aula se conformó como un laboratorio pedagógico en el cual aplicamos diversas estrategias didácticas y recursos novedosos que motivaron tanto a los estudiantes como a nosotros mismos. Es esta experiencia la que exigió reflexión y distanciamiento para identificar los aciertos, potencialidades o dificultades que subyacen, la cual se objetiva en los procesos de sistematización.

Ahora bien, si consideramos la investigación como la actividad académica que conduce a la producción de conocimientos que dejen huella más allá de la vivencia de sus protagonistas y si tenemos en cuenta que esa actividad se realiza de manera rigurosa y sistemática, para nuestro caso, el análisis de una práctica de lectura y escritura, podemos considerar la sistematización como investigación si

---

<sup>20</sup> Elizalde Hevia, Antonio, universidad Bolivariana (Chile). Revista magisterio no. 33.

<sup>21</sup> Ibid



cuenta con ciertos niveles de sistematicidad y rigurosidad, y si es posible identificar en esos procesos las rutas que se siguieron para la producción de los conocimientos.

En esta perspectiva, la sistematización se puede considerar como un modo de investigar que parte de la reconstrucción del proceso vivido para identificar sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia<sup>22</sup>. De otro modo, reflexionar y dar sentido a los procesos vividos con los estudiantes de los ciclos 4 y 5 del Colegio Distrital Estrella del sur durante el año escolar 2009. La documentación que soporta este proceso de sistematización debe dar cuenta de manera detallada de las rutas y las decisiones metodológicas que orientaron la práctica para poder saber de dónde surgen los conocimientos que se derivan del análisis de la experiencia.

Por otra parte, la sistematización como investigación en el ámbito pedagógico implica, para nuestro caso, hallar las conexiones entre los sujetos participantes del acto educativo (docente-estudiante), los discursos que se generan (textos, documentos, artefactos), el objeto de la propuesta (lectura y escritura), y las representaciones de los actores. En este sentido, la sistematización pretende ir más allá de la descripción de los hechos y de este modo realizar un análisis interpretativo y crítico que dé cuenta de nuevos sentidos de las prácticas educativas y se generen conocimientos significativos para otros contextos.

Esta perspectiva de sistematización coincide con lo señalado por Aguilar Soto, quien la define *“como una modalidad de investigación que implica la retroalimentación para el fortalecimiento y la consolidación de la experiencia que deje huella más allá de la simple reflexión, con el fin de intervenir en los procesos pedagógicos en contextos más amplios, es decir, los procesos sociales”*<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Pérez, Abril, Mauricio. La sistematización como investigación, Universidad Javeriana, Bogotá, 2009

<sup>23</sup> Aguilar Soto, Juan Francisco. De las innovaciones a las alternativas pedagógicas. En: Educación y cultura (documento Maestría en Educación Universidad Javeriana, Universidad de Caldas. Manizales) 1996.

Esta manera de concebir la sistematización como investigación comparte elementos con otras perspectivas como la investigación-acción, la etnografía crítica y la recuperación de la memoria colectiva, pero a su vez se define con una identidad propia y explícita como es la transformación de las prácticas pedagógicas en nuestro contexto y no sólo como una alternativa de producción de conocimientos.

Se trata entonces de reunir sentidos y experiencias pedagógicas diversas alrededor de propósitos comunes, en este caso, construir alternativas que transformen los procesos de la lectura y la escritura en aprendizajes más significativos que les permita a los estudiantes desarrollarse en las diferentes dimensiones humanas construyendo sentido a través de las relaciones de interacción que establece con la globalidad y el mundo.

## **2.2 Nuestra ruta.**

La ruta describe los diferentes momentos en los que se fue desarrollando la propuesta a través de actividades implementadas durante el año escolar 2009.

**FASE 1: Reconstruir la experiencia del proyecto Leo y escribo navegando para identificar aciertos, potencialidades, limitaciones y debilidades en los procesos de la lectura y la escritura.**

Dada la gran cantidad de información que se generó a partir de los instrumentos aplicados en todo el proceso, elaboramos una matriz que nos permitiera organizar y seleccionar las fuentes que revelaban información pertinente sobre los procesos de lectura y escritura.

Con relación a lo anterior, nos interesaba hacer evidente las construcciones de sentido realizadas en dichos procesos; los diálogos establecidos con el texto y su

autor, los paralelos relacionales entre texto y contexto, las posturas críticas asumidas frente a los contenidos leídos con el fin de identificar hallazgos que hicieran evidente la transición de un nivel de lectura literal a un nivel inferencial.

A partir de esta selección, observamos cómo los estudiantes optaron por dar diferentes usos a las TIC y a los lenguajes artísticos para aplicarlos en sus proyectos; éstas fueron estrategias que les permitieron hacer lecturas y textos escritos más complejos, llenos de sentido, es decir, evidencian interpretaciones y construcciones interdisciplinarias.

Para dar prueba de esto, a continuación explicamos los instrumentos que aplicamos para estos procesos los cuales forman parte del proceso de sistematización:

**Diario de lectura:** es un instrumento utilizado por muchos escritores donde se plasma el “diario” acontecer de la lectura. A partir de allí se generan procesos escriturales que pueden ir perfilándose como productos acabados y creativos. El instrumento<sup>24</sup> lo aplicamos a partir del Diario de lectura del maestro el cual se presentó a los estudiantes como testimonio también de nuestras lecturas como docentes.

Sabemos que la lectura es un acto complejo que va más allá de la simple decodificación. El acto de leer no es sólo una percepción visual y mecánica como ya lo mencionábamos; las palabras desencadenan en nuestra mente todo un imaginario “guardado” allí, de tal modo que esto nos permite recordar, relacionar, comparar, crear ideas nuevas, entre otros aspectos. Leer por lo tanto, se concibe aquí como un texto que se produce diferente al original; se lee para entablar un diálogo autor-lector, proceso por el cual se genera un texto distinto al leído.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> [www.espaciologopedico.com](http://www.espaciologopedico.com)

<sup>25</sup> Bautista, Álvaro, “Estanislao Zuleta: maestro de la lectura”, en Revista La Piedra de pandero, No. 1, marzo 2000, Universidad del Valle.

De otro modo, al hacer uso de este instrumento nos interesaban más las clasificaciones que surgen a partir de los estudiantes y no solamente las que planteamos como docentes. Es aquí donde cobra mayor importancia la voz del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y la constitución de sujetos con una identidad propia.

El diario de lectura tiene muchos beneficios para los estudiantes: plantean preguntas sobre lo que leen, comparan hechos con los ya conocidos, son críticos a la hora de tratar algunos aspectos. De igual modo, la escritura les permite mayor espontaneidad sin que se ejerzan “controles de lectura”, análisis profundos de los temas que más les interesa, empleo de estrategias propias para presentar sus ideas con originalidad, variedad de registros, entre otros.

De otra parte, la flexibilidad que permite este medio los llevó realizar procesos cognitivos más profundos a los que estaban acostumbrados y a interactuar como lectores con el texto y el contexto en un acto de procesamiento de la información; situación que implica un esfuerzo mental, que poco a poco los compromete hacia una lectura crítica.

La disciplina que supone registrar día a día, pase lo que pase, es un ejercicio que enseña en sí mismo a escribir, pule el estilo, potencia la imaginación y exorciza los demonios familiares. El estudiante que logra manejar adecuadamente los elementos que están relacionados con la lectura y la escritura, ha dado uno de los pasos más importantes para su desempeño integral.

**Unidades didácticas:** constituyen una parte de la planeación, en este caso, de una práctica de lectura en voz alta. Retomamos las unidades planteadas por los docentes y a manera de simulacro los estudiantes diseñaron y prepararon actividades lúdicas de lectura compartida de cuentos infantiles dirigidos a los estudiantes de los ciclos 1 y 2, en sesiones que se realizaron dos veces al año. Los estudiantes planearon cada sesión, en las que hicieron uso de actividades y

estrategias didácticas las cuales fueron socializadas y evaluadas por ellos mismos.

La aplicación de este instrumento nos reveló el interés de los estudiantes por participar ejerciendo el rol de docente y a su vez, les permitió reflexionar sobre sus propios procesos, buscar estrategias para superar las dificultades en el momento de comprender lo leído, así como constatar la importancia del acompañamiento que deben hacer los padres y profesores en los procesos de lectura y escritura para los pequeños, entre otras.

**Guía turística:** se fundamenta en una estrategia de la pedagogía de proyectos, basada en el planteamiento de algunos autores, en especial el de Kilpatrick<sup>26</sup>, la cual gira en torno al diseño y elaboración de un objeto o la realización de un montaje soportado desde la indagación teórica de diversas fuentes de información de los diferentes saberes que intervienen. Estos proyectos son globalizadores y pretenden articular las diferentes áreas para evidenciar las aplicaciones e interacciones reales que los estudiantes pueden realizar a partir de los conocimientos aprendidos en las diferentes disciplinas.

De este modo, los estudiantes del ciclo 4, grado 9º, diseñaron y elaboraron una guía turística de un país latinoamericano en el transcurso del año escolar. Para ello consultaron diversas fuentes desde páginas web y multimedia, libros y revistas, con contenidos de diversos saberes tales como historia, geografía, economía, política, cultura, artes, literatura, medio ambiente y ecología, con el objetivo de recolectar, seleccionar y analizar la información pertinente en la promoción del país escogido.

Durante todo el procedimiento los estudiantes perfeccionaron los procesos de escritura, indagaron en los medios haciendo uso asertivo de hipervínculos e

---

<sup>17</sup><sup>26</sup>Gadotti, Moacir "Pedagogía de la praxis; Interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria" Niño y Dávila editores, serie edición internacional, Instituto Paulo Freire, Buenos Aires1996

imágenes acordes con las temáticas seleccionadas. Esto les permitió avanzar a niveles de lectura inferencial siendo ésta una posibilidad de análisis y crítica frente a lo que se lee. Del mismo modo, el manejo de un lenguaje más refinado y especializado. En últimas, la realización de la guía les permitió realizar un viaje virtual y simulado a partir del ampliaron su bagaje cultural.

**Documento de investigación estudiantil:** se basa en los proyectos de investigación del medio, inspirados en los planteamientos de Freinet<sup>27</sup>. Este tipo de investigación parte de un planteamiento problemático y su resolución sobre un tema de interés para el estudiante. En este tipo de proyectos se pretende recuperar la autonomía, la madurez cognitiva y social del estudiante, lo mismo que explorar sus inclinaciones vocacionales e introducirlo en el mundo de la educación superior, es decir, indicarle el camino en la autoconstrucción de conocimiento a través de una postura investigativa.

Por medio de este instrumento los estudiantes del ciclo 5, grado 11º, profundizaron en temas con los cuales se sentían identificados. Los temas variaron según inclinaciones personales, por lo cual, la orientación se realizó de manera personalizada.

Todo este proceso nos permitió evidenciar la comprensión que alcanzaron los estudiantes de lecturas especializadas, el uso de fuentes informativas tanto de formatos digitales y virtuales como de textos escritos, complejidad en el manejo de los hipervínculos, la intertextualidad e interdisciplinariedad que se reflejaba en la construcción de sus escritos. De igual forma, el empleo de programas Excel, Power point, movie maker, tanto para presentaciones como para videos.

**Museos temáticos:** la idea de museo que se desarrolla aquí es una puesta en escena de los trabajos elaborados en cada uno de los proyectos y la sustentación que se hizo frente a la comunidad educativa. Esta forma de trabajo hace relación

---

<sup>27</sup> Ibid

al simulacro de un museo, que aquí funciona en dos sentidos: el primero hace mención a la forma en que fueron evaluados y el segundo, se refiere a las obras artísticas que los estudiantes expusieron, las cuales obraron como vínculo de las visitas que realizaron a los museos y bibliotecas en todo el proceso de investigación.

Para lograr este vínculo, paralelamente en la clase de artes realizaron trabajos artísticos con relación al tema investigado, en una doble función: la primera, permitió comprender y dar sentido a lo investigado. La segunda, tuvo como objetivo ser parte didáctica de las puestas en escena ya que los objetos sirvieron de apoyo a las explicaciones y argumentaciones presentadas por los estudiantes.

La exposición que realiza el estudiante en un museo, resalta su autoría y creatividad en relación con el aprendizaje que se obtiene en la escuela. Este reconocimiento trasciende el concepto de estudiante que almacena conceptos y teorías sin llevarlos a la práctica.

Para dar cuenta de la manera como los estudiantes lograron un producto final a partir de la integración de las disciplinas, daremos un breve ejemplo de una de ellas:

- Guía turística:
  1. El estudiante escoge un país
  2. Realiza consultas de fuentes de diversos formatos y hace reseñas de dichas lecturas interdisciplinarias (clases de lengua castellana, informática y educación artística).
  3. Paralelamente realiza lecturas de textos literarios de escritores del país correspondiente y escribe en el diario de lectura sus reflexiones y comentarios (clases de lengua castellana y lecto-escritura).

4. Simultáneamente realiza trabajos artísticos con relación al país escogido, estilos, épocas históricas, artistas y obras.
5. Se realizan salidas extraescolares a museos y bibliotecas para complementar fuentes de información, pero también para entrar en contacto directo con las épocas investigadas y su contexto cultural.
6. Puesta en escena y montajes para la sustentación
7. Exposición y sustentación del tema.

**FASE 2: Organizar, clasificar, analizar y relacionar las actividades que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura a través de la pedagogía por proyectos y el manejo de las TIC en actividades interdisciplinarias.**

Una vez reconstruida la experiencia, el siguiente paso fue la organización y clasificación de la información existente de acuerdo a los objetivos propuestos y las preguntas derivadas en el proceso de sistematización. Para esto se diseñaron diferentes rejillas<sup>28</sup> con el objetivo de tener un mapa general de la información recolectada que permitiera analizar y relacionar aquellas que mejor dieron cuenta de los procesos de lectura y escritura y que marcaron los grandes hitos en el desarrollo de la propuesta: “las TIC, sus usos y aplicaciones, la interdisciplinariedad, la pedagogía por proyectos y la lectura de imágenes”.

En la rejilla No. 1 se describe la información relacionada con documentos, entrevistas y evaluaciones realizadas; en cada una de ellas se identifica la fuente, la pertinencia, los aportes y se realiza una valoración de diferentes aspectos relacionados con el objetivo previsto.

---

<sup>28</sup> La organización de la información se desarrolló a partir de la utilización de 4 rejillas en cada una de ellas se recoge información pertinente para analizarla a la luz de los objetivos propuestos. Anexo 3.



## REJILLA No. 1

PREGUNTA GENERADORA				
OBJETIVO GENERAL				
FASE	DOCUMENTACIÓN PARA SISTEMATIZAR	PERTINENCIA	APORTES	VALORACIÓN

En la siguiente rejilla (2), se describen cada uno de los proyectos que se integraron para dar origen a la propuesta y los aportes pertinentes de cada uno.

## Rejilla No. 2

Nombre del proyecto	APORTES	VALORACION

La rejilla No. 3 nos permitió organizar la información de acuerdo a lo planteado para cada una de las fases de la siguiente manera: fases 1 y 2, en la que identificamos los aciertos, potencialidades, limitaciones y debilidades referentes a la lectura y la escritura.

Para este momento, se define como eje central de todo el proceso de sistematización la lectura y la escritura y las categorías que fueron emergiendo en torno a los usos y aplicaciones seleccionadas a partir de las acciones pedagógicas que se realizaron en la institución durante el año escolar 2009. De ello se derivan, las siguientes categorías:

- **Lectura y escritura:**
  - Lectura y escritura de textos
  - Lectura y realización de imágenes
- **TIC:**
  - Uso de las TIC en prácticas de lectura- escritura
  - Producción con TIC de expresiones propias
- **Interdisciplinariedad:**
  - Pedagogía por proyectos

De acuerdo a este análisis, en la siguiente fase (3) se plantean algunas recomendaciones con relación a los hallazgos que se fueron encontrando en todo el proceso frente al tema de la lectura y la escritura, con base en los hitos hallados en la reconstrucción de la experiencia.

REJILLA No 3

FASE 1 Y FASE 2	FASE 3
Identificar aciertos, potencialidades, limitaciones y debilidades	Hallazgos y recomendaciones

En la rejilla 4 se hace una síntesis a partir de los instrumentos y los procedimientos realizados en la que se evidencian aspectos relacionados con la pregunta que orienta todo el proceso.

Figura No. 4. Clasificación y categorización de la información

Objetivo general	Pregunta generadora	Categoría	Actividad	Procedimiento	Fortalezas	Debilidades

**Fase 3: análisis a partir de los hallazgos encontrados en todo el proceso.**

### 3. ACERCA DE LOS RESULTADOS

El hecho de tomar el aula de clase como un laboratorio en el cual podemos experimentar, poner a prueba y ver lo que sucede, es mostrar un camino de múltiples senderos que podemos transitar dejando atrás el miedo a lo imposible, a la apatía y la desmotivación, aspectos latentes en diversos espacios donde se vivencia la pedagogía.

Aunque siempre existen dificultades, aquí cuenta más lo evidente, el aprendizaje de una “vivencia” que experimentamos a la par tanto los estudiantes como nosotros mismos, al igual que otros compañeros quienes acogían la dinámica

como posibilidad de interactuar con otros saberes o disciplinas e involucrase en el proyecto y participar. Creemos que ésta fue una cavilación que quedó: la idea del docente que reflexiona sobre su propia práctica y busca la forma de hacerla más dinámica, de transformarla.

Gracias a la interdisciplinariedad pudimos hacer que los estudiantes comprendieran el sentido de cada asignatura y sus diversas aplicaciones en la vida real y la imposibilidad de construir conocimiento a partir de una información fragmentada y descontextualizada. El medio para hacerlo comprensible, fueron los proyectos.

Para nosotros, la pedagogía por proyectos trascendió el proyecto de aula para dar paso al proceso de investigación que llevó a comprender la realidad. Para los estudiantes, fue una manera “novedosa” de integrar conocimientos de otras áreas. La creación de los proyectos fue una dinámica en la que ellos mismos crearon sus propias estrategias, teniendo en cuenta que cada persona aprende de diversas maneras y con ritmos diferentes. Éstos les exigieron retos a los cuales ellos mismos se enfrentaron buscando las formas de superar las dificultades.

En el proceso encontraron la oportunidad de poner a prueba sus propias capacidades, creaciones, y aportes; desplegaron todo el imaginario que se forman en acciones aplicables y concretas: obras de arte, pinturas, guías de turismo, informes de investigación, unidades didácticas, diarios de lectura.

Aunque nos hace falta avanzar, afianzar y profundizar, ésta fue una forma - expresada por ellos mismos en la encuesta que se realizó al finalizar el año-, de ganar independencia y autonomía, que para nosotros es el equivalente a la formación de criterios con los cuales se enfrentan al mundo diario.

Por otra parte, el uso de las TIC para sus proyectos generó una manera diferente de concebir la lectura a través del hipertexto; constatamos que el documento

digital se pudo leer de manera no secuencial, ya que cuenta con secciones, enlaces y anclajes que permiten remitirse a otros textos de manera simultánea, posibilitando un diálogo continuo a diferencia del texto escrito. Cuando los estudiantes mostraban los resultados de su indagación, comprobamos que cada uno establecía su ruta de navegación de acuerdo a sus preferencias e inquietudes<sup>29</sup>.

Además, los estudiantes se apropiaron del sistema convencional de éstas y de las competencias lingüísticas, expresivas y comunicacionales. Proceso a través del cual avanzaron en el manejo de códigos especializados. Esto funciona a favor de la autonomía que van adquiriendo frente a los discursos que circulan a través de los medios y tecnologías de la información, pues a la hora de abordar y dar significado a las imágenes que los rodean, ellos ya se han enfrentado a situaciones similares. Lo cual significa también la posibilidad de construir análisis cada vez más complejos sobre diferentes situaciones y textos.

En este sentido, cualquier acceso a los códigos autónomos de las imágenes debe partir de la experiencia vivencial del uso y apropiación de ésta y sobre todo, de su valoración como experiencia estética y del papel social de la misma en quien la recibe o produce, ya que la imagen se lee y se escribe.

Con relación a esto, el manejo de otros lenguajes que acompañaron los procesos de interpretación de realidades tanto académicas, como cotidianas, observamos que los estudiantes aumentaron su capacidad de concentración, descripción, deducción, argumentación e imaginación, al enfrentar la construcción de proyectos y trabajos acompañados de imágenes visuales y auditivas, como se constata en los productos elaborados.

De otro modo, las TIC y el arte ofrecieron a los estudiantes el mundo de las imágenes (visuales y auditivas), ya que éstas conforman un ecosistema que

---

<sup>29</sup> Nemirovsky, Myriam, "La enseñanza de la lectura y la escritura y el uso de soportes informáticos" en Revista Iberoamericana de Educación, No. 36 (2004).

creemos, se debe aprovechar en el contexto escolar. La oferta gráfica del contexto, la decoración, la ambientación, el dibujo y los materiales de lecturas soportados en lo perceptual y sensorial se convierten en una situación favorable para involucrar a los estudiantes en la lectura de imágenes y de manera secuencial llevarlos a la lectura textual.<sup>30</sup>

Esto lo pudimos constatar en todo el proceso productivo, el cual partió de una motivación de puestas en ambientaciones (performance), para vincular la lectura captada en escenas que ilustran situaciones, acciones, personajes y contextos cumpliendo la función de tránsito entre la palabra y la imaginación. Situaciones que sirvieron como ejemplo para realizar vínculos entre la imagen y la palabra. Los estudiantes reprodujeron esta experiencia en sus proyectos, desde sus propias percepciones.

Por lo tanto, fueron las TIC y las artes estrategias que apoyaron la lectura y la escritura posibilitando la comprensión de lecturas complejas, el entendimiento en la diversidad de estructuras textuales y la identificación de los diferentes modelos que permitieron una comunicación significativa.

Las imágenes también fueron exploradas como textos referenciales, explicativos, e incluso como simuladores; en ello las TIC jugaron un papel importante, ya que permitieron a nuestros estudiantes viajar por lugares remotos a través del Internet, de programas y series televisivas de excelente calidad y de un alto contenido educativo; así mismo de películas, todas ellas conectadas con libros leídos en las clases de humanidades y con obras artísticas.

En este tema, los estudiantes hicieron recorridos a través de viajes virtuales lejanos pero a la vez contiguos a lo imaginario y exótico, lo que les permitió trasladar su sensibilidad como visitantes a un país latinoamericano y hacer un recorrido desde diferentes dimensiones que constituyen una nación, para la

---

<sup>30</sup> Orientaciones curriculares para el Campo de pensamiento de Comunicación, Arte y Expresión, SED, 2007

elaboración y diseño de una guía turística de un país, como cada uno lo concibió. En palabras de Bernard Lamiste: *“al tener acceso a las TIC el sujeto se traslada y construye un mundo y sus acontecimientos, asignando valores y significados a los objetos y los seres implicados”*<sup>31</sup>.

De otra manera los estudiantes asumieron el uso de las TIC en dos sentidos: el primero con relación al análisis semiótico de productos audiovisuales que implicó la comprensión de lecturas literarias a partir del imaginario y el contexto en el que fueron escritas; por ejemplo, al abordar la lectura del Popol Vuh y visualizar esta temática en la película Apocalypto, les permitió comprender las estéticas e imaginarios míticos y su importancia en la vida de estas civilizaciones.

Estos hallazgos nos permitieron ver la necesidad de abrir más espacios académicos donde los estudiantes puedan expresar tanto sus creaciones como sus puntos de vista y de este modo, confrontarlos y enriquecerlos con otras posiciones.

De igual manera, la propuesta permitió a los estudiantes ser más autónomos frente al manejo de las TIC, en cuanto a la realización de sus propias expresiones, aplicando lo aprendido en clase de informática, sin ceñirse solamente a los procedimientos dados por el maestro; para los estudiantes es el doble juego de mostrar lo aprendido en una disciplina y poder hacer uso de ese aprendizaje, al aplicarlo para proponer soluciones en otras asignaturas.

Por ello, las acciones pedagógicas que emprendimos en esta propuesta fueron orientadas a hacer evidentes niveles de aprendizaje significativo:

-Con la lectura y creación de imágenes los estudiantes desarrollaron la capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva frente a los diversos lenguajes.

---

<sup>31</sup> Pérez T, José Manuel “El Desafío Educativo de la Televisión”. Barcelona. Paidós Papeles de Comunicación 6.

-El desarrollo de la competencia comunicativa y expresiva con características interdisciplinarias y a través de las TIC, recuperó la voz del estudiante, su identidad y bagaje cultural.

-La capacidad creativa e imaginativa de su función simbólica, lo que dio lugar a la realización de propuestas propias y originales como respuesta a posturas personales.

-los proyectos, alentaron la curiosidad, la necesidad de desarrollar procesos en la construcción de conocimiento.

En síntesis, consideramos que la experiencia de la lectura y la escritura aquí sistematizada, valida la incorporación de las herramientas tecnológicas y de lenguajes artísticos, por cuanto están ligadas a comprensiones cada vez más complejas en torno a las formas en que se genera, circula y se produce el conocimiento a través de estos medios.

Cabe resaltar que la propuesta integró aspectos pedagógicos, técnicos, comunicativos y expresivos desde una práctica pedagógica interdisciplinar de acuerdo a las necesidades del contexto escolar y de los estudiantes. Dichos recursos nos permitieron comprender la realidad desde otro punto de vista, el acercamiento a otros contextos, otras lecturas sobre un mismo hecho de manera crítica y reflexiva. Es decir, los maestros promovieron la discusión y generaron nuevas propuestas comunicativas en el aula y fuera de ellas.

Con relación a lo anterior, los maestros deben aplicar las tecnologías a sus prácticas pedagógicas y convertirlas en medios didácticos atractivos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, pues queda demostrado que el uso de las TIC fomenta la conexión entre campos de pensamiento al desarrollar y reforzar la recolección de información de manera interdisciplinar, la ejecución y diseño de

productos propios, para actividades investigativas, escritoras, lectoras y creativas en cualquier asignatura.

De este modo, los procesos de lectura y escritura se articulan con otras disciplinas, los Proyectos Institucionales y el PILE que como procesos integrados, traspasan las fronteras de los espacios y tiempos escolares para adquirir dimensiones locales y globales sobre las formas en el que el ser humano habita el mundo (historia), lo cual debe servir al estudiante para construir su propio desarrollo, y éste no tiene otro sentido, que el “ser en la vida y en el mundo, con una Identidad propia.”

Para nosotros, ese espacio “libro” como el cúmulo de un saber, tiene un entorno más poderoso, ya no existen fronteras. Ese espacio entonces es, la lectura del hombre como ser humano a través de su vida, a través de su historia.

#### **4. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL**

##### **4.1. REENCONTRANDO NUEVOS SENTIDOS A LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

Las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en este proyecto responden a diversas posturas asumidas como bases fundamentales sobre lo que concebimos relevante para su enseñanza y aprendizaje. Varios autores que hemos citado en este documento han orientado los fundamentos teóricos que se enuncian en esta propuesta.

De acuerdo a estos referentes, concebimos la lectura y la escritura como la forma de interpretar mundos que entran en diálogo a partir de la activación que el lector hace de éstos en relación con su propio mundo interno y externo. De este modo,



la lectura es la interpretación y construcción de sentidos que convocan el diálogo lector-escriptor.

Esto presupone lecturas que trascienden el libro como concepto de discurso aparte, alejado de los contextos donde fueron creados. Planteamiento que coincide con el enfoque pragmático, en el entendido que una obra es producto de una interpretación del mundo ubicada en un tiempo y un espacio concretos, es decir, alude a una época histórica y a una cultura específica.

Desde esta perspectiva, la comprensión de la lectura sería un horizonte que devela el trasfondo del sentido más allá de los signos en los que está constituido. Esta visión exige esfuerzo del pensamiento que no es otro que la interpretación.

Llevar a nuestros estudiantes a una acción compleja en la construcción de sentidos es traspasar la lectura decodificadora y literal a la cual estaban acostumbrados. Por eso la lectura activa, crítica, plural y multifuncional de diversos textos y contextos, es un reto que enfrentan los estudiantes en el que se trasciende lo escrito, lo evidente, lo tangible, en otras palabras, lo dicho en el texto.

Lo anterior nos llevó a cuestionar concepciones arraigadas sobre la lectura y la enseñanza de la lengua como un sistema y del libro o texto escrito como un mundo cerrado, sin conexiones con otros mundos y otros tiempos. Por otra parte, la creencia de que en la escuela los niños y jóvenes aprenden a leer sin sentido y no que la lectura les sirva para el aprendizaje de la vida.

Por eso, la lectura se aborda desde los enfoques que recuperan el sentido y el contexto tanto del autor como del lector, creando puentes comunicativos en tiempos y espacios diversos, para establecer diálogos interculturales “diálogos con el autor”. Concepción que nos lleva a trascender el contexto instrumental de la lectura y la escritura, rescatando estos procesos como parte fundamental del ser,

en el sentido que éstos son testimonio de las búsquedas intemporales y permanentes de la humanidad, como formas de expresión de identidad y conocimiento particulares pero que a su vez, son universales y por lo tanto involucran a cualquier lector.

Por otra parte, los presupuestos de la pragmática en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos reales de comunicación, nos remiten a crear prácticas auténticas donde la enseñanza del código escrito “es una condición de la comunicación y la expresión de los sujetos”<sup>32</sup>.

En este sentido, “Toda lectura y toda escritura consiste en utilizar el lenguaje”, por eso, vale la pena recordar que en la adquisición del código lingüístico y por ende, de la lectura y la escritura, los adultos somos los encargados de acercar al niño en las representaciones simbólicas que se forman a partir del lenguaje.

De este modo la enseñanza de los aspectos formales de la lengua deben aparecer en función de situaciones concretas de lectura y escritura, puesto que leer implica también tener “criterio” es decir, emitir sus propios puntos de vista ya que, escribir consiste en producir ideas genuinas.

Con base en lo expuesto, asumimos la lectura y escritura desde esta visión dado el carácter práctico de esta actividad “en el entendido de saber “hacer” para crear conciencia de tomar opciones, de participar y de transformar, con criterios para entenderse y entender a los demás, como un ejercicio democrático”.<sup>33</sup>

El hecho de haber motivado a los estudiantes a producir textos a partir de las lecturas de diferentes épocas, culturas y saberes, era incentivarlos a entrar en diálogo con el texto para formular cuestionamientos personales e ideas propias reflejadas en objetos originales.

---

<sup>32</sup> Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, Arte y Expresión, SED Bogotá, 2007

<sup>33</sup> Ramírez, Peña, Luis Alfonso. “Discurso Y lenguaje en la educación y la pedagogía”. Ed. Magisterio, Bogotá 2004

Desde esta perspectiva se entiende que la lectura y la escritura son dos procesos complejos e interdependientes a partir de los cuales se producen nuevos textos, donde se activa la enciclopedia que un sujeto se ha formado como lector, de acuerdo a lo propuesto por Umberto Eco<sup>34</sup>.

En palabras de Emilia Ferreiro, se trata de establecer esos vínculos en lo que la autora denomina las fases que surgen alrededor de la lectura, acerca de la escritura, en un proceso circular que se constituye en hablar acerca de lo leído, en escribir sobre lo leído, reflexionar y hablar a propósito de lo escrito, para después ser leído y hablado por otros. Lo que demuestra que la lectura y la escritura son dos procesos interdependientes ya que se otorgan sentido uno al otro y están orientados a la construcción de discursos originales con visiones propias.<sup>35</sup>

Estas teorías nos orientaron en el diseño de actividades integradas en proyectos interdisciplinarios, contextuales, centradas en los intereses de los estudiantes, creativas, motivadoras, en las cuales mostraron interés, desarrollaron valores, trabajo en equipo, autonomía y sobre todo, el reconocimiento de sus voces, de sus interpretaciones que plasmaron en sus Diarios de lectura, en los proyectos con fines investigativos, en sus guías turísticas y posteriormente en ensayos, discursos, reflexiones escolares y extraescolares, lo cual es un indicador de las huellas que ha ido dejando de manera indeleble esta propuesta.

La lectura y la escritura vistas así, son actos complejos de comunicación a partir de las cuales se significa el mundo y se construye el sentido como vías de conocimiento y de transformación no solamente individual, sino social.

#### **4.2. LECTURA TRANSFORMADA EN IMÁGENES E IMÁGENES LEIDAS.**

---

<sup>34</sup> Eco, Humberto, Editorial Planeta Argentina, S.A.I.C. (1992)

<sup>35</sup> Ferreiro Emilia, "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector", Editorial Panamericana, Bogotá, D.C., mayo de 2004

Para iniciar este apartado, traemos a colación una cita de Vigostky, quien dice:

*“En cuanto a la adolescencia es un periodo donde la imaginación pasa de un plano subjetivo a un plano más objetivo, esto se debe a los cambios en el desarrollo cognoscitivo, en la psiquis y en el cerebro principalmente sin olvidar otros cambios fisiológicos, digamos que con la adolescencia el mundo se amplía, en esta edad se da un verdadero conflicto entre lo subjetivo y lo objetivo, resulta así un auge de la imaginación y la profundidad de su transformación caracterizan a la fase crítica, en este mismo tiempo surgen dos tipos de imaginación, ellas son la plástica y la emocional, la primera tiene como fuente de inspiración el exterior, mientras la segunda tiene como fuente el mundo interior, así tenemos que la primera es objetiva mientras que la segunda es subjetiva.”<sup>36</sup>*

En nuestra propuesta, la interdisciplinariedad y las TIC hacen uso de códigos lingüísticos escritos y leídos para acceder al conocimiento. No obstante, existen otros códigos los cuales también pueden ser interpretados y apropiados para comunicarnos y expresarnos.

Éstos, son los códigos estéticos propios del arte y de las manifestaciones culturales de los pueblos; es éste lenguaje el que permitió a los estudiantes articular disciplinas, conceptos y también les ayudó a recrear aquello que leen, recuperando su función simbólica sirviendo de puente entre ideas previas, conocimiento abstracto, voces y mundos de otros. En otras palabras, el arte permitió poner ideas en contexto, en nuestro caso, les sirvió como cápsula para viajar en el tiempo y el espacio y de este modo, recuperar sus fantasías.

En la medida que el estudiante realiza un producto artístico y aprende las técnicas y saberes propios del arte, realiza nexos investigativos y teóricos que lo relacionan con las humanidades y las ciencias sociales, pues las obras de arte son en sí mismas las lecturas e interpretaciones del mundo de la vida de hombres y mujeres que hicieron posible las obras culturales patrimonio material e inmaterial de la humanidad -esto es exactamente igual para la literatura-; aquí, los estudiantes

---

<sup>36</sup> Vigoski, L.S “La imaginación y el arte en la infancia”. Madrid. Akal 1998

exploraron en la clase todo tipo de formatos y técnicas, dentro de ellas, el uso de las TIC en especial, las visuales.

El referente teórico del cual partimos para la lectura de imágenes en las TIC, y especialmente en imágenes audiovisuales con movimiento, son sin duda Pérez Tornero<sup>37</sup>, Jesús Martín Barbero<sup>38</sup> y Joan Ferrés<sup>39</sup>; los dos primeros fortalecieron las posibilidades que ofrecen éstas en la escuela en cuanto al desarrollo de habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas en los estudiantes y el segundo fue clave en la construcción de las actividades y tutorías.

Sobre las innumerables posibilidades pedagógicas de las TIC, su capacidad de cobertura y seducción, la función formativa inherente a dichos medios, la escuela aún no se ha apropiado. El desconocimiento de los diferentes símbolos, lenguajes y sus múltiples lecturas, puede generar una brecha generacional que difícilmente será subsanada si los maestros no entran a analizar críticamente y participar en la ejecución y producción de las TIC.

Develar la fuerza semiótica, tanto de la imagen (visual y auditiva) y los niveles de penetración cultural por medio de interpretaciones estructuradas y de disertaciones pertinentes, se hace necesario para mostrar posibilidades de apropiación del mensaje de manera personal y de otro modo, se puedan plantear opciones creativas a los estudiantes sin agotar la imagen en el discurso, pues es bien sabido que frecuentemente los docentes en sus intentos por crear sistemas analíticos frente a la imagen, obvian las particularidades del lenguaje iconográfico.

Por ello es fundamental llevar el análisis y producción de los diferentes medios de comunicación e información al aula, de tal manera que se promueva a maestros y estudiantes a tomar una actitud más activa.

---

<sup>37</sup> Pérez T, José Manuel “*El Desafío Educativo de la Televisión*”. Barcelona. Paidós Papeles de Comunicación 6. 1994

<sup>38</sup> Martín-Barbero, Jesús, “La educación desde la comunicación”, Editorial Norma, 2002

<sup>39</sup> Ferrés I Prats Joan. “*Video y Educación*”. Barcelona: Paidós. 1992

Por otro lado, leer imágenes y producirlas requiere de procesos mentales muy complejos, los cuales por lo general son subestimados por el mismo desconocimiento de las implicaciones mentales que conlleva su producción. En esto, fue necesario realizar indagaciones teóricas frente a este tema y para ello retomamos la teoría de Jean Piaget, Bärbel Inhelder y explicada por Pierre Olerón<sup>40</sup>; de igual manera revisamos a Vigoski, L.S<sup>41</sup>, para comprender cómo es el proceso mental de las imágenes, sus implicaciones cognitivas y los retos que el cerebro enfrenta al pasar una imagen mental a una visual.

#### **4.3. DEL SABER UNIDIMENSIONAL AL SABER COMPLEJO Y GLOBALIZADO.**

Uno de los mayores problemas que enfrentan los estudiantes es la generación de nuevo conocimiento debido a la imposibilidad de cuestionar, al no comprender el mundo como un gran sistema de relaciones de causas y efectos que afectan de manera global a todo y a todos. Esto no quiere decir que “todo” lo tengan que comprender, pero sí entender que la realidad, los fenómenos, la naturaleza, el hombre, son producto de relaciones múltiples de causas y efectos, que él mismo es una historia de vida dentro de un mundo que cada vez se transforma y lo transforma.

Esto nos llevó a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas cuando los docentes actuamos aisladamente desde un saber especializado, lo que necesariamente profundiza la fragmentación del conocimiento que afecta a la misma concepción de la realidad y del ser humano.

En los procesos pedagógicos esta fractura determina la construcción del conocimiento de manera parcializada, fuera del contexto, sin poder relacionar y crear vínculos articulados o sinergias entre las diferentes miradas que pueden

---

<sup>40</sup> Oleron, Pierre. “*Las actividades intelectuales*”. Capítulo 2: “*Las imágenes mentales*”. (Juan Piaget y Bärbel Inhelder)1985.

<sup>41</sup> Vigoski, L.S “*La imaginación y el arte en la infancia*”. Madrid. Akal 1998

proporcionar los saberes de cada asignatura frente a un mismo problema. De este modo se niega la posibilidad a los estudiantes de construir meta - relatos y lecturas complejas de los problemas de manera global

Este planteamiento, concuerda con Gadotti quien afirma que *“Desde el punto de vista psicológico, el principio de globalización traduce la idea de que el aprendizaje no se lleva a cabo por simple adición de elementos a la estructura cognoscitiva. Las personas construimos esquemas de conocimiento cuando los elementos mantienen entre sí numerosas y complejas relaciones, de tal manera que la incorporación a los mismos de nuevos elementos da lugar a aprendizajes tanto más significativos cuanto mayor es el número y la complejidad de las relaciones establecidas.”*<sup>42</sup>

En este sentido, nuestros estudiantes presentan grandes dificultades para asociar hechos, personajes o ideas en el tiempo y espacio al cual corresponden; es probable que sea en este aspecto donde más se evidencia la brecha generacional, pues para las generaciones anteriores al boom de la informática, la memoria fue el elemento básico para desarrollar su conocimiento; sin esa base de datos -que por años en el colegio nos vimos obligados a retener-, no habiéramos podido construir sentido al estar impedidos para crear vínculos que de alguna manera facilitaban esa compleja labor.

Por otra parte, las generaciones del ciberespacio, la navegación virtual, los hipervínculos, llamados links y la conectividad con el mundo, permanecen irónicamente aislados en el submundo virtual, de palabras que ya no son palabras, de espacios que ya no son espacios y de tiempos sin tiempo, permanentemente en un mundo solipsista y unidimensional retomando las ideas de Jürgen Habermas<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Gadotti, Moacir “Pedagogía de la praxis; Interdisciplinarietà en la educación secundaria obligatoria” Niño y Dávila editores, serie edición internacional, Instituto Paulo Freire, Buenos Aires 1996

<sup>43</sup> Habermas, Jürgen, [Acción comunicativa y razón sin trascendencia](#), editorial, [Paidós](#), 2002

A pesar de esto, no son las TIC las culpables de dicha situación, pues más allá de su poder alienante, como cualquier otra tecnología, es producto del hombre y sólo a éste corresponde darle un lugar en la historia de acuerdo a su capacidad para manipularla, apropiarse de ella e integrarla a su cultura, si bien las tecnologías comunicativas e informativas en la “*historia del hombre han cambiado paradigmas mentales*”, ninguna ha podido superarlo.

Es desde este punto de vista, la escuela la llamada a reflexionar sobre las metodologías y didácticas hasta hoy utilizadas y sobre cuáles son las necesidades de las nuevas generaciones, recuperar la memoria para construir vínculos desde la implementación de otros métodos que les permitan ver cómo ese mundo de datos de la escuela se articula y son funcionales.

Si bien las TIC ofrecen un mundo de información, sólo a nosotros los humanos nos corresponde reelaborarla y construir nuevos sentidos, pues toda la información que está contenida en ellas, no es nuestra memoria personal: ésta requiere ser construida por cada uno, con esfuerzo.

En esta relación, creemos que la pérdida de visión universal del conocimiento impide la búsqueda también de soluciones a los problemas que necesitan con mayor urgencia respuestas no especializadas, y de esta manera, también responder con ética y justicia a los problemas cada vez más complejos del mundo actual.

En este sentido, la lectura y la escritura responden desde las diversas disciplinas a los mismos interrogantes que históricamente el hombre se ha formulado, a través de diferentes épocas, relaciones y visiones, entre otras.

Recordemos, como lo señala Bajtin<sup>44</sup>, que el hombre es producto de una cultura, por lo tanto, su visión particular la construye a partir de las voces de otros, es decir, de las miradas que se han construido con anterioridad. Este diálogo

---

<sup>44</sup> Citado en “Orientaciones para la discusión curricular por campos de pensamiento”, SED, Bogotá D.C., marzo de 2007.



interdisciplinar que se aborda desde la lectura y la escritura como prácticas culturales<sup>45</sup>, nos llevan a buscar diferentes acercamientos a un mismo problema desde la intertextualidad.

Para reafirmar lo anterior, miremos cómo la literatura recurre a los mitos de la antigüedad en torno al sentido de la libertad, del destino, de la tragedia humana, la trascendencia o la muerte, para comprender la manera como cada sociedad va construyendo diversas concepciones a través del imaginario colectivo.

En este orden de ideas, la interdisciplinariedad es vista como ese diálogo que propician los autores a través de sus obras, como forma de comprender al hombre en su totalidad. Ahora bien, este acercamiento es mucho más provechoso, cuando se lee con un objetivo claro, para poder comprender los problemas a través de las diferentes dimensiones humanas, relacionarlas y comprenderlas de manera integral.

Por eso, en esta propuesta, la lectura y la escritura están encaminadas a interrelacionar los saberes de cada disciplina (historia, arte, literatura, religión, tecnología, entre otros), para hacer uso práctico de éstos, en la construcción y aprendizaje integral de los estudiantes, para que puedan desarrollar una capacidad reflexiva y crítica y de esta forma realicen revisiones, ajustes y aportes necesarios en la construcción de conocimiento.

En todas las áreas los estudiantes deben acceder al código especializado y también poner por escrito sus propias interpretaciones. Esto es posible, en un proceso paulatino a través del cual se va conformando su propia “enciclopedia”.

Hablamos de trabajo interdisciplinar, puesto que los estudiantes construyeron y desarrollaron proyectos en los que integraron, relacionaron y comprendieron un problema visto desde el arte, la literatura, la religión, el lenguaje, las ciencias. Esto

---

<sup>45</sup> Chartier, 1994, Rockwell, 1995 citado Orientaciones para el campo de pensamiento Comunicación, arte y expresión, de la Secretaría de Educación (2007).

facilitó la comprensión y el trabajo -no en el sentido de lo fácil-, sino en la idea de que el estudiante integró conocimientos de las diversas áreas que comprendía su proyecto, estableció conexiones y realizó un producto que validó un conocimiento más complejo.

Esta manera de proceder en la construcción de proyectos interdisciplinares, se diferencia de otras propuestas en las que cada área actúa como apoyo de la otra, es decir, cada una aborda su saber especializado, sin encontrar relaciones e interconexiones entre las diversas ciencias.

Vale la pena resaltar aquí, que uno de los retos más grandes que enfrenta la educación en la contemporaneidad es la de retomar el rumbo que llevó a la fragmentación del saber asumido desde distintas disciplinas, sustentado en el paradigma de la ciencia, la búsqueda de la verdad y de la objetividad a partir de la cual se sustentaba la comprensión de la realidad.

Como consecuencia, la educación optó por la enseñanza del conocimiento como la vía del pensamiento normalizado, clasificado, distribuido en contra del despliegue del pensamiento libre, *“donde la agonística, el azar, la incertidumbre entran en juego. Pensamiento como libre incursión de lo nuevo, donde lo mismo impensado a la diferencia, impensado para evocar o precipitar otros modos de ver y de decir”*.<sup>46</sup>

*“Pensar, es un gesto que se proyecta”*, no como una sumatoria de la teoría y la práctica, sino como una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso, como la creación de un código ético y personal de enfrentarse a las problemáticas y obstáculos encontrados en el mundo.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Zuluaga, Olga, Echeverry, Alberto, “Epistemología y pedagogía”, Editorial Magisterio, Bogotá, 2003.

<sup>47</sup> Cárdenas, Páez, Alfonso. “Elementos para una pedagogía de la literatura”. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2004.

¿Por qué no una apertura de la espiral hacia “lo otro”? (no al otro como interlocutor sino como apertura, como consenso, armonía de la diferencia). Esto sí sería la enseñanza como vía del conocimiento.

Esto nos llevó a revisar la concepción que se tiene sobre las áreas y plantear la pedagogía por proyectos, como una estrategia metodológica que nos permitiera desarrollar la interdisciplinariedad desde una perspectiva vivencial, holística y establecer el diálogo entre saberes, para orientar a los estudiantes a hacer conexiones entre el hombre, la naturaleza, sus acciones y consecuencias, ubicadas en un tiempo y un espacio determinado, requisito indispensable para comprender lecturas complejas de contextos y problemáticas y de este modo pasar de la lectura superficial a una lectura crítica y argumentada.

#### **4.4. MÚLTIPLES VOCES Y MUNDOS EN APLICACIONES DE PROYECTOS DE ESCOLARES**

Para hacer posible la interdisciplinariedad revisamos planteamientos de diversos autores sobre la pedagogía de proyectos como una alternativa de trabajo en el aula, ya que favorece los aprendizajes, se centra en los procesos, en los intereses de los estudiantes y permite la articulación de saberes. En ésta, la función del profesor es un guía y orientador.

La pedagogía por proyectos se define como *“una de las estrategias para la formación de las personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-laboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos”*<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Jolibert, Josette , en “Orientaciones para la discusión curricular por campos de pensamiento”, SED de Bogotá, marzo de 2007.

También los planteamientos que hacen autores como Vásquez y Kilpatrick vistos desde las experiencias pedagógicas de Hinojosa,<sup>49</sup> donde se plantean diferentes formas de abordar la pedagogía de proyectos y los niveles de interdisciplinarios alcanzados desde cada una de las modalidades allí planteadas.

Desde otro punto de vista, el hecho de integrar aspectos a través de varias disciplinas facilita la comprensión a través de aprendizajes concretos; favorece la asimilación de manera que el estudiante recuerda más aprendizajes inmersos en actividades extensas y con sentido propio e interrelaciona las actividades de lectura y escritura.<sup>50</sup>

#### **4.5. LAS TIC, HERRAMIENTAS DE EMPODERAMIENTO LECTOR.**

Hace menos de un siglo que las Tecnologías de la información y la comunicación irrumpen en la sociedad como un instrumento novedoso que modifica nuestras formas de pensar y de sentir, integrándose al currículo como un Área más del conocimiento.

En el ámbito educativo se sabe bastante sobre sus ventajas. Como “medios” ofrecen fórmulas e instrumentos rápidos como acceso a la información indispensable para el conocimiento, pero esto por sí solo no genera conocimiento, -como anteriormente hemos explicado-, sobre las bases de datos informáticos en oposición a “la base de datos humana” o lo que llamamos memoria.

Por otra parte, la hegemonía de los países dueños de la información no garantiza el ingreso a la alfabetización de las sociedades “desinformadas”, en las que recae una doble exclusión: la primera, entendida como la capacidad de discernir, criticar

---

<sup>49</sup> Gadotti, Moacir “Pedagogía de la praxis; Interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria” Niño y Dávila editores, serie edición internacional, Instituto Paulo Freire, Buenos Aires, 1996.

<sup>50</sup> Colomer, Teresa, Nussbaum, Lucy, “La Educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria” Universidad de Barcelona, 1996.

y apostar a su propio desarrollo y la segunda, por la imposibilidad de ser agentes activos en el proceso de construcción de ciudadanía, por lo que la población no puede actuar y participar. Obra aquí el gran paradigma de las Tecnologías: a mayor información, mayor exclusión.<sup>51</sup>

Las nuevas teorías educativas giran en torno a la integración de saberes, apropiación de las TIC, la construcción de la voz en la escuela, la edificación de ciudadanía para un mundo globalizado, en el sentido que les permite acceder a la información y explorar los usos y aplicaciones propias de cada medio, comprender y valerse de los procesos tecnológicos que le permiten comunicarse con productos propios.

En este sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación, emergen a través de dispositivos capaces de transformar nuestras formas de sentir y de estar en el mundo. *“Categorías que desdibujan cada vez más las fronteras entre las formas a las que estábamos acostumbrados a conocer. Pensemos en la supremacía de la imagen (visual y auditiva), del tiempo y del espacio, de las nuevas narrativas y nuevas sensibilidades”.*<sup>52</sup>

Se entiende que las TIC como recursos mediales y multiculturales desencadenan lecturas complejas a través de diversos soportes y diversos géneros, cuya ruptura con modelos de lectura convencionales, seducen a través de la interacción sensitiva de los jóvenes haciéndolos superar las barreras o dificultades interculturales en las que muchas veces, ellos se excusan para no apropiarse del conocimiento y lo asumen como un juego de roles. Situación que en los contextos pedagógicos podemos aprovechar para motivarlos como enlace o puente para aprender de manera divertida.

---

<sup>51</sup> Suaiden, Emir José, “El impacto social de las bibliotecas públicas en la lectura, Simposio Internación Iberoamericano sobre lectura infantil y lectura, Madrid, 2001.

<sup>52</sup> Martín-Barbero, Jesús, “La educación desde la comunicación”, Editorial Norma, 2002

Para que todo este proceso sea posible, los docentes deben conocer las herramientas de las TIC para desarrollar las nuevas competencias lingüísticas (comunicación, búsqueda de información), que surgen de la interacción social en la sociedad de la información. Ellos tienen el papel clave de enseñar los procedimientos que son hoy el centro del aprendizaje, para que las generaciones más jóvenes puedan beneficiarse de todas las ventajas que las nuevas tecnologías ofrecen.

Se deduce que la educación debe estar centrada en los procesos de la comunicación y del lenguaje, integrando las nuevas tecnologías a los procesos educativos; de esta manera busque la construcción del saber interdisciplinar, de forma holística y crítica, enmarcada en situaciones reales para comprender de acuerdo a las necesidades, intereses y desarrollo de una sociedad como la nuestra. Una educación organizada para asumir las diferencias y las preguntas, antes que regular las jerarquías, la homogenización y las respuestas, pues éstas no están dadas de antemano.<sup>53</sup>

La relación entre las TIC y la educación tiene dos vertientes: por un lado, los estudiantes necesitan conocer y aprender el funcionamiento de las nuevas tecnologías y por otro, las TIC pueden aplicarse al proceso educativo y mejorarlo, ya que éstas proporcionan una inmensa fuente de información, material didáctico y son un instrumento de productividad para realizar trabajos en todas las áreas y de este modo generar conocimiento.

Para poder integrarlas a la escuela como herramientas facilitadoras de un aprendizaje más significativo, es imperante de una parte, la inversión de recursos para dotarla y adecuarla de espacios y por otra, la intervención de los maestros de todas las áreas, para que hagan uso de los beneficios de estar en la red y de este modo reducir los bajos niveles de comprensión lectora y escritora de los

---

<sup>53</sup> Ramírez, Peña, Luis Alfonso. "Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía". Ed. Magisterio, Bogotá 2004

estudiantes, mejoren el autoestima, sientan amor por el conocimiento, sean agentes de innovación y cambio social.

## **5. PROYECCIONES Y RECOMENDACIONES**

La trayectoria que ha marcado la implementación de este proyecto en nuestra institución ha mostrado avances significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como bases fundamentales del conocimiento en todas las áreas, especialmente en las asignaturas involucradas.

Sin embargo, es necesario que proyectos como éstos sean el eje transversal del PEI, a través de la conformación de colectivos que asuman la reflexión pedagógica y generen documentos sobre las experiencias significativas del colegio a partir de las cuales se puedan generar cambios sostenibles a largo plazo.

Esto demanda también una noción de cambio en la concepción que se tiene frente al área de informática, pues queda demostrado que este saber cumple una función aplicable a todas las áreas de conocimiento, de otra manera pierde el sentido para la cual fue creada.

En este sentido, la institución debe apoyar la dotación de equipos tecnológicos y productos para los diferentes medios de comunicación e información y establecer espacios y tiempos para la formación en el manejo y uso de estos medios, tanto de docentes como de estudiantes.

De ahí la necesidad de transformar el currículo, basado en un modelo pedagógico significativo, interactivo, interdisciplinar, que haga uso de las TIC, de acuerdo a las necesidades del mundo actual.

Por ello creemos que esta propuesta que dejamos planteada aquí, es una invitación a la discusión en torno a los problemas educativos de nuestro contexto, dada la complejidad de temas que se perfilan, de los cuales, el equipo de Leo y escribo navegando entrega una interpretación más.

### **Proyecciones.**

La propuesta surge a partir de la reflexión pedagógica que plantea la Secretaría de Educación del Distrito, en los documentos de trabajo sobre los Campos de pensamiento<sup>54</sup>, de otra parte, es una aproximación para la discusión, que surge a partir del análisis de los resultados de esta sistematización.

En torno al análisis y los hallazgos que fueron surgiendo en el desarrollo del proyecto, emergen categorías que afectan los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en las cuales consideramos necesario de profundizar para avanzar en la propuesta.

- **Categorías emergentes**

- Relaciones de tiempo y espacio que los estudiantes hacen en la construcción del conocimiento y que se evidencian en los procesos comunicativos (oralidad, lectura y escritura)
- Prácticas pedagógicas que promuevan aprendizajes significativos a través de la interdisciplinariedad.
- Las lecturas que hacen los estudiantes de diferentes textos y códigos en la interpretación de la realidad.
- Revisar con mayor profundidad el impacto en los procesos de aprendizaje de la pedagogía por proyectos y el concepto de simulacro aplicado en esta metodología.

---

<sup>54</sup> "Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento Comunicación, arte y expresión" SED. Bogotá, 2007.



- La oralidad y la construcción de la voz en la escuela para la formación de identidad y la participación ciudadana.

**Lectura y escritura desde el campo de pensamiento humanista  
(Fusión del campo de pensamiento comunicativo y expresivo con el histórico)**

	PROPUESTA	
CICLOS 1 Y 2	CICLOS 3 Y 4	CICLO 5
<p>En estos ciclos las acciones emprendidas en la lectura y la escritura deben estar enfocadas en el desarrollo de los lenguajes corporales y gestuales del niño, en la recuperación de su voz, fantasía, por medio del pensamiento analógico. Es importante que empiecen a construir identidad a partir de la oralidad; compartir anécdotas familiares e interpretaciones que ellos hacen de su propia corporalidad, del contexto inmediato, del mundo que los asombra, de sus propias explicaciones e interpretaciones.</p> <p>Así mismo, realizar diversas actividades alrededor de la lectura y la escritura haciendo uso de materiales sensoriales que le permita explorar múltiples lenguajes artísticos; esto les permite desarrollar diversos procesos mentales.</p> <p>Por otro parte, realizar lecturas en voz alta que permita el disfrute de la entonación de la voz del profesor, de los vínculos que éste establece, de las preguntas que ellos mismos se hacen para fortalecer la función simbólica y el sentido de los textos en el mundo de cada estudiante.</p> <p>Siendo las TIC y el arte herramientas facilitadoras en los procesos de la lectura y producción de imágenes al igual que de textos escritos y leídos, se debe incentivar a establecer relaciones y paralelismos entre la imagen dibujada y las imágenes correspondientes al mundo real.</p> <p>Desde este punto de vista se les debe garantizar el acceso a las TIC, con programas sencillos como Paint y Power Point, así como juegos interactivos de sonidos, imágenes y textos que les permitan construir el código lingüístico de una forma más holística; también hacer difusión de sus productos en la emisora y el periódico escolar.</p> <p>Como metodología se sugiere la pedagogía de proyectos de Decroly, ya que éstos facilitan la interdisciplinariedad. En éstos se propone el trabajo grupal y la construcción de sentido colectivo por medio de una pregunta problemática que desarrolle tópicos generadores y despierte la curiosidad sensorial y exploratoria. Al culminar el proceso, éste debe generar el</p>	<p>En estos dos ciclos, la exploración de diferentes tipos de texto es fundamental; es ideal realizarla a través de la producción con los medios de comunicación, pero partiendo de la necesidad creada por una situación simulada de la realidad.</p> <p>Es en este nivel donde ellos deben comprender que cada medio tiene expresiones propias las cuales se manifiestan en diversos discursos que responden a una intencionalidad específica. Por lo tanto, el acceso a todas las tecnologías de los diferentes medios de comunicación e información es primordial.</p> <p>Por otra parte, los estudiantes deben establecer relaciones entre los contenidos de las diferentes disciplinas. Es por ello que se fusionan los campos de pensamiento comunicativo y expresivo con el histórico, ya que éstos pueden partir de contenidos simultáneos (Comunidad-familia, escuela, barrio, ciudad, nación, continente), que facilitan la comprensión de los sentidos dados por el hombre al mundo desde contextos específicos de tiempo y espacio, los cuales son expresados a través de las construcciones simbólicas y culturales.</p> <p>Para ello, se deben incentivar las sustentaciones a través de exposiciones, debates, mesas redondas, foros y ferias que les permitan afianzar criterios y establecer relaciones complejas y construcciones de sentido consensuadas. Por otra parte, motivarlos al juego de roles como investigadores.</p> <p>Para estos ciclos es importante que se les instruya en el manejo del paquete básico del sistema operacional a trabajar, en especial programas que permitan hacer uso del procesador de palabras, al igual que programas de edición de imágenes con texto escrito y sonido con el fin de rescatar los sentidos que ellos dan a los textos leídos y escritos.</p>	<p>En este ciclo es fundamental el fortalecimiento de sus propias posturas críticas, afianzar la comprensión de temas especializados y relaciones interdisciplinarias de los temas. Es importante esta complejidad en la exploración en cuanto a preferencias y facilidades a la hora de escoger una carrera profesional u oficio.</p> <p>Los estudiantes deben realizar lecturas y escritos más complejos y que a la vez les permita comprender las dinámicas de los trabajos en la educación superior, para que cuando ingresen en ese mundo no choquen, se desilusionen y terminen desertando.</p> <p>Por lo tanto deben establecer relaciones entre los contenidos de las diferentes disciplinas, para este caso, del campo de pensamiento comunicativo y expresivo con el histórico, ya que éstos pueden partir de contenidos simultáneos (mundo, globalización, universalidad) para mejorar la comprensión de los sentidos que da el hombre al mundo desde contextos específicos de tiempo y espacio, los cuales son expresados a través de las construcciones simbólicas y culturales.</p> <p>En otro sentido, deben tener la posibilidad de acceder a programas y lenguajes informáticos más complejos como el lenguaje HTML, los programas de animación, diseño y montajes semiprofesionales de productos audiovisuales para que evidencien el sentido o interpretación dados, los nexos o articulaciones establecidas, las conceptualizaciones construidas además de las apropiaciones del nivel semiótico.</p> <p>Para este ciclo los proyectos de investigación del medio propuestos por Freinet son una excelente metodología de articulación, resolución de problemas y cuestiones sobre un tema de interés</p>

<p>conocimiento de un tema real, reflejado en un producto. Hay que aclarar que estos proyectos son poco profundos en estos niveles, pero giran en torno a simulaciones de situaciones reales y se valen de los juegos de roles.</p> <p><b>Fases</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observación</li> <li>2. Asociación</li> <li>3. Expresión</li> </ol>	<p>En esto, son importantes los video juegos didácticos de simulaciones de problemas o de roles, donde puedan hacer uso de diversos conocimientos desde diferentes disciplinas. De igual forma, orientarlos en el buen manejo de los links a través de actividades dirigidas de navegación y obtención de la información pertinente sobre un tema preestablecido.</p> <p>Igualmente deben tener acceso a los diferentes medios de comunicación realizando con ellos análisis de contenidos y proponiéndoles la creación de sus propias versiones; por lo tanto se deben hacer talleres de apropiación de las diferentes tecnologías de cada medio.</p> <p>La metodología que se sugiere es la propuesta de proyectos de (Kilpatrick), los cuales giran en torno al diseño y elaboración de un objeto o la realización de un montaje soportado desde la indagación teórica de diversas fuentes de información de los diferentes saberes que intervienen. Este tipo de proyectos son globalizadores y pretenden evidenciar las aplicaciones e interacciones reales que se dan con los conocimientos aprendidos desde las diferentes disciplinas.</p>	<p>para el estudiante. En este tipo de proyectos se pretende recuperar la autonomía, la madurez cognitiva y social del estudiante y explorar sus inclinaciones vocacionales e introducirlo en el mundo de la educación superior, es decir indicarle el camino al estudiante en la autoconstrucción de conocimiento a través de una postura investigativa</p> <p><b>Fases</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivación</li> <li>2. Planteamiento de preguntas.</li> <li>3. Planteamiento de suposiciones o hipótesis</li> <li>4. Establecimiento de los medios de información</li> <li>5. Búsqueda de información</li> <li>6. Selección y clasificación de los datos</li> <li>7. Determinación de conclusiones</li> <li>8. Generalización</li> <li>9. Expresión y comunicación de conclusiones</li> </ol>
---	--	--

## REFERENCIAS

Adam, Jean-Michel, "Hacia una definición de la secuencia argumentativa", en Revista Comunicación, Lenguaje Y Educación, CL&E, 1995

"Antología de lectura" Documento de trabajo, ASOLECTURA, Colombia, Abril de 2003

Bautista, Álvaro, "Estanislao Zuleta: maestro de la lectura", en Revista La Piedra de pandero, No. 1, marzo 2000, Universidad del Valle.

Cajiao, Francisco, "Instrumentos para leer el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar", Editorial Magisterio, 2005

Cárdenas, Páez, Alfonso. "Elementos para una pedagogía de la literatura". Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2004.

Carr, Wilfred, Kemmis Stephen, "Teoría crítica de la enseñanza", Martínez Roca, Barcelona, 1988

Colomer, Teresa, "El papel de la mediación en la formación de lectores", Editorial Panamericana, Bogotá, D.C., mayo de 2004

Colomer, Teresa, Nussbaum, Lucy, "La Educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria" Universidad de Barcelona, 1996

Cotteron, Jany, "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en primaria?". CL&E, 1995

Chambers, Aidan, "Un consejo para escritores principiantes: cuando se trata de escribir, eres lo que lees", 1993, traducción de Laura Canteros

Elizalde Hevia, Antonio. "La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber". Universidad Bolivariana (Chile). Revista magisterio no. 33. Junio de 2008

Ferrés I, y Prats, Joan, Video y Educación, Barcelona, Paidós, 1992

Freire Paulo "De la lectura del mundo a la lectura de la palabra", Artículo de Teoría e Práctica Nº 0, Año 1, Brasil 1982. "

Ferreiro Emilia, "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector", Editorial Panamericana, Bogotá, D.C., mayo de 2004

Goodman, Y. M. Las raíces de la alfabetización. Infancia y aprendizaje, (1992):

Goyes, Narváez Julio César. "Pedagogía de la imagen poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la escritura y la lectura", IDEP, 1999.

Jaramillo, Marín, Patricia Elena – Ordoñez, Ordoñez, Claudia Lucía.- Castellanos, Galindo, Sonia Helena.- Castañeda, Bermúdez, Claudia Patricia. Informática, todo un reto. Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes: Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2005

Jurado, Fabio, Bustamante, Guillermo, Los procesos de lectura, Editorial Magisterio, Bogotá, 1995

Kaufman, A. M. La lectoescritura y la escuela. Aula XXI, Buenos Aires, 1988

“Leer y escribir”, claves para trascender lo efímero. Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá, D.C., 2009

Martín-Barbero, Jesús, “La educación desde la comunicación”, Editorial Norma, 2002

Moreno, Vargas, Irma Rosario, Müller, Arévalo, Mauricio Alonso, Torres, Tangua, Luis Alberto, Valderrama, Bonilla, Maryi Mercedes “La lectura y la escritura, un problema de investigación fundamental de la cultura escolar”, Universidad Pedagógica, IDEP, 2006.

MEN, “Hacia una concepción de la atención educativa de personas con discapacidad”, 2003.

Navarro, Javier, “Lectura y Literatura”, Editorial Magisterio, Bogotá, 1987

Nemirovsky, Myriam, “La enseñanza de la lectura y la escritura y el uso de soportes informáticos” en Revista Iberoamericana de Educación, No. 36 (2004).

Ochoa, Sierra, Ligia, La gramática y su relación con la lectura y la escritura. En Leer y escribir correctamente, Revista de educación y ciudad, No. 15, IDEP, 2008.

Pasquier, A., y Dolz, J. Ò Un decálogo para enseñar a escribir. Ó. Cultura y educación, 1966

Pazmiño, Bojorque, Eliana. “Lectura y procesos culturales”. Ed. Magisterio, Bogotá, 2004

Pérez, Abril, Mauricio. La sistematización como investigación, Universidad Javeriana, Bogotá, 2009

Petit, Michèle, “Lecturas: del espacio íntimo al espacio público”, Fondo de Cultura Económica, 2001

Pierre, Olerón, “Las actividades intelectuales” Cap.2, “Las imágenes mentales”. (Juan Paget y Bárbel Inhelder), 1985).

Ramírez, Peña, Luis Alfonso. “Discurso Y lenguaje en la educación y la pedagogía”. Ed. Magisterio, Bogotá 2004

Revista Magisterio. No. 33, Sistematización de experiencias, Bogotá, 2008

Rueda, Ortiz, Rocío, Quintana, Ramírez, Antonio “Ellos vienen con el chip incorporado: aproximaciones a la cultura informática escolar. Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2004.

Secretaría de Educación del Distrito, “Orientaciones para la discusión curricular por campos de pensamiento”, Bogotá D.C., marzo de 2007

Smith, Frank. Ópera darle sentido a la lectura. Aprendizaje-Visor, Madrid 1990.

Suaiden, Emir Jose, “El impacto social de las bibliotecas públicas en la lectura, Simposio Internación Iberoamericano sobre lectura infantil y lectura, Madrid, 2001.

Soto, Aguilar, Juan Francisco. De las innovaciones a las alternativas pedagógicas. En: Educación y cultura (documento Maestría en Educación Universidad Javeriana, Universidad de Caldas. Manizales 1996.

Teberosky, Ana. Aprendiendo a escribir. Barcelona. ICE Universidad Autónoma-Horsori. 1992

Tolchinsky, L. Aprendizaje del lenguaje escrito. Antropos, Barcelona,1993.

Tought, Joan, “La oralidad en la escuela”

Vovillamoz, Núria, “Literatura e hipermedia”, Barcelona, Paidós 2000.

Vygotsky, Levy, S. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, 1988

Zuluaga, Olga, Echeverry, Alberto, “Epistemología y pedagogía”, Editorial Magisterio, Bogotá, 2003.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 3.**

#### **LEO Y ESCRIBO NAVEGANDO**

Una propuesta de sistematización para fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos

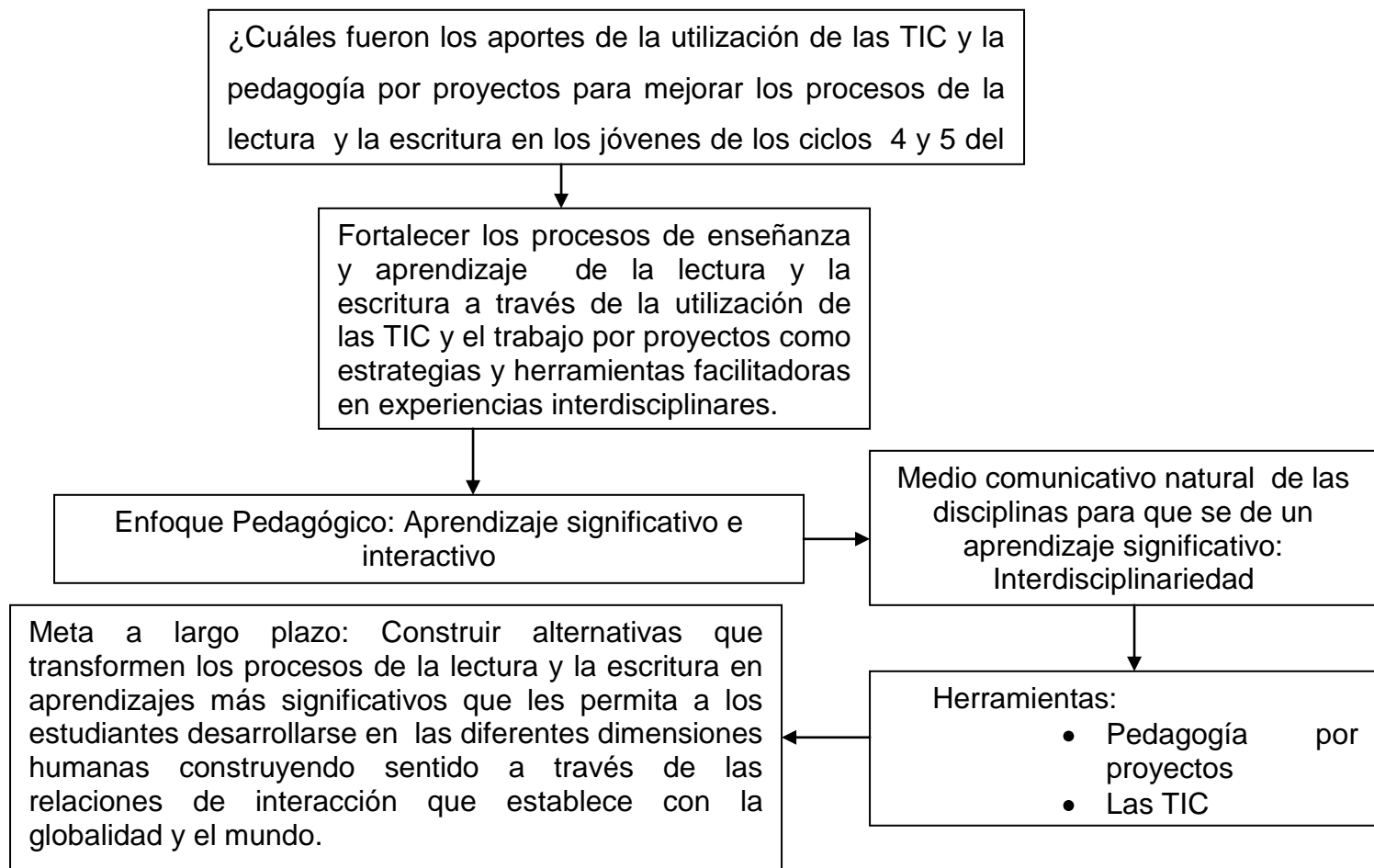
#### **RECOPIACIÓN Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

<b>PREGUNTA GENERADORA</b>				
¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de lectura y escritura en los niños, niñas y jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?				
<b>OBJETIVO GENERAL</b>				
Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinares.				
<b>1ª FASE PARA LA SISTEMATIZACIÓN</b>	<b>DOCUMENTACIÓN PARA SISTEMATIZAR</b>	<b>PERTINENCIA</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconstruir la experiencia del proyecto leo y escribo navegando para identificar aciertos, potencialidades, limitaciones y debilidades en los procesos de lectura y escritura.</li> </ul>	Documentos escritos (Artículo publicado de Fabio Romero).	Es la memoria del proceso escrito inicial, nos sirve de apoyo en las fuentes y marco teórico consultado; también nos ayuda a reflexionar desde una perspectiva crítica, tomar distancia y conservar la coherencia de nuestro proyecto	Gilma Yaneth Pedroza, Mirna Alexandra Rojas y Fabio Romero	Los documentos corresponden a la publicación de la propuesta en un libro de la universidad Javeriana y a la publicación por parte del IDEP, del proyecto de investigación.
	Entrevistas	Nos permiten constatar a través de este medio, cómo fue la dinámica con los estudiantes, realizar una evaluación más personalizada del proyecto y también evidencia las opiniones y observaciones de padres de familia y de nuestros compañeros docentes frente a lo que percibieron del proyecto y sus socializaciones	Gilma Yaneth Pedroza y Mirna Alexandra Rojas	Estas muestras se encuentran en proceso de edición.
	Evaluación	Evidencia aciertos, fortalezas, debilidades, para realizar correcciones y mejorar nuestras prácticas y propuestas	Gilma Yaneth Pedroza, Mirna Alexandra Rojas y Fabio Romero	
<b>2ª FASE PARA LA SISTEMATIZACIÓN</b>	Registro fotográfico	Observamos con esta evidencia todos los productos realizados, la motivación de los estudiantes para presentar un buen producto, muestra los usos que hicieron los estudiantes de las TIC. Constituyen el registro de todo el proceso como evidencia para su análisis y posteriores publicaciones.	Mirna Alexandra Rojas y equipo de video.	Anexamos algunos de estos registros escaneados y fotocopiados.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar, clasificar, analizar y relacionar las actividades que favorecieron los procesos de lectura y escritura a través de la pedagogía por proyectos y el manejo de las TIC en actividades interdisciplinares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Museos temáticos</li> <li>Guías turísticas</li> <li>Informes de investigación estudiantil</li> <li>Unidades didácticas. Lectura compartida</li> <li>Diarios de lectura</li> </ul>			
	Videos de sustentaciones	Observamos en ellos la apropiación que hicieron los estudiantes de los temas investigados, las conexiones que las diferentes disciplinas, los usos que hicieron de las TIC, las imágenes que utilizaron para sustentar el	Mirna Alexandra Rojas	Aunque se realizaron no se pudieron transcribir debido al corto tiempo para la sistematización y tampoco se pudieron editar por falta de recursos

		proyecto y los aciertos y dificultades en la explicación del proyecto. También es el registro de la expresión oral, y corporal, la apropiación de nuevo léxico y la coherencia en el discurso.		
	Guías turísticas	Son evidencias escritas que revelan un producto final a partir del cual se derivan los sustentos teóricos que se reflexionan en la sistematización. En ellas observamos la interdisciplinariedad, las relaciones de los textos con las imágenes, la apropiación de conceptos leídos, la capacidad de resumen y síntesis, la utilización de cuadros que facilitan ordenar la información, los diseños, la creatividad, entre otros.	Gilma Yaneth Pedroza y Mirna Alexandra Rojas	Anexos en papel impreso de algunas de estas muestras.
	Informes de investigación estudiantil	Evidencia los avances que los estudiantes hicieron en la lectura y producción de escritos, también muestran diferentes tipos de contenidos desde diferentes áreas del conocimiento, por lo que son evidencia clara de la interdisciplinariedad y de un proceso de investigación.	Gilma Yaneth Pedroza y Mirna Alexandra Rojas	Anexamos algunos registros en papel impreso.
	Registro fotográfico de trabajos artísticos	Evidencia la interdisciplinariedad entre artes y español, la relación de un plan de estudios conjunto y la aplicación de un campo de pensamiento comunicativo y expresivo. Muestra la preferencia de imágenes y su asociación con textos literarios o informativos de carácter escrito o virtual. También, la motivación que tuvieron los estudiantes frente a un tema propuesto y su apropiación.	Mirna Alexandra Rojas	
	Unidades didácticas. Lectura compartida	Evidencia las estrategias y acciones realizadas por los estudiantes de ciclo 5 en las lecturas compartidas	Gilma Yaneth Pedroza	
	Diarios de lectura	Evidencia los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, su	Gilma Yaneth Pedroza	Anexos de registros en papel impreso.

		interacción, comprensión, interpretación, producción de textos y procesos escriturales.		
	Videos realizados por los estudiantes	Evidencia los usos y apropiaciones que los estudiantes hicieron de las TIC, aplicadas a sus proyectos.	Gilma Yaneth Pedroza y Mirna Alexandra Rojas	Sin editar
<b>3ª FASE PARA LA SISTEMATIZACIÓN</b>	Sistematización del proyecto Leo y escribo navegando en un primer nivel, para establecer los usos de las TIC en los procesos de lectura y escritura.	El resultado de este proceso permitirá proyectarnos para hacer ajustes la propuesta, fortalecer los aciertos y mejorar las debilidades.	Gilma Yaneth Pedroza, Mirna Alexandra Rojas. Ana Elvira Trujillo y Fabio Romero	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis a partir de los hallazgos encontrados en todo el proceso.</li> </ul>	Fortalecimiento del proyecto en la parte conceptual y teórica, que nos permita entrar en un segundo nivel y avanzar.	Es el resultado de toda la experiencia a partir de la cual podemos hacer aportes para la transformación de las prácticas en nuestra institución.	Gilma Yaneth Pedroza, Mirna Alexandra Rojas. Ana Elvira Trujillo y Fabio Romero	
	Realizar la aproximación a una propuesta pedagógica interdisciplinar para desarrollar procesos de lectura y escritura en todos los ciclos de nuestra institución.	Nos permitirá aproximarnos a una propuesta curricular a partir de los campos de pensamiento, para este caso, la articulación del campo de pensamiento comunicativo y expresivo con la tecnología de las TIC.	Gilma Yaneth Pedroza, Mirna Alexandra Rojas. Ana Elvira Trujillo y Fabio Romero	
	Informe de sistematización y artículo para publicar	Evidencia que muestra el proceso vivido de esta experiencia, que le permitirá comunicar y compartir con otras experiencias similares y de esta forma, posicionarse en el ámbito de la comunidad educativa, como un aporte a la reflexión y transformación pedagógica.	Gilma Yaneth Pedroza, Mirna Alexandra Rojas. Ana Elvira Trujillo y Fabio Romero	





PROYECTO	DESCRIPCIÓN	APORTE
Leo y escribo navegando	Propuesta del profesor Fabio Romero, seleccionada en la	Realiza lectura de imágenes en la clase de informática como forma de

	convocatoria del IDEP -2008, para acompañar en el proceso de investigación a 18 experiencias innovadoras en lectura y escritura.	motivación hacia los procesos informáticos y lingüísticos de los estudiantes del ciclo 3.
<b>Proyecto Institucional de lectura y escritura PILE.</b>	Informe que recoge la propuesta institucional de lectura y escritura PILE, liderado por la profesora Yaneth Pedroza, con el acompañamiento de la SED, quienes nos capacitaron para elaborar este documento en la Institución,	Convoca la reflexión para resignificar los procesos de lectura y escritura en el colegio e implementa un proyecto de acuerdo a las necesidades del contexto.
<b>Video e Identidad</b>	Curso al que convoca la SED, en el cual participa la profesora Mirna Rojas, con un grupo de estudiantes del grado 10º de la jornada tarde.	Manejo y empleo del lenguaje audiovisual, a partir del cual se conforma el grupo que va a acompañar las actividades del Proyecto Leo y escribo navegando.
<b>Leo y escribo navegando Una propuesta para hacer uso de las TIC en los procesos de lectura y escritura mediante el trabajo interdisciplinar y la pedagogía por proyectos en todos los ciclos del IED Estrella del Sur.</b>	Documento que se genera como resultado del proceso de investigación asesorado por la universidad Nacional, en el marco de la convocatoria del IDEP.	Participación y capacitación de los docentes en la elaboración del proyecto de investigación.

### SISTEMATIZACIÓN

<b>1ª Y 2ª FASE PARA LA SISTEMATIZACIÓN</b>	<b>3ª FASE PARA LA SISTEMATIZACIÓN</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconstruir la experiencia del proyecto Leo y escribo navegando para identificar aciertos, potencialidades, limitaciones y debilidades en los procesos de lectura y escritura.</li> <li>Organizar, clasificar, analizar y relacionar las actividades que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura a través de la pedagogía por proyectos y el manejo de las TIC en actividades interdisciplinarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis a partir de los hallazgos encontrados en todo el proceso.</li> </ul>		
<b>CATEGORÍAS DENTRO DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL (HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES)</b>			
<b>ACIERTOS Y POTENCIALIDADES ENCONTRADAS EN LA METODOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS</b>			
<b>CATEGORÍAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Pedagogía por proyectos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentó la motivación tanto de los estudiantes como de los docentes.</li> <li>Mejoramos la comunicación entre miembros de la comunidad educativa, porque fuimos cambiando las prácticas de enseñanza – aprendizaje, conformándonos más como un equipo de trabajo.</li> </ul> </li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se logró mayor autonomía y libertad, respetando los procesos y ritmos de enseñanza – aprendizaje, también desde nuestra experiencia con el proyecto asumimos la pedagogía por proyectos como un proceso en el cual se requiere hacer seguimiento, a través de asesorías y tutorías, dando lugar a una enseñanza más personalizada.</li> <li>○ Asumimos retos con los estudiantes, con los cuales fuimos a la par buscando estrategias y alternativas de solución a los problemas que se iban presentando en la realización de los proyectos, lo que se tradujo en una concepción diferente del rol tanto del docente como del estudiante.</li> </ul> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Uso de las TIC en prácticas de lectura- escritura.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Integramos las TIC como herramientas didácticas a nuestras prácticas pedagógicas y se hizo mayor difusión como fuentes de información.</li> <li>○ Las TIC fueron asumidas como herramientas facilitadoras en la construcción y producción de la lectura y la escritura en nuestras clases, en especial en los procesos de corrección, de resúmenes y de acceso a la información.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Producción con TIC de expresiones propias.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivamos a los estudiantes a construir sus propios productos audio visuales</li> <li>○ Se logró parcialmente la apropiación del lenguaje audiovisual y el manejo apropiado de los medios informáticos.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Interdisciplinariedad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se logró el trabajo en equipo de los docentes que se comprometieron con las actividades interdisciplinarias, también observamos cómo los docentes que se mantenían apáticos y desmotivados, poco a poco fueron cambiado su actitud, intentando ellos mismos cambiar sus prácticas, haciéndolas más dinámicas y acogiendo la posibilidad de interactuar con otros saberes o disciplinas.</li> <li>○ Otro de nuestros logros en este campo fue el haber concientizado a los estudiantes sobre la manera como los conceptos en cada disciplina se entrelazan con los conceptos de otras disciplinas, formando verdaderos meta - relatos.</li> <li>○ Gracias a la interdisciplinariedad los estudiantes pudieron ver y experimentar el sentido de cada asignatura y sus diversas aplicaciones en la vida real y comprendieron que no se puede construir conocimiento a partir de una información fragmentada y descontextualizada.</li> </ul> </li> </ul>			
---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La interdisciplinariedad nos llevó a entablar un diálogo entre los docentes de diferentes áreas, superando temores iniciales y haciendo negociaciones para establecer vínculos entre una disciplina y otra para entender un campo de la realidad de una manera más amplia.</li> <li>○ Aunque no se logró superar del todo la comprensión de los conceptos de temporalidad y espacialidad, los estudiantes sí pudieron darse cuenta que dichos conceptos se relacionan y que por lo tanto las acciones traen consecuencias.</li> </ul> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lectura de imágenes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se logró motivar a los estudiantes e introducirlos en el mundo de las imágenes, al demostrarles que a través de éstas se puede acceder más fácilmente a los temas expuestos en los libros leídos por ellos y que el mundo de la literatura y el arte son reflejo de un contexto tempo- espacial de los autores.</li> <li>○ Se logró que los estudiantes crearan sus propias interpretaciones de imágenes artísticas apropiándose de técnicas y utilizando algunos códigos del arte y las TIC en lo referente al lenguaje audiovisual</li> <li>○ Se fortaleció el sentido de identidad y de voz propia, tomando las imágenes como puentes conectores entre los textos leídos y la función simbólica de los estudiantes.</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>LIMITACIONES Y DEBILIDADES ENCONTRADAS</b></p> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pedagogía por proyectos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los estudiantes del ciclo 4 y del grado 10º, realizaron su proyecto dentro de una temática impuesta por los docentes y los del grado 11º, tuvieron plena libertad de escoger las temáticas, ya que de alguna manera se pretendió que dicho trabajo fuera un proyecto de grado y que ellos por medio de éste exploraran las temáticas de su preferencia y sus inclinaciones vocacionales. Sin embargo, se observó que los estudiantes del grado 11º tuvieron problemas para escoger las temáticas y desarrollarlas en profundidad, en algunos casos la metodología para presentar el proyecto no se llevó a cabo o se presentó de manera incompleta.</li> <li>○ En algunos casos al realizar el marco teórico del proyecto los estudiantes no pudieron realizar textos críticos de lo consultado, limitándose a realizar un resumen del texto; también tuvieron problemas para articular los conceptos e información obtenida de varias fuentes.</li> <li>○ En cuanto a los estudiantes del ciclo 4, se observó en el grado 8º dificultad</li> </ul> </li> </ul>			
---	--	--	--

<p>para comprender los textos leídos y se notó que en los ciclos anteriores los docentes no desarrollan hábitos de disciplina para indagación y consulta de diversas fuentes, lo que les genera un choque con las metodologías de los docentes del ciclo 4; además se observó una total dependencia hacia los docentes y muy poca autonomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Por último, es a través de la pedagogía por proyectos donde más se evidencian las falencias de los estudiante en los procesos de lectura y escritura, en el ejercicio de su propia autonomía, lo que denota la falta de articulación en el enfoque, metodología y comunicación entre los docentes de ciclo y ciclo e incluso en las mismas áreas.</li> </ul> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Lectura y escritura de textos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Es necesario que la institución asuma que la lectura y la escritura son el eje fundamental para el desarrollo del conocimiento en todas las asignaturas y por lo tanto deben constituir parte esencial del PEI.</li> <li>○ Falta que todos los docentes de la institución se involucren y desarrollen procesos de la lectura y la escritura con los estudiantes en sus clases.</li> <li>○ Existe en nuestra institución poca disposición para conformar colectivos de maestros que asuman la reflexión pedagógica y generen documentos sobre las experiencias significativas del colegio a partir de las cuales se puedan generar cambios.</li> <li>○ Una limitante observada para la conformación y sostenimiento de colectivos son los espacios y los tiempos que desde la administración institucional se deben generar.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Uso de las TIC en prácticas de lectura- escritura.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Falta la integración de todos los docentes de la asignatura de informática, y una transformación en la concepción del área, ya que se está enseñando informática como destreza en el manejo de un instrumento, sin hallar funcionalidad o aplicabilidad en los diferentes saberes.</li> <li>○ Se observó a través de las prácticas que hicieron los estudiantes, que efectivamente éstos hacen uso de las TIC, en especial del computador y el Internet pero éstas son subutilizadas al no tener claro el fin y las funciones para las cuales fueron creadas.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Producción con TIC de expresiones propias.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faltó mayor apropiación del lenguaje de cada medio de comunicación e información, en algunos casos no se utilizan eficientemente los recursos tecnológicos, al desviar sus funciones para las que fueron creados.</li> </ul> </li> </ul>			
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Falta concientización de la institución y su diferentes miembros (directivos docentes y docentes) sobre la importancia de los lenguajes propios de cada medio de comunicación e información, al no facilitar espacios y tiempos para la formación de los profesores y de la enseñanza y aprendizaje de profesores - estudiantes.</li> <li>○ Se debe mejorar, actualizar e implementar equipos tecnológicos y productos para los diferentes medios de comunicación e información del colegio.</li> <li>○ Falta involucrar a los padres de familia y/o acudientes en los usos educativos que ofrecen los diferentes medios de comunicación e información, haciendo una capacitación en el uso y en sus aplicaciones didácticas y pedagógicas en especial en lo referente a los procesos comunicativos que se dan en éstas y también en el uso adecuado que se les debe dar en especial en el caso de utilizarlas como fuente de información y formación.</li> </ul> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interdisciplinariedad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En las actividades interdisciplinarias nos faltó crear herramientas para la evaluación integrada que permitan una mayor objetividad, también faltó tiempo y recursos para la planificación y así darles mayor complejidad y posibilidad a los estudiantes de vivenciar y experimentar los contenidos y conceptos propuestos en cada actividad.</li> <li>○ Faltó mayor compromiso de los directivos docentes y de los mismos docentes de la institución, primero para conceder tiempos de planificación de dichas actividades, teniendo en cuenta los ciclos, estándares, lineamientos curriculares, así como los intereses propios de cada asignatura y de cada docente. También es necesario mayor compromiso y flexibilidad por parte de los docentes, es decir mayor credibilidad de las metas que se pueden alcanzar con dichas actividades, vencer temores frente a conocimientos que no son propios de nuestra asignatura y de la pérdida de autonomía.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>CATEGORÍAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lectura de imágenes</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Faltó complejizar la lectura de imágenes y una mayor apropiación y exploración de los códigos que llevan a la producción de éstas.</li> </ol> </li> </ul>			
--	--	--	--

Objetivo general	Pregunta generadora	Categoría	Actividad	Procedimiento	Fortalezas	Debilidades
<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo específico</b> -Determinar los aportes que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura en la pedagogía por proyectos.</li> </ul>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pregunta derivada</b> -¿Qué procesos de lectura y escritura se evidencian en los proyectos de los estudiantes?</li> </ul>	Lectura y escritura de textos	Diarios de lectura	<p>-Leer el libro escogido dentro de una temática particular. -Escribir sus reflexiones y hallar relaciones con su experiencia y contexto personal. -Narrar por escrito su encuentro con el texto leído, con el autor del texto y con el acto lector, -Escribir sus percepciones sobre la estructura del texto y el lenguaje literario. -Realizar asociaciones y paralelos entre personajes. -Buscar el sentido de las palabras dentro del mismo texto. -Consultar el diccionario -Avanzar en el proceso de comprensión de la lectura. -Reflexionar y asumir sus propias debilidades y fortalezas frente a los procesos de la lectura y la escritura. - Realizar juicios de valor frente a las situaciones presentadas en el texto leído. -Crear estrategias para pulir procesos de escritura y comunicar con originalidad y claridad sus ideas.</p>	<p>-Resumieron y comprendieron el contenido y su estructura narrativa -Enriquecieron su vocabulario -Mejoraron los procesos de escritura -Comunicaron y expresaron nexos entre el texto leído y su propia experiencia de vida e imaginarios. -Asumieron posturas reflexivas sobre las ideas del texto. - Les permitió mayor espontaneidad y formarse como lectores autónomos. -Crearon estrategias para pulir sus procesos de escritura y comunicar con originalidad y claridad sus ideas. -Se concientizaron sobre su propio nivel de lectura y escritura en el que cada uno se encuentra</p>	<p>-Algunos Estudiantes se apegan al texto y lo transcriben, lo que les causa conflicto en el momento de realizar el diario. -Extrema timidez e inseguridad para expresar sus propias ideas; esto quizás, se debe al temor de ser objeto de burla por parte de sus pares y al desconocimiento de los temas tratados. -No realizan preguntas sobre lo que no comprenden, por lo anteriormente explicado y porque se sienten vulnerados en su ego. - Tuvieron problemas para extraer las ideas centrales de un texto. -Tiene problemas al resumir, pues conciben la presentación del texto en fragmentos inconexos. -Les cuesta trabajo comprender que las correcciones de los textos escritos y su reelaboración, hacen parte de su proceso de aprendizaje y del mismo proceso escritor. En algunos casos lo asumen como la falta de reconocimiento por parte del maestro del trabajo que presentan. -En su gran mayoría tiene problemas de dicción y manejo de léxico. - Algunos presentan dificultades para ubicarse espacial y temporalmente debido al desconocimiento de la lengua como sistema.</p>
<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias</p>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de</p>	Lectura y escritura de textos	Guías turísticas	<p>-Revisar, utilizar y consultar revistas, guías turísticas y artículos periodísticos de turismo, -Hacer análisis, selección y clasificación de la información obtenida. -Construir resúmenes y reseñas del material</p>	<p>-Realizaron acertadamente el resumen de textos leídos, sacando las ideas principales, de cada tema. -Mejoraron sustancialmente, la coherencia en la</p>	<p>-Pocos estudiantes escribieron un texto 100% original. -Se observó deficiencias en la interpretación de mapas y gráficos. -Al diseñar la graficación de las guías turísticas, en algunos estudiantes se observó mal manejo del espacio dentro de la hoja. - En algunos estudiantes se</p>

<p>interdisciplinarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Objetivo específico</b> -Determinar los aportes que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura en la pedagogía por proyectos.</li> </ul>	<p>los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Pregunta derivada</b> ¿Qué procesos de lectura y escritura se evidencian en los proyectos de los estudiantes?</li> </ul>			<p>consultado. -Construir resúmenes y reseñas de libros de literatura y de temas investigados desde la historia del arte del país asignado. -Utilizar y ubicar imágenes que concuerden y complementen el texto. -Utilizar adecuadamente los gráficos y los mapas geográficos con la información relevante -Diseñar la edición de un libro de guía turística</p>	<p>construcción de textos. -Utilizaron acertadamente la información leída comprendiendo su contenido y dando sus conceptos críticos y argumentando. -Se rescató el gusto por escribir y presentar textos de manera pulcra y ordenada, es decir se observó el interés y gusto por mostrar un escrito bien realizado.</p>	<p>presentaron deficiencias de escritura en cuanto a la organización del texto. - Falta que algunos estudiantes mejoren la utilización adecuada de los signos de puntuación, para acceder más fácilmente a la comprensión de los textos</p>
<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Objetivo específico</b> -Determinar los aportes que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura en la pedagogía por proyectos.</li> </ul>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Pregunta derivada</b> ¿Qué procesos de lectura y escritura se evidencian en los proyectos de los estudiantes?</li> </ul>	<p>Lectura y escritura de textos.</p>	<p>Unidades didácticas de lectura compartida diseñadas por estudiantes del ciclo 5º para los estudiantes de ciclo 1º y 2º</p>	<p>-Leer cuentos infantiles y preparar la lectura para los niños de los ciclos 1 y 2. -Diseñar una guía didáctica teniendo en cuenta las indicaciones dadas. -Establecer un objetivo para trabajar la temática del cuento. -Diseñar actividades lúdicas para desarrollar el objetivo. -Especificar los materiales didácticos y tiempos para la actividad. -Establecer criterios y mecanismos con los cuales evaluar la actividad de los niños. -Ejecutar la actividad con el previo acuerdo de los docentes de las sedes correspondientes a dichos ciclos. -Socializar y evaluar la actividad a partir de imágenes pregrabadas durante la lectura, a partir de las cuales se debe llegar</p>	<p>-Comprender la enseñanza y aprendizaje de la lectura como un proceso metodológico -Les permitió confrontarse como lectores y darse cuenta de su proceso como lector, reconociendo las propias falencias. -Crearon estrategias de ayuda y superación de dificultades al diseñar la unidad didáctica. -Compartieron la lectura con los niños pequeños haciendo evidente la necesidad del acompañamiento de los mayores en los procesos de lectura y escritura. -Comprendieron el rol del profesor y el quehacer pedagógico.</p>	<p>-No hubo buen manejo de entonación. -Dificultad de llevar lo planificado por escrito a la práctica. -Les faltó desarrollar niveles de lectura inferencial para hacer apreciaciones del texto. -A pesar que desarrollaron su creatividad en el diseño y planificación de la actividad, algunos se quedaron cortos en la ejecución. -Los estudiantes observaron que en el contexto socio-cultural en el que viven hay pocos niveles de escucha, atención y concentración. - Se evidenció con las unidades didácticas diseñadas y aplicadas por los estudiantes, el reflejo de modos tradicionalmente predominantes que los profesores han utilizado con ellos.</p>



				a conclusiones; sobre el propio proceso lector , analizar el proceso de los niños de los ciclos anteriormente nombrados, reflexionar sobre acciones motivantes para incentivar la lectura y mejorar la comprensión de los textos.	-Comprendieron la enseñanza y aprendizaje de la lectura como un proceso metodológico. -Dieron juicios de valor sobre los estudiantes, aunque para los estudiantes el hacer caso es sinónimo de buen estudiante. -Los estudiantes del ciclo 5º, al leer cuentos y textos infantiles debieron realizar interpretaciones de las ilustraciones de los textos, explicarlas a los más pequeños, lo que dio lugar a una lectura de imágenes.	
Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinarias.  • <b>Objetivo específico</b> -Determinar los aportes que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura en la pedagogía por proyectos.	¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?  • <b>Pregunta derivada</b> ¿Qué procesos de lectura y escritura se evidencian en los proyectos de los estudiantes?	Lectura y escritura de textos	Museos temáticos	-Hacer sustentación ante la comunidad educativa (estudiantes de otros cursos, profesores, padres de familia) -Diseñar estrategias didácticas para hacer asequible y lúdicos los temas explicados al público que asiste a la sustentación. -Demostrar ante exposiciones con medios tradicionales o digitales, el manejo y comprensión de los temas tratados y los criterios personales frente al tema.	-Fortalecieron su capacidad argumentativa y posturas críticas frente a los temas propuestos. -Hicieron valer su voz propia y su identidad al preparar su discurso. -Ampliaron su léxico y su expresión oral al desarrollar las exposiciones.	- Dificultades para escuchar y concentrarse en las explicaciones dadas por los compañeros. -Deficiencias en la expresión verbal, manejo de tono de voz. -Manejo de expresión corporal y de entonación, lo cual le da sentido a la comunicación de acuerdo a la intencionalidad. - Extrema timidez e inseguridad para expresar sus propias ideas en discurso oral, esto se debe a ser objeto de burla por parte de sus pares y algunos por falta de preparación del tema.

<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo específico</b> -Determinar los aportes que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura en la pedagogía por proyectos.</li> </ul>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pregunta derivada</b> ¿Qué procesos de lectura y escritura se evidencian en los proyectos de los estudiantes?</li> </ul>	<p>Lectura y escritura de textos</p>	<p>Documentos de investigación estudiantil</p>	<p>-Revisar utilizar y consultar textos escritos (libros, revistas, periódicos entre otros) para obtener la información. -Hacer análisis, selección y clasificación de la información obtenida. -Realizar textos escritos que dieran cuenta del problema planteado por ellos mismos, de sus objetivos, justificación, marco teórico, etc. -Diseñar y analizar cuadros estadísticos con información obtenida de evidencias tipo entrevistas. -Diseñar y hacer uso de gráficos y mapas conceptuales -Diseñar, planificar y ejecutar audiovisuales con programas de Power Point, y Movie Maker. -Utilizar adecuadamente los programas informáticos y la video cámara.</p>	<p>-Comprendieron la información y aclararon ideas. -Comprendieron cómo manejar mejor su lengua materna. -Mejoraron ortografía, redacción, coherencia y cohesión en los textos. -Ampliaron su léxico e hicieron uso de vocabulario especializado. -Comprendieron la importancia de los procesos en la construcción de conocimiento.</p>	<p>-Faltó conexión de los planteamientos elaborados por los estudiantes con el marco teórico del trabajo investigativo propuesto por ellos mismos. - Poca apropiación de citas textuales, en los textos realizados por ellos. -El proceso de investigación se quedó en la parte esquemática por lo cual, se dio poca profundidad en la interpretación y análisis de las fuentes consultadas. -El análisis e interpretación de los resultados fue superficial, lo que llevó a conclusiones someras, que no dieron cuenta en algunos casos del tema investigado. -Se les dificultó la comprensión de temas especializados y del léxico utilizado en éstos. -Hubo poco contraste de fuentes, ya que no tienen hábitos de consulta de otras fuentes diferentes al Internet y la biblioteca del colegio.</p>
---	--	--------------------------------------	--	--	---	---

<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo específico</b></li> <li>-Establecer las actividades que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura a través del manejo de las TIC.</li> </ul>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pregunta derivada</b></li> <li>-¿Cuáles son los procesos de lectura y escritura desarrollados por los estudiantes en el uso de las TIC?</li> </ul>	<p>Uso de las TIC en prácticas de lectura y escritura</p>	<p>Guías turísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisar, utilizar y consultar buscadores, páginas web, multimedias.</li> <li>-Hacer análisis, selección y clasificación de la información obtenida.</li> <li>-Construir resúmenes y reseñas del material consultado.</li> <li>-Utilizar y ubicar imágenes que concuerden y complementen el texto.</li> <li>-Utilizar adecuadamente los gráficos y los mapas geográficos con la información relevante</li> <li>-Diseñar la edición de un libro de guía turística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Integraron las TIC como herramientas didácticas y como fuentes de información.</li> <li>-Utilizaron las TIC en la construcción y producción de los procesos de síntesis y corrección.</li> <li>-Motivaron a los estudiantes a cambiar su actitud frente al desarrollo de conocimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aunque utilizaron los buscadores según temáticas requeridas, al revisar la información obtenida se evidenció la dificultad de los estudiantes en la utilización de los hipervínculos, ya que muchas veces se pierden al no tener amplitud del léxico propio de las temáticas a investigar.</li> <li>- Faltó capacitar a los estudiantes en el manejo de otros programas diferentes al paquete básico de window, en especial en programas a fines con los medios de comunicación (prensa, radio y video)</li> </ul>
<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivos específicos</b></li> <li>--Establecer las actividades que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura a través del manejo de las TIC.</li> <li>-Clasificar y analizar los diferentes usos que los estudiantes hacen de las</li> </ul>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Preguntas derivadas</b></li> <li>-¿Cuáles son los procesos de lectura y escritura desarrollados por los</li> </ul>	<p>Uso de las TIC en prácticas de lectura-escritura</p> <p>Producción con TIC de expresiones propias</p>	<p>Documentos de investigación estudiantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisar utilizar y consultar buscadores, multimedias y videos documentales para obtener la información.</li> <li>-Hacer análisis, selección y clasificación de la información obtenida.</li> <li>-Diseñar y analizar cuadros estadísticos con información obtenida de evidencias tipo entrevistas.</li> <li>-Diseñar y hacer uso de gráficos y mapas conceptuales</li> <li>-Diseñar, planificar y ejecutar audiovisuales con programas de Power Point, y Movie Maker.</li> <li>-Utilizar adecuadamente los programas informáticos y video cámara.</li> <li>-Modificar e intervenir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Integraron las TIC como herramientas didácticas y fuentes de información.</li> <li>-Utilizaron las TIC en la construcción y producción de los procesos de síntesis y corrección.</li> <li>-Realizaron aplicaciones en presentaciones audiovisuales, expositivas en Power point y diseñar gráficas que daban cuenta de resultados de la investigación personal.</li> <li>-Contrastaron fuentes informativas, ampliando su contexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentaron problemas en al utilizar los buscadores, tanto en la utilización de hipervínculos, como por falta amplitud de léxico utilizado por los estudiantes.</li> <li>-Con la utilización de los hipervínculos también se observó deficiente bagaje cultural al no poder en algunos casos articular y relacionar, contenidos y conceptos.</li> <li>-También constatamos que los estudiantes en la actualidad hacen poco uso de multimedias, videos, programas radiales o televisivos educativos y documentales y que esto se debe al desconocimiento de los mismos tanto por parte de estudiantes, padres de familia y también porque en el colegio no se están utilizando, ya que los equipos están desactualizados y tanto docentes como estudiantes no tienen</li> </ul>

TIC en sus proyectos	<p>estudiantes en el uso de las TIC?</p> <p>-¿Qué apropiación hacen los estudiantes de las TIC cuando construyen sus proyectos?</p>			<p>imágenes con programas de Paint y foto shop.</p>	<p>y concepto del mundo.</p> <p>-Lograron integrar las TIC en la construcción de conocimiento, tanto en la parte de construcción del marco teórico como en gráficas de análisis y de presentación de la investigación estudiantil que cada uno realizó.</p> <p>-Falta involucrar a los padres de familia y/o acudientes en los usos educativos que ofrecen los diferentes medios de comunicación e información.</p>	<p>fácil acceso a dichos equipos y materiales digitales.</p> <p>-Algunos estudiantes manifestaron incapacidad en la selección, clasificación, desglose y síntesis de la información obtenida por medio del Internet.</p> <p>-La apropiación del lenguaje de cada medio de comunicación e información fue parcial, no todos los estudiantes hicieron uso de las TIC.</p> <p>-En algunos casos no los utilizaron eficientemente, al desviar sus funciones y utilizarlos para lo que no fueron diseñados.</p> <p>-Faltó concientizar a los diferentes miembros (directivos docentes y docentes) de la importancia de los lenguajes propios de cada medio de comunicación e información, al no facilitar espacios y tiempos para la formación de los profesores y estudiantes, en especial en el manejo y producción de programas de informática no convencionales y de los medios de comunicación.</p> <p>- No ha habido implementación en equipos tecnológicos y productos especializados para cada medio de comunicación e información.</p>
----------------------	---	--	--	---	---	--

<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivos específicos</b></li> <li>- Establecer las actividades que favorecieron los procesos de la lectura y la escritura a través del manejo de las TIC.</li> <li>-Clasificar y analizar los diferentes usos que los estudiantes hacen de las TIC en sus proyectos</li> </ul>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Preguntas derivadas</b></li> <li>-¿Cuáles son los procesos de lectura y escritura desarrollados por los estudiantes en el uso de las TIC?</li> <li>-¿Qué apropiación hacen los estudiantes de las TIC cuando construyen sus proyectos?</li> </ul>	<p>Uso de las TIC en prácticas de lectura-escritura</p> <p>Producción con TIC de expresiones propias</p>	<p>Museos temáticos</p>	<p>-Hacer sustentación ante la comunidad educativa (estudiantes de otros cursos, profesores, padres de familia)</p> <p>-Diseñar estrategias didácticas para hacer asequible y lúdicos los temas explicados al público que asiste a la sustentación.</p> <p>-Demostrar ante exposiciones con medios tradicionales o digitales, el manejo y comprensión de los temas tratados y los criterios personales frente al tema.</p>	<p>-Utilizaron las TIC como medios de consulta y en prácticas lectoras.</p> <p>-Fortalecieron su capacidad argumentativa y posturas críticas frente a los temas propuestos.</p> <p>-Hicieron valer su voz propia y su identidad.</p> <p>-Ampliaron su léxico, al tener que desarrollar exposiciones en temas especializados.</p> <p>-Mejoraron su expresión verbal y superaron su timidez e inseguridad, al enfrentar un grupo de estudiantes, profesores y padres.</p> <p>-Hicieron uso selectivo y apropiado de imágenes y gráficos.</p> <p>-Realizaron aplicaciones en presentaciones audiovisuales, expositivas en Power point .</p>	<p>-Se observó cierta incapacidad para la síntesis y el resumen, así como para la construcción de mapas conceptuales y gráficas realizadas por medios digitales, en especial en el ciclo 4.</p> <p>-La apropiación del lenguaje de cada medio de comunicación e información fue parcial, no todos los estudiantes hicieron uso de las TIC.</p> <p>-En algunos casos no los utilizaron eficientemente, al desviar sus funciones y utilizarlos para lo que no fueron diseñados.</p> <p>-No ha habido implementación en equipos tecnológicos y productos especializados para cada medio de comunicación e información.</p>
<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivos específicos</b></li> </ul>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p>	<p>Inter disciplinariedad</p>	<p>Guías turísticas</p>	<p>-Revisar, utilizar y consultar, fuentes de información desde los contextos de las ciencias sociales, la literatura, las artes y otras manifestaciones del país elegido.</p> <p>-Hacer análisis, selección y clasificación de la información obtenida, de acuerdo a los gustos y énfasis que le quisieran dar.</p>	<p>- Los estudiantes se motivaron y cambiaron su actitud frente al desarrollo de su propio aprendizaje y la construcción de conocimiento.</p> <p>-Comprendieron los hechos como una relación de causa y efecto que se presentan en un tiempo y un espacio determinados.</p>	<p>-Aunque los estudiantes recibieron de buen agrado las actividades interdisciplinarias se detectó la necesidad de realizar con mayor frecuencia este tipo de actividades, con el fin de crear hábitos en la comunidad educativa del colegio.</p> <p>-Faltó crear herramientas para unificar criterios de evaluación.</p> <p>-Los directivos docentes deben destinar más recursos a las actividades interdisciplinarias, tiempo para la planificación.</p> <p>-optar por estas herramientas como</p>

<p>Identificar las actividades que permitieron la interdisciplinariedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Preguntas derivadas</b></li> </ul> <p>¿Cuáles fueron las actividades que permitieron la interdisciplinariedad?</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construir resúmenes y reseñas del material consultado, haciendo las respectivas articulaciones entre un ítem y otro.</li> <li>-Utilizar y ubicar imágenes que concuerden y complementen el texto.</li> <li>-Utilizar adecuadamente los gráficos y los mapas geográficos con la información relevante</li> <li>-Diseñar la edición de un libro de guía turística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprendieron la articulación o relaciones entre conocimientos de diferentes asignaturas.</li> </ul>	<p>alternativas complejas para el aprendizaje de los estudiantes y la posibilidad de vivenciar y experimentar los contenidos y conceptos propuestos en cada actividad.</p> <p>-Es necesario mayor compromiso y flexibilidad por parte de los docentes de la institución, vencer temores frente a conocimientos que no son propios de nuestra asignatura y de la pérdida de autonomía.</p> <p>- No se ha afianzado la credibilidad de las metas que se pueden alcanzar con dichas actividades.</p>
<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Objetivos específicos</b></li> </ul> <p>Identificar las actividades que permitieron la interdisciplinariedad</p>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Preguntas derivadas</b></li> </ul> <p>¿Cuáles fueron las actividades que permitieron la interdisciplinariedad?</p>	<p>Inter disciplinariedad</p>	<p>Documentos de investigación estudiantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisar utilizar y consultar diversas fuentes desde las diferentes disciplinas.</li> <li>-Hacer análisis, selección y clasificación de la información obtenida, para dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados.</li> <li>-Diseñar y analizar cuadros estadísticos con información obtenida de evidencias tipo entrevistas y analizar las de acuerdo a lo ítem propuestos.</li> <li>-Diseñar y hacer uso de gráficos y mapas conceptuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Integrar conocimientos</li> <li>-Comprender y aclarar ideas.</li> <li>-Contextualizaron el conocimiento.</li> <li>-Valoración del trabajo de los docentes.</li> <li>-La libertad de escoger los temas principales del trabajo personal, les permitió realizar enlaces y articulaciones de diferentes subtemas sin tener en cuenta la asignatura a la cual "perteneían", al realizar indagaciones para despejar incertidumbres surgidas frente al tema principal.</li> <li>-Mayor experimentación y ampliación frente a conceptos teóricos puestos en contextos definidos por ellos mismos, les permitió construir criterios y</li> </ul>	<p>-Algunos estudiantes del ciclo 5 no recibieron de buen agrado las actividades interdisciplinares, y se observaron renuentes a prácticas pedagógicas que los sacara de su rutina cotidiana, por lo que creemos es necesario hacer que estas actividades sean permanentes durante el año escolar, con el fin de crear hábitos en la comunidad educativa del colegio.</p> <p>-Faltó crear herramientas para unificar criterios de evaluación.</p> <p>-Los directivos docentes deben destinar más recursos a las actividades interdisciplinares y deben dar a los docentes dispuestos a realizarlas más tiempo para la planificación y así darles mayor complejidad y posibilidad a los estudiantes de vivenciar y experimentar los contenidos y conceptos propuestos en cada actividad.</p> <p>-Es necesario mayor compromiso y flexibilidad por parte de los docentes de la institución, vencer temores frente a conocimientos que no son propios de nuestra asignatura y de la pérdida de autonomía.</p> <p>- No se ha afianzado la credibilidad</p>

					<p>mejoró sus niveles de argumentación al estar seguros de su propio conocimiento.</p> <p>-Reconocer valores que son necesarios para la vida y construir sus propios principios éticos.</p> <p>-Al hacer un acercamiento a problemas actuales debieron proponer posibles soluciones a estos y algunos alcanzaron a proponer hipótesis.</p> <p>-Otra forma de aprender, ayuda al estudiante a buscar información en otras fuentes.</p> <p>-Tener acceso a lo que sucede en el mundo.</p>	de las metas que se pueden alcanzar con dichas actividades.
<p>Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la utilización de las TIC y el trabajo por proyectos como estrategias y herramientas facilitadoras en experiencias interdisciplinarias.</p> <p>• <b>Objetivo específico</b> Determinar los aportes que favorecieron los procesos de lectura y escritura en la pedagogía por proyectos.</p>	<p>¿Cuáles fueron los aportes de la utilización de las TIC y la pedagogía por proyectos para mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los jóvenes de los ciclos 4 y 5 del IED Estrella del Sur?</p> <p>• <b>Pregunta derivada</b> ¿Qué procesos de lectura y escritura se evidencian en los proyectos de los estudiantes?</p>	Lectura y realización de imágenes	<p>Guías turísticas</p> <p>Museos temáticos</p> <p>Documentos de investigación estudiantil</p>	<p>Utilizar y ubicar imágenes que concuerden y complementen el texto.</p> <p>-Utilizar adecuadamente los gráficos, mapas geográficos con la información relevante</p> <p>-Modificar e intervenir imágenes con programas de Saint, foto shop o propuestas artísticas personales donde se utilizarán imágenes.</p>	<p>-Los estudiantes realizaron interpretaciones de imágenes de la historia de arte y las relacionaron con los temas leídos en los libros</p> <p>-Relacionaron el mundo de la literatura y el arte con el contexto temporo-espacial de los autores.</p> <p>-Los estudiantes crearon sus propias interpretaciones de imágenes artísticas apropiándose de técnicas y utilizando algunos códigos del</p>	-Falta complejizar la lectura de imágenes y una mayor apropiación y exploración de los códigos que llevan a la producción de estas.

					arte y las TIC en lo referente al lenguaje audiovisual .Los estudiantes fortalecieron el sentido de identidad y de voz propia, al actuar las imágenes como puentes conectores entre los textos leídos y la función simbólica de los estudiantes.	
--	--	--	--	--	---	--



## ANEXO 2

## ENCUESTA A DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA

**COLEGIO ESTRELLA DEL SUR  
TRABAJANDO POR EL DESARROLLO HUMANO CON CALIDAD, EN  
CIUDAD BOLÍVAR**

**Compañero Docente. El grupo de Pile (Plan Institucional de Lectura), le solicita responder con veracidad la siguiente encuesta, como preámbulo al diseño de nuestro proyecto, que será útil al momento de construir el imaginario CODESISTA frente a la lectura y la escritura.**

1. ¿Cuánto tiempo dedicas (+/-) semanalmente a la lectura en clase?

Entre 10 y 15 min \_\_\_\_\_ Entre 30 y 45 min \_\_\_\_\_  
Ocasionalmente leo en clase \_\_\_\_\_ No leo en clase \_\_\_\_\_

**El maestro ha de dar testimonio a sus estudiantes como lector y escritor**

2. ¿Crees que es productivo el trabajo de lectura que realizas en clase?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Por que?

**Si bien dicen los docentes que “la lectura es la base para adquirir conocimiento” no todos evidencian de una parte, el por qué de esa importancia p. e “Cada persona establece criterios, se forma conceptos, ideas de acuerdo a lo que lee”. De otra, tampoco expresan la convicción que se ha de tener respecto a que la lectura respecto al sentido que tiene para la vida, en la construcción de sujeto, por tanto las prácticas pedagógicas no son las necesarias para generar en niños, niñas y jóvenes la NECESIDAD de leer**

3. ¿Qué tipo de materiales utilizas en tu didáctica de la lectura?

Libro de texto de Lectura: \_\_\_\_\_ **Bibliobanco:** \_\_\_\_\_  
Libros de Biblioteca Pública: \_\_\_\_\_ Prensa: \_\_\_\_\_  
Libros que traen los niños: \_\_\_\_\_ Biblioteca del colegio: \_\_\_\_\_  
Otros (especificar): \_\_\_\_\_

**La escuela puede dedicar más espacios a la lectura de obras completas, reduciendo el tiempo de trabajo a las habilidades lectoras**

4. Cuales son las técnicas lectoras que con mas frecuencia desarrollas en tu clase?

Los docentes desde las diferentes áreas o disciplinas utilizan variadas estrategias en la lectura y la escritura y con ellas dan cuenta que algunos estudiantes de Básica secundaria y media aun no han alcanzado el desarrollo de competencias del primer nivel – LECTURA LITERAL- Lo que significa que la intervención en lectura y escritura no ha tenido éxito como lo expresa Teresa Colomer en el papel de la mediación en la formación de lectores.

5. Explica cómo trabajas la Comprensión Lectora en tu clase:

**El sistema educativo ha visto en la lectura solo un instrumento para el estudio y ha postergado a la formación de lectores autónomos. Cuando nuestras escuelas y bibliotecas reconozcan la importancia de la lectura y escritura autónomas y decidan formar lectores capaces de escribir, tendremos todo lo que nos hace falta, mejores estudiantes- Emilia Ferreiro-**

6. Explica cómo motivas a los estudiantes al trabajo de lectura y escritura:

**La lectura compartida o lectura en voz alta es la base de la formación de lectores.**

**Los docentes piden leer y escribir, pero pocos enseñamos prácticas de lectura y escritura: Usos sociales de la lectura y la escritura.**

7. Desde tu área cual es la mayor dificultad, con respecto a la lectura y la escritura que realizan los estudiantes, que procesos de pensamiento se involucran? ( son dos preguntas)

**El análisis sobre las dificultades de los estudiantes corresponde a: desconocimiento del vocabulario, Falta de comprensión e interpretación del texto, de pronunciación, redacción, signos de puntuación, lectura silábica; estos elementos son considerados importantes en cuanto a la forma del lenguaje, pero, es primordial la mirada sobre la construcción del sentido y el significado en la lectura y la escritura, es decir, escribir con una intencionalidad..**

**Incrementar en cada materia los diferentes tipos de lectura: para qué se lee? Privilegiando el propósito de la lectura en contextos comunicativos. Lo que significa “Acompañar el proceso continuamente” el maestro se involucra en los aprendizajes con sus estudiantes.**

**Hay que hacer algo con lo que se lee: subrayar, hablar con otros, interrogar el texto, relacionar ideas, es decir, acompañar la lectura con acciones para incorporar conocimiento. La escritura como herramienta para pensar. Cada persona piensa de manera diferente Luego, la lectura y la escritura sirven para pensar de otra manera.**

8. ¿Crees que sería interesante organizar un curso de Formación de Profesores sobre Lectura y Biblioteca Escolar?

Si \_\_\_\_\_ ¿Qué contenidos te gustaría que tratara dicho curso de Formación? No \_\_\_\_\_

Algunos docentes tenemos la creencia que se lee y se escribe de la misma manera por tanto se centra la mirada en la forma y “se hacen correcciones”. Como docentes hemos de reconocer que la enseñanza está mediada por la lectura y la escritura por tanto, nos corresponde aprender a integrar la disciplina o área de formación con la lectura y la escritura; es enseñar a la par los contenidos y las prácticas de lectura y escritura a diferencia de hacer practicar la lectura y la escritura sin sentido. De otra parte, el saber, el hacer y el ser se fusionan en la acción pedagógica. Cuando la acción se reflexiona, las cosas obvias y ocultas se convierten en procesos reflexivos los cuales transforman el hacer.

**COLEGIO ESTRELLA DEL SUR  
TRABAJANDO POR EL DESARROLLO HUMANO CON CALIDAD, EN  
CIUDAD BOLÍVAR**

Querido estudiante. El grupo de Pile (Plan Institucional de Lectura), te solicita responder con veracidad la siguiente encuesta, como preámbulo al diseño de nuestro proyecto, que será útil al momento de construir el imaginario CODESISTA frente a la lectura y la escritura.

1. ¿Te gusta leer?

Mucho \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Nada \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

Cómics: _____	Libros de aventuras: _____
Libros de terror: _____	Libros de poesía: _____
Libros de humor: _____	Libros sobre películas: _____
Periódicos: _____	Revistas : _____

**El niño tiene el doble de posibilidades de ser lector si ha vivido esa experiencia bien desde su casa, bien desde la escuela**

**ANEXO 3.**

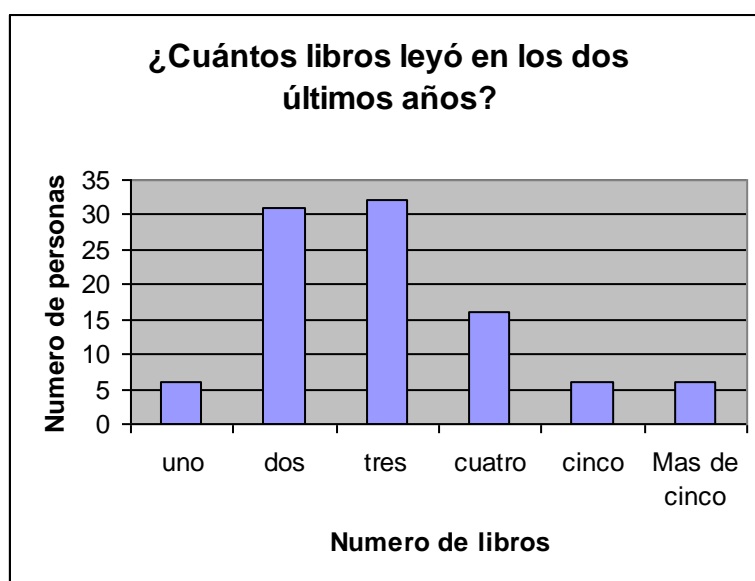
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRIAL ESTRELLA DEL SUR  
PROYECTO LEO Y ESCRIBO NAVEGANDO  
EVALUACIÓN  
2009**

NOMBRE \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

Queridos estudiantes: Les solicitamos responder a las siguientes preguntas sobre el proceso vivenciado durante este año escolar, con relación a los proyectos que se generaron en las áreas de Humanidades: Lengua castellana, Educación artística y Tecnología, como un requisito para evaluar y optimizar dicha experiencia. Marque con una X la respuesta que más se acerque a su experiencia; cuando tenga que argumentar, hágalo de forma concreta, clara y sencilla.

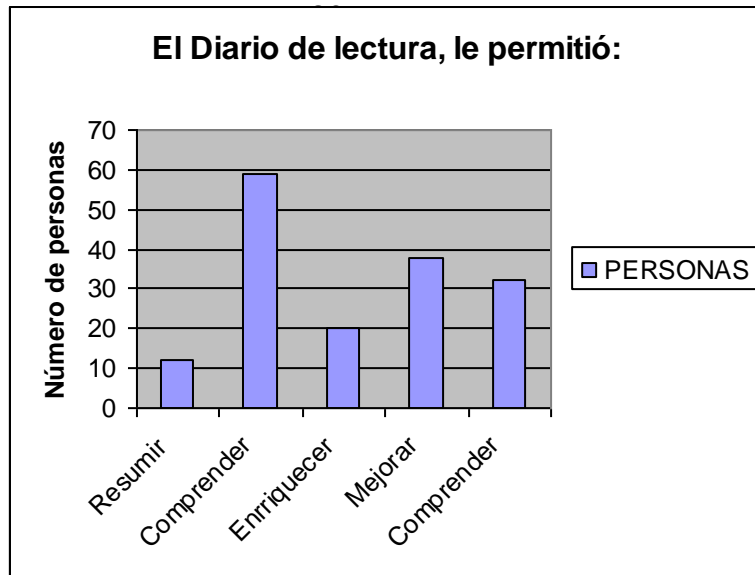
1. ¿Cuántos libros leyó en los dos últimos años?

1.\_\_\_\_ 2\_\_\_\_ 3\_\_\_\_ 4\_\_\_\_ 5\_\_\_\_ más de cinco\_\_\_\_\_



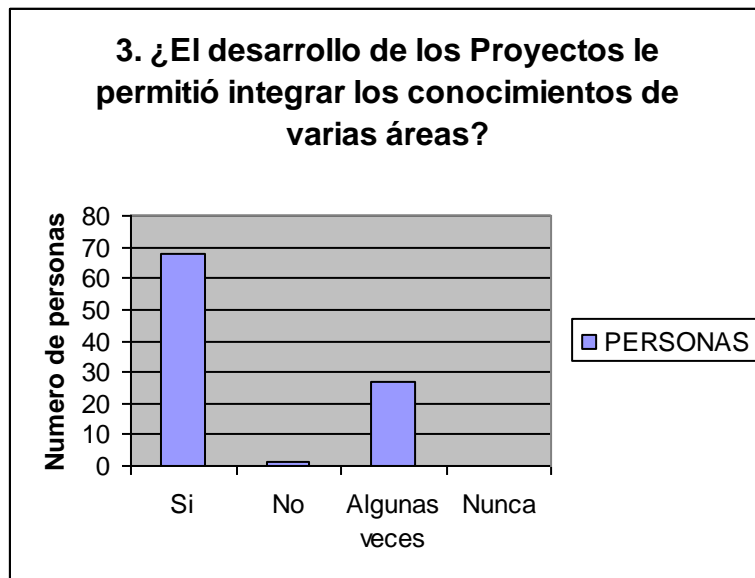
2. El Diario de lectura, le permitió:

- resumir el contenido
- comprender lo leído
- enriquecer su vocabulario
- mejorar los proceso de escritura
- 
- comprender la estructura narrativa



3. ¿El desarrollo de los Proyectos le permitió integrar los conocimientos de varias áreas?

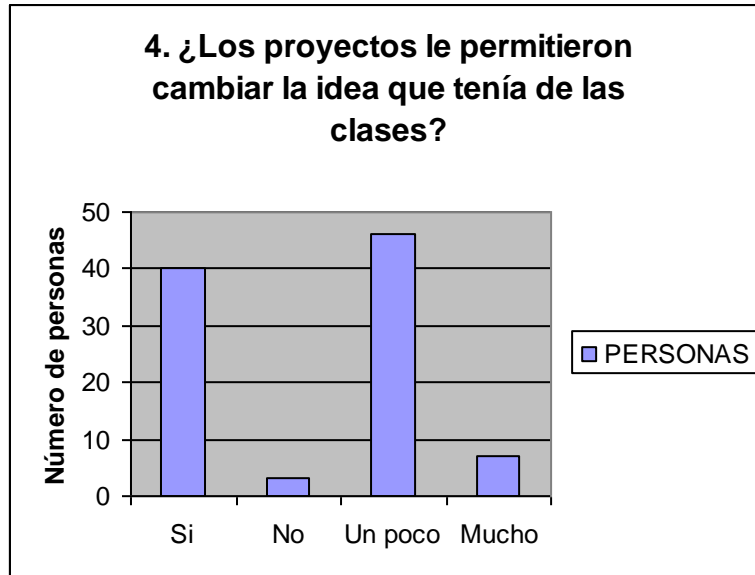
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ALGUNAS VECES \_\_\_\_\_  
 NUNCA \_\_\_\_\_



4. ¿Los proyectos le permitieron cambiar la idea que tenía de las clases?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ UN POCO \_\_\_\_\_  
 MUCHO \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

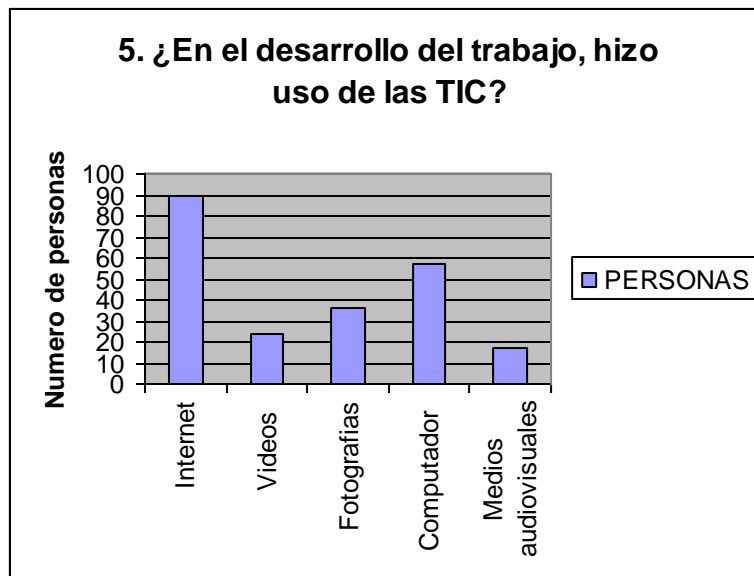


¿POR QUÉ? Permitted to change the routine to understand and clarify some ideas, it became more interesting and motivating. They found fun and learning. In the classes they saw an exchange of information and group work. They understood how to manage their mother tongue and the knowledge of an integrated way, as something novel for them. They also refer to the process of writing the project and the context of the knowledge. This helped to value the work of the teachers. The freedom to choose the work topics, allowed them greater autonomy and creativity with the development of artistic skills and experimentation of new things.

5. ¿En el desarrollo del trabajo, hizo uso de las TIC? SI\_\_\_\_\_  
 NO\_\_\_\_\_

Seleccione cuáles:

- a. Internet
- b. Videos
- c. Fotografías
- d. Computador
- e. Medios audiovisuales



6. El proceso vivió le permitió: que

- a. reconocer valores que son necesarios para la vida (41)
- b. comprender problemas de su entorno (27)
- c. aportar soluciones a problemas actuales(32)
- d. desarrollar su capacidad cognitiva y creativa(34)
- e. interactuar con otras personas (29)
- f. reconocer diferentes formas de ver el mundo(43)
- g. adquirir mayor autonomía(24)

**7. ¿Cree que el trabajo por proyectos ve al estudiante como eje central del aprendizaje?**

SI (97)            NO (0)

¿POR QUÉ? Porque el estudiante es el beneficiado y protagonista de su proyecto de vida, porque analiza, investiga, comprende y crea. Cada uno “demuestra” lo que sabe hacer. Es una guía para el proyecto de vida, esto los motivó a investigar, a desarrollar sus capacidades; de este modo, ven otros horizontes. Proponen, aportan y generan saber interactuando porque valoran el conocimiento. Se responde al trabajo no como una simple tarea y sienten que sus opiniones son valoradas.

**8¿Qué significa para usted? :**

a. conocer: es tener conceptos sobre algo. Adquirir conocimiento, **comprender, distinguir, identificar**. Ver cosas nuevas.

b. aprender: es **entender**, aprender de los demás, **comprender** lo que les enseñan otras personas que ya saben y lo guían para mejorar y desarrollar la inteligencia. También es lo que queda en cada uno. Desarrollar ideas. Es el reconocimiento de lo que se vive y de las enseñanzas. Desarrollar la capacidad mental, entendiendo lo que se aprende para aplicarlo en la solución de problemas y manejo de la información.

c. investigar: es conocer el significado de algo desconocido, profundizar sobre un tema, **plantear** soluciones, comprender procesos. También es indagar sobre algo, **interpretar y argumentar**, para plantear propuestas. Es ser curioso, fomentar ideas, aportar, **investigar** los hechos.

**9. ¿Cuáles fueron los logros en el trabajo de sus compañeros?**

- a. Organización(40)
- b. Creatividad(69)
- c. Claridad(17)
- d. Conocimiento(67)
- e. Expresión oral (38)
- f. Expresión corporal(15)
- g. Motivación e interés(51)
- h. Trabajo en equipo(71)

**10. ¿Sería importante integrar como asignatura, clases de Medios de Comunicación? (Video, Radio, Periódico escolar, Internet).**

SI (92)            NO (5)

¿POR QUÉ? Porque es otra forma de aprender, ayuda al estudiante a buscar información en otras fuentes. No dar la espalda a los medios de comunicación, ya que son necesarios para su vida como jóvenes y para tener acceso a lo que sucede en el mundo. Para ellos, los medios son más dinámicos para aprender y desean aprender a manejarlos. Estos fortalecen el conocimiento.

¿Qué sugerencias, aportes y recomendaciones tiene?

El Proyecto les permitió reconocer sus capacidades y voluntad para desarrollarlas superando dificultades. Sugieren que los proyectos se trabajen desde el inicio del año y que éstos se extiendan a los otros cursos. Son concientes de la necesidad de mejorar la expresión oral. También se dan cuenta de la necesidad de leer más. También sugieren que se unan al proyecto otras áreas como, música y danzas. Plantean la propuesta de desarrollar talleres, salidas pedagógicas, actividades culturales y la emisora para que integren y mejoren la convivencia de los estudiantes y que no los regañemos tanto.

Los proyectos estuvieron bien porque los compañeros expresaron lo que investigaron. Piden mayor exigencia y reconocimiento del estudiante frente a su proyecto. Que tengan más espacio donde exponer, que los estudiantes se interesen por escuchar y mejorar la expresión oral. Finalmente, que los estudiantes tengan mayor responsabilidad a la hora de preparar y exponer su proyecto.

**HAY HOMBRES QUE LUCHAN UN DÍA Y SON MUY BUENOS.  
HAY HOMBRES QUE LUCHAN MUCHOS AÑOS Y SON MEJORES,  
PERO HAY QUIENES LUCHAN TODA LA VIDA.  
ESOS SON LOS IMPRESCINDIBLES.**

***Bertolt Brecht.***



**“LEARNING AND DOING”**

**MARIA ALEXANDRA PACHON OTALORA  
CLARA INES SALAS MEDELLIN**

**TUTORA: LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRAN**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGOGICO (IDEP)  
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS  
MAESTRIA EN INVESTIGACION SOCIAL INTERDISCIPLINARIA  
BOGOTA, 2010**

**ENGLISH IN THE FOREST  
“LEARNING AND DOING”**

**EL PROBLEMA**

La Ley General de Educación (Ley 115), determina la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera como objetivo específico de la educación básica en el ciclo de primaria (artículo 21, literal m) y la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera (artículo 22 literal l) como uno de los objetivos específicos en la educación secundaria, sin embargo, para el momento en el que se daba inicio al proyecto (2002), en Colombia no se promovía la importancia del Inglés como una oportunidad de desarrollo personal y social, a nivel laboral no se exigía tener conocimientos en el idioma extranjero, en la universidad tener un nivel mínimo en una lengua extranjera aún no hacía parte de sus requerimientos.

En el año 2002, cuando se inicia el proceso de diagnóstico del nivel de Inglés de los estudiantes del colegio, el programa de bilingüismo en Bogotá, apenas se estaba gestando, el Inglés no se había integrado formalmente al nivel de primaria (este estaba a cargo de los docentes de aula, quienes no tenían manejo del idioma), sólo se contaba con profesores de Inglés para secundaria.

En nuestro colegio, como en muchos colegios de la ciudad, no se le había prestado mayor interés a la enseñanza del Inglés de forma que esta era una asignatura de “relleno”.

El diseño de los Estándares de la enseñanza de un idioma extranjero y el Programa Nacional de Bilingüismo (2007) han hecho que el idioma Inglés en los colegios sea considerado una asignatura con mayor importancia. Se han develado claramente las ventajas de saber Inglés en el ámbito cultural, laboral, económico y social a nivel mundial y sin embargo aún nos falta camino por recorrer para lograr mejorar el nivel de Inglés de los estudiantes. Dentro de algunas de las ventajas que sustentan la enseñanza de este segundo idioma, podemos mencionar:

- *Es la lengua internacional más difundida y es un instrumento de comunicación estratégico en diversas áreas del desarrollo humano.*
- *Estimula al estudiante a abrir su mente, a aceptar y comprender nuevas culturas y a promover el intercambio entre diferentes sociedades.*
- *Permite el acceso a becas y pasantías fuera del país. Es muy importante que los jóvenes colombianos puedan aprovechar, en igualdad de con-*

*diciones, las oportunidades educativas que se ofrecen en el exterior y que requieren niveles de desempeño específicos en inglés.*

- *Ofrece mayores y mejores oportunidades laborales.*
- *Facilita el intercambio de conocimientos y experiencias con otros países cuya lengua oficial es diferente al inglés, porque permite la comunicación a través de un idioma común y difundido.*

## **El contexto**

El colegio Ofelia Uribe de Acosta, donde se implementa el proyecto *English in the Forest*, está ubicado en la Localidad Quinta, Usme, en el barrio El Bosque a quince minutos del primer túnel que nos lleva a Villavicencio. Pasó de ser una pequeña escuela durante varios años a ser uno de los Mega colegios de Bogotá desde el 2004, con instalaciones y dotaciones de alta calidad merecida por la comunidad del sector. Para el año 2000, en unas instalaciones precarias se impartían las áreas básicas sin más ayuda que tiza y tablero.

## **Breve historia**

Ante la situación de desplazamiento que viven las distintas comunidades de Colombia, se crean muchos barrios en los alrededores de la ciudad; uno de estos es el Alfonso López, el cual presenta toda índole de carencias. Una de ellas, es contar con una institución educativa que brinde oportunidades de adquirir y afianzar conocimientos. Ante estas necesidades nace la escuela: “*EL BOSQUE*”, ubicada en el barrio del mismo nombre, el 16 de Febrero de 1986, en una vieja casona, donación de uno de los urbanizadores de la época. Allí funcionaron los cursos de preescolar y primaria. Al transcurrir el tiempo han existido transformaciones no solo de tipo pedagógico, sino también formativo, gracias al conocimiento y trabajo con la comunidad.

Para el año 1993, la Secretaria de Educación Distrital inicia trabajos para ampliar la cobertura en el barrio Chico sur y asume el manejo de la escuela del sector en donación. Ésta estaba orientada por la comunidad y allí funcionaban los grados preescolar y primaria. En el año 2002, por determinación de la administración y amparados por la ley 715, se unifican los dos centros educativos y se consolida la Institución Educativa Distrital El Bosque. En Mayo de 2004, se inicia la construcción de una nueva planta física, con el fin de

ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación impartida. Se amplía la educación básica secundaria y media. La primera promoción se graduó en el año 2006.

El día 8 de Marzo del año 2007 fue inaugurada la nueva sede del Bosque en honor a la mujer y se cambia el nombre por: “*OFELIA URIBE DE ACOSTA*”. Hoy en día la institución cuenta con instalaciones nuevas y óptimas para el completo desarrollo pedagógico de los estudiantes.

Respecto a la enseñanza del idioma inglés, los estudiantes no habían tenido en su nivel de primaria, mayor contacto con esta lengua. Ante la ausencia de docente licenciado en idiomas, correspondía al profesor de aula enseñar “lo que pudiera” a los estudiantes, por ello no habían adquirido una competencia lingüística mínima requerida para iniciar la secundaria y aunque a pesar de ello tenían un alto grado de motivación e interés por aprender el idioma extranjero, era una asignatura más, que no tenía impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes ni en el PEI de la institución, el idioma Inglés no se estaba utilizado para nada.

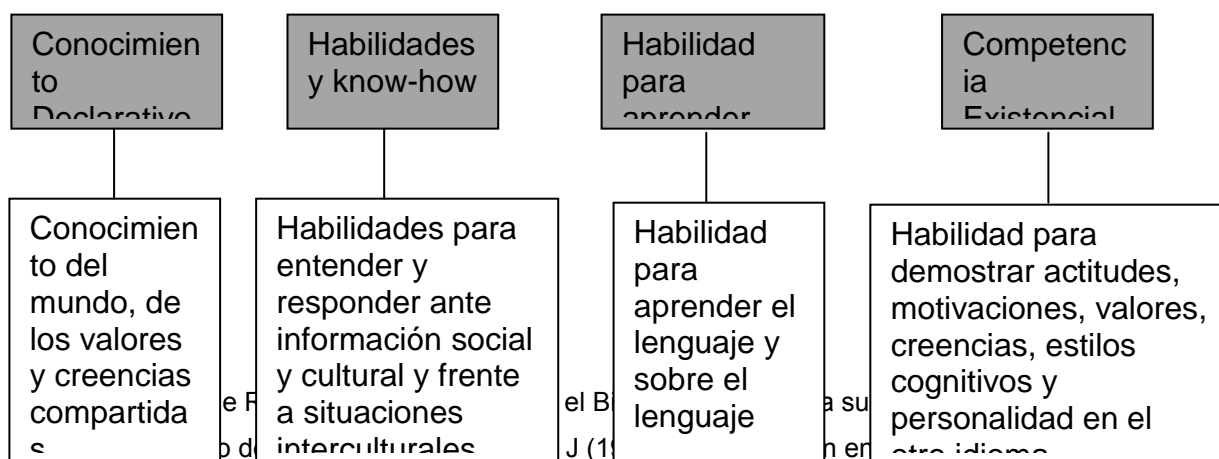
Paulatinamente, a través de las vitrinas pedagógicas, (2001 a 2006) se fueron adquiriendo algunos textos y material didáctico con el fin de mejorar el nivel de inglés de los estudiantes, pero no veíamos mayores avances, concluimos que las maestras no estábamos teniendo en cuenta los procesos cognitivos, afectivos y meta cognitivos implicados en un aprendizaje significativo y sobre todo en *cómo enseñar*.

Analizamos las estrategias de enseñanza que estábamos utilizando y nos percatamos que en las docentes se centraba la elaboración de guías, talleres, juegos y toda clase de material para acompañar y reforzar el aprendizaje del idioma Inglés. Nos habíamos distanciado de las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender, de sus conocimientos previos, de sus experiencias de aprendizaje, de sus intereses y hasta de su capacidad creadora. Decidimos entonces hacer parte central de la clase de Inglés a los estudiantes desde su participación en la selección de contenidos, sugerencias de actividades a desarrollar y el producto de aprendizaje esperado.

Se considera entonces la estrategia de utilizar lo que los estudiantes van aprendiendo en el idioma extranjero para que produzcan material didáctico (oral, visual, escrito, artístico) que beneficie su aprendizaje del idioma Inglés y es así como surge la pregunta ¿Cómo el desarrollo de estrategias de enseñanza, centradas en la producción de material por parte de los estudiantes, favorece su proceso de aprendizaje del idioma extranjero?

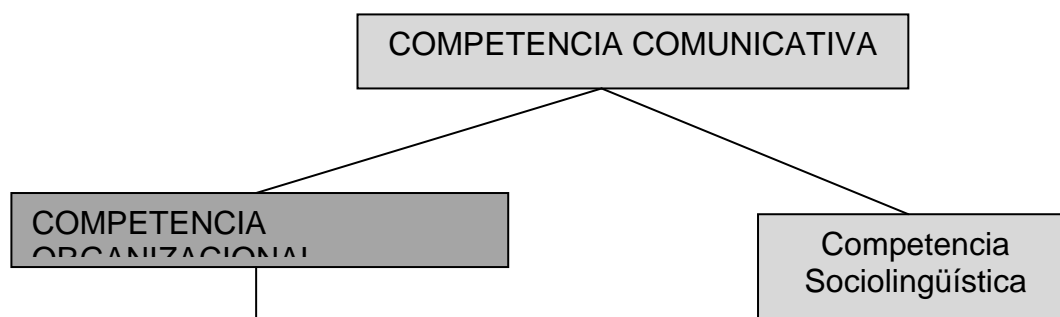
Debido a que era necesario contar con un referente orientador del proceso de enseñanza del idioma y partiendo de la premisa que los Estándares Básicos, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, se constituye en el norte a seguir para la enseñanza de las diferentes áreas del saber en Colombia, realizamos el estudio de este documento, enmarcado a su vez en el programa nacional de Bilingüismo e iniciamos la elaboración del Plan de Asignatura (2004) con base en las competencias y habilidades comunicativas que los Estándares proponen:

**COMPETENCIAS GENERALES: CONOCIMIENTO Y HABILIDADES**



Santillana Ediciones

**Competencias Comunicativas**



Bachman, L. 1990 en *Fundamental Considerations in Language Testing*

### **EL PROPOSITO**

El propósito fundamental del proyecto English in the Forest - “Learning and doing”, desde el año 2004, ha sido mantener el interés en los estudiantes, desde grado preescolar hasta undécimo, por crear un ambiente comunicativo y cultural con el idioma extranjero (Inglés) que aprenden semana a semana, mediante un proceso en el aula consistente en el diseño y elaboración de material en Inglés por los educandos, material que, además de pretender conformar un ambiente de aprendizaje bilingüe, desarrolla todas sus habilidades comunicativas.

El desarrollo de los contenidos previstos para cada periodo se lleva a cabo bajo un enfoque comunicativo mediante las estrategias de enseñanza del Modelo del Aprendizaje Significativo. El enfoque comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera parte de las necesidades de comunicación del aprendiz en el marco de situaciones comunicativas reales (uso óptimo de la competencia comunicativa). Con English in the Forest se proporciona a los alumnos la información, la práctica y la experiencia necesaria para abordar sus necesidades de comunicación, facilitando la integración de las tres competencias básicas: gramatical, sociolingüística y estratégica.

Al inicio del año las docentes presentan a los estudiantes el Plan de Asignatura sobre el cual ell@s hacen sus aportes a nivel de temáticas de su gusto e interés y del tipo de productos esperados en el idioma, finalizado cada periodo. Dependiendo del tipo de material didáctico a desarrollar (folletos, crucigramas, periódico, etc.) la docente recurre a ejemplos reales que socializa con los educandos, los analizan (diseño, contenido, imágenes, manejo del idioma) para que a partir de esta muestra inicien el diseño de su propio material, no es necesario que el docente se capacite en este aspecto ni tampoco los estudiantes, el proceso va dando las pautas, las inquietudes se van aclarando durante el trabajo en equipo, muchas veces los estudiantes traen de sus casas otras muestras para enriquecer el diseño del material y su contenido.

### **LA ESTRATEGIA**

La estrategia que empleamos como principal en nuestro proyecto se enfoca en potenciar las habilidades lingüísticas en los estudiantes, acercándolos al uso de un segundo idioma en forma práctica, teniendo como resultado un mayor trabajo en equipo: el docente ya no es el centro de la clase de Inglés, ahora el estudiante, dentro de un proceso de aprendizaje significativo del idioma, diseña material didáctico, de auto aprendizaje en Inglés con dos fines: utilizarlo para crear un ambiente de aprendizaje (la información visual que está en su salón y en las paredes de la institución es de su autoría), y compartir dicha producción en Inglés con compañeros de otros niveles. Con esta estrategia se benefician tanto l@s estudiantes autores del material como los estudiantes receptores del mismo.

Observamos que cuando los estudiantes se concentran en realizar un material que contribuye a su aprendizaje, éste se vuelve mucho más significativo, los estudiantes obtienen resultados satisfactorios desarrollando situaciones didácticas que los llevan a: *aprender a aprender*, de igual forma mejoran las relaciones entre ellos y de principio a fin se observa una gran motivación, llegando así a convertirse en una gran estrategia de enseñanza. El aprendizaje colaborativo está inmerso en la teoría de constructivismo social (Gosden, 1994), y se centra en el proceso de construcción del conocimiento a través del aprendizaje que resulta de la interacción con un grupo y mediante tareas realizadas en cooperación con otros.

La metodología de trabajo en equipo impulsa al grupo a cooperar hacia el logro de un mismo objetivo y a compartir recursos e información, se ayudan unos a otros para trabajar eficiente y efectivamente, mediante la contribución individual de cada miembro. Cada uno es responsable por su aporte individual y por la manera que ese aporte contribuye al aprendizaje de todos. Los miembros deben comunicarse, apoyar a otros, y resolver conflictos con otro miembro constructivamente. Cada uno debe mantener una buena relación de cooperación con los otros y estar dispuesto a dar y recibir comentarios y críticas constructivas sobre sus contribuciones (Johnson & Johnson, 1986; Waggoner, 1992).

El trabajo en equipo es una de las herramientas especialmente utilizadas durante el proceso de diseño del material de Inglés, por cuanto esta permite que cada estudiante se reconozca en sus propias capacidades frente al idioma extranjero y frente a los desempeños que se requieren para trabajar en equipo y en este tipo de actividad. En un grupo se desarrollan y asignan roles que cualifican el trabajo: estudiantes que lideran el manejo del contenido gramatical del material a desarrollar, otros se encargan del diseño, la responsabilidad del material es asumida por otro, la supervisión de lo que se está escribiendo y diseñando entre otros son responsabilidades que animan el trabajo al interior del equipo y que los estudiantes tienen claro que de su buen desempeño se obtendrá el resultado esperado; la responsabilidad ya no es con la docente, es con sus compañer@s de equipo. Este tipo de aprendizaje tiene ventajas, tales como: aprender más, recordar por más tiempo, desarrollar habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, los estudiantes se sienten más valorados y confiados.

## **LOS FUNDAMENTOS DE LA ESTRATEGIA**

### ***Aprendizaje Significativo.***

La enseñanza de un segundo idioma se convierte en eje fundamental para el desarrollo de nuevas competencias en nuestros estudiantes, pero, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo motivarlos para llegar a convertir el aula de clases en un



ambiente facilitador de nuevos aprendizajes? Esta fue otra gran pregunta que surgió cuando decidimos iniciar el proyecto de Inglés en nuestra institución.

Después del periodo de contacto con los estudiantes durante el cual intentamos utilizar diferentes estrategias para mejorar su nivel de Inglés, nos dimos cuenta que las clases eran poco didácticas, el poco material didáctico utilizado en clase era el que elaboraban las docentes, de igual forma contábamos con que muy pocos docentes en primaria estaban preparados para implementar el Inglés en sus clases.

Consideramos tener en cuenta las ofertas externas como fue la consecución del Centro de Recursos de Idiomas (CRI) el cual fue implementado en nuestro colegio (2008) a raíz del programa Bogotá bilingüe. La institución fue una de las nuevas construcciones realizadas en la localidad quinta cuyo diseño se enfoca hacia una nueva perspectiva de aula. El centro de recursos de Idiomas, se concibe como un aula especializada que dentro de nuestro colegio apunta a la metodología pedagógica de la rotación, pues allí la mayoría de las aulas son especializadas y los estudiantes rotan por ellas según sus horarios.

Por otro lado, también se toma en cuenta la capacitación en Inglés de más de 30 docentes del colegio en los niveles de preescolar y primaria en la Universidad La Gran Colombia y en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con estos dos elementos subsanaríamos gran parte de la debilidad latente en primaria en cuanto al bajo nivel de Inglés de los docentes. Sin embargo, por asuntos de seguridad el CRI no es utilizado por la comunidad como era lo esperado, sólo esporádicamente, pero se espera que este año se utilice al cien por ciento en las dos jornadas y para todos los niveles.

A nivel interno, en el aula de clase, nos enfocamos directamente en partir de los conocimientos previos de los estudiantes, que paulatinamente nos llevan hacia la construcción individual y colectiva de material didáctico que generará un aprendizaje más significativo, donde los estudiantes se sienten realmente motivados y aprenden Inglés de una manera más alegre y funcional.

La experiencia involucró la aplicación de estrategias docentes en el ámbito de un aprendizaje significativo<sup>55</sup>, teniendo en cuenta que éste pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca, en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976).

Consideramos basar nuestro trabajo de aula en la teoría del aprendizaje significativo ya que esta tiene presente que *la estructura cognitiva* (conceptos, hechos y proposiciones) *del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal* que era importante tener en cuenta: no teníamos por qué partir de cero, aprovecharíamos lo que nuestros estudiantes hubiesen aprendido en Inglés, su conocimiento y manejo de la lengua materna y la experiencia en procesos de aprendizaje en todas las áreas propias del plan de estudios.

Los postulados de esta teoría nos permitían relacionar sustancialmente el nuevo material (organizado y significativo), que se les presentaba a los estudiantes, con su estructura cognoscitiva, de forma que conectara el nuevo conocimiento del idioma extranjero con la información previa, tanto en su lengua materna como en Inglés, y los comprendiera.

De igual forma tomamos en cuenta las condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo: a) la nueva información debe relacionarse de modo *no arbitrario y sustancial* con lo que el alumno ya sabe (se tienen en cuenta las actividades previas realizadas en cada clase), b) dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender (cada clase es desarrollada a través de actividades que generan motivación y expectativas), c) así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (al inicio de cada periodo académico se da a conocer a los estudiantes los contenidos y el objetivo final). Nos aseguramos de seleccionar un material en

---

<sup>55</sup> Ausubel, David P. et al, Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. 1991. Editorial Trillas, México.

Inglés cuyo contenido llamara la atención de los estudiantes, es decir que no fuera *azaroso ni arbitrario*, que estuviera vinculado a conocimientos previos, que tuviera información familiar o aplicable a situaciones de la vida cotidiana y que tuviera la suficiente intencionalidad.

Durante las sesiones de clase, los estudiantes recurren a diversidad de estrategias de aprendizaje que desarrollaron en otros momentos, con otros temas, en otras asignaturas o bien las asimilan de sus compañer@s, su aprendizaje pasa por varias fases, las cuales son descritas por Frida Díaz (1998), dentro de las condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo. Estas fases van acorde a los pasos que siguen las docentes en el desarrollo de sus clases.

### ***Fases de Aprendizaje Significativo***

El aprendizaje significativo ocurre en un continuo. Frida Díaz presenta en su libro las fases que postula Shuell (1990) y que dan cuenta de su complejidad y profundidad. Shuel distingue tres fases del aprendizaje significativo, que describimos brevemente, como complemento a la teoría del Aprendizaje Significativo base del proyecto:

Fase inicial de Aprendizaje:

- El aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual.
- El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, y para ello usa su conocimiento esquemático.
- El procesamiento de la información es global y éste se basa en: escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales

independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías)

- La información aprendida es concreta (más que abstracta) y vinculada al contexto específico.
- Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.
- Gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etc.

#### 1. Fase intermedia de aprendizaje:

- El aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos, sobre el material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas no permiten aún que el aprendiz se conduzca en forma automática o autónoma.
- Se va realizando de manera paulatina un procesamiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.
- Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.
- Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas (para realizar conductas metacognitivas), así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender.

#### 2. Fase terminal del aprendizaje:

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.
- Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.
- Igualmente las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc.
- Existe mayor énfasis sobre la ejecución que en aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a rearrreglos o ajustes internos.
- El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en:  
a) la acumulación de información a los esquemas preexistentes y b) aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

### ***Estrategias de enseñanza.***

Basándonos en la interpretación constructivista que los maestros Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas hacen de las Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo<sup>56</sup>, consideramos que el tema central de nuestro proyecto: Elaboración de material de aprendizaje en Inglés por parte de los estudiantes, para conformar ambientes de aprendizaje y desarrollar actitud de auto aprendizaje, hace parte del tipo de estrategias de aprendizaje *preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales* que proponen los autores mencionados.

---

<sup>56</sup> Díaz Frida y Hernández Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 1998. McGrawHill, México

.Las estrategias de enseñanza **preinstruccionales** se incluyen antes de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente (exposición, negociación, discusión, etc.). Estas estrategias preparan a los estudiantes en relación a qué y cómo van a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas) y les permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Los objetivos y el organizador previo son estrategias típicas de esta fase. Los objetivos son enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno, el Organizador previo se refiere a información introductoria del contexto donde se inserta el contenido por aprender, es información general que permite relacionar la que ya posee el alumno para promover nuevos aprendizajes.

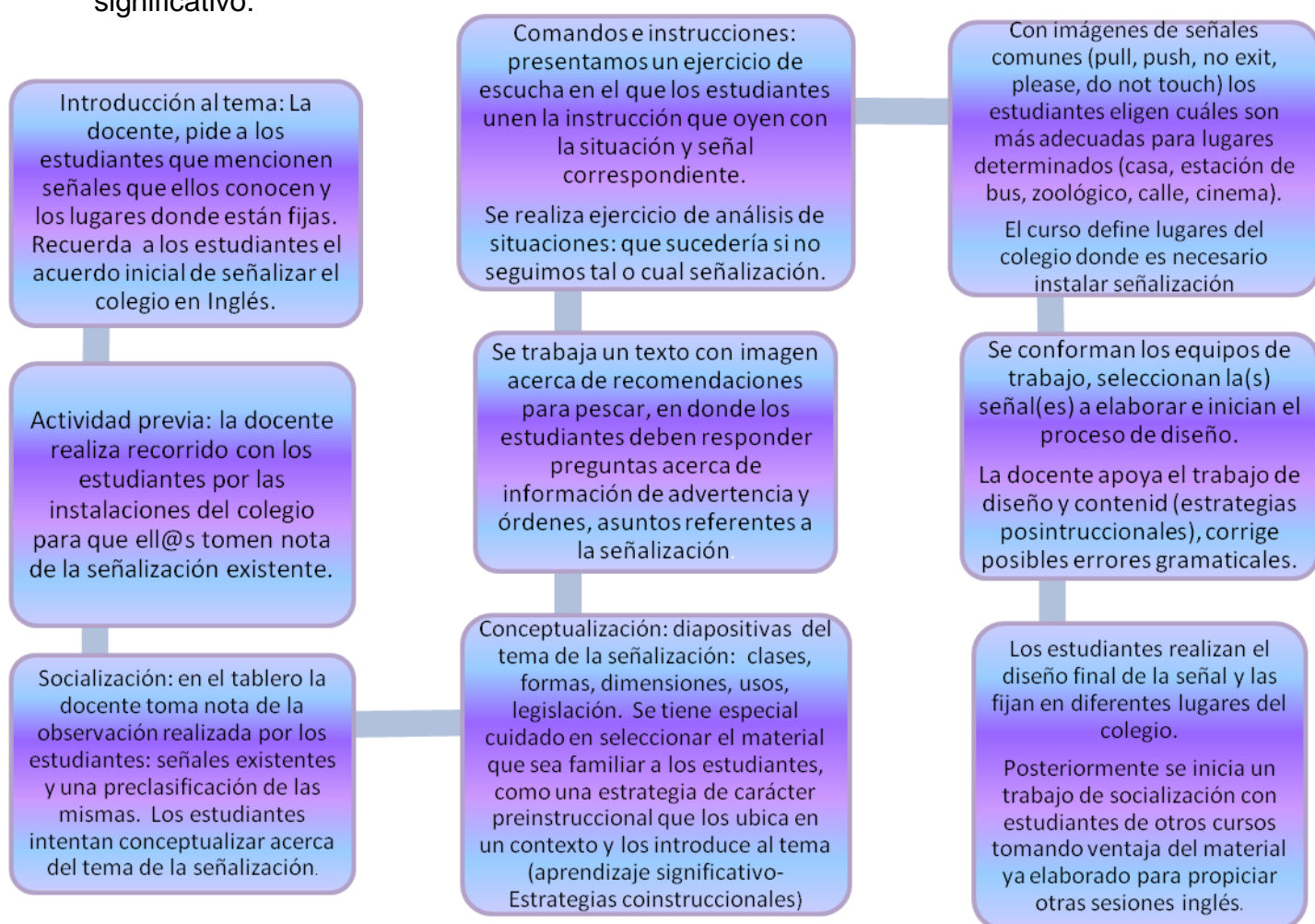
En el proyecto, al iniciar cada período escolar (son cuatro en el año) se les indica a los estudiantes **los objetivos, el trabajo** que se va a realizar y el **proyecto final** que se espera que desarrollen como producto del período (éste producto hace referencia al material didáctico producido por los estudiantes después de culminar una serie de actividades alrededor de las temáticas previstas para el periodo); estos tres aspectos actúan como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje, a los docentes nos sirven como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares, sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo, a los estudiantes les permite formar un criterio sobre qué se esperará de ellos al término del período, podríamos afirmar entonces que los estudiantes obtienen un doble producto: un material didáctico en Inglés en donde refleja lo aprendido durante el periodo ( y que puede ser reutilizado) y la puesta en práctica de sus propias estrategias de aprendizaje.

Las estrategias **Coinstruccionales** se aplican durante el proceso mismo de enseñanza o de lectura de un texto (actividad común en nuestras clases de Inglés): detección de la idea principal; conceptualización de contenidos; organización, estructura e interrelación entre contenidos, atención y motivación constante. Aquí se pueden incluir estrategias como: ilustraciones, redes semánticas (recursos gráficos), mapas conceptuales y analogías.

Las estrategias de enseñanza **posinstruccionales** se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión

sintética, integradora e incluso crítica del material. En otras ocasiones le permite valorar su propio aprendizaje. Estrategias como preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales (organización jerárquica). (Para Clasificación de Estrategias de Enseñanza ver Anexo 2)

A manera de ejemplo describimos los pasos del proceso llevado a cabo para obtener como producto final de un periodo la “señalización en Inglés para el colegio”, realizada durante las sesiones de clase que cubren un periodo y en donde se ponen en juego las estrategias de enseñanza del aprendizaje significativo:



Es importante mencionar la forma como los estudiantes consiguen la papelería y los elementos necesarios para elaborar su material de Inglés: en algunos casos el colegio proveyó de insumos como: cartón paja, cartulina, papel silueta, colbón, pinturas, papel craft; pero en la mayoría de los casos los estudiantes sufragan los elementos de trabajo, teniendo en cuenta que por ser trabajo en

equipo los costos se disminuyen. Sin embargo, cuando al proyecto le asignaron presupuesto por ser este un proyecto institucional avalado por el Consejo Directivo, se designaron unos rubros para suministro de algunos materiales. Vale la pena anotar la importancia que tiene el hecho de posicionar un proyecto a nivel institucional, no solo por el posible apoyo económico que pueda recibir sino por la motivación que este genera en los integrantes de la comunidad educativa quienes siempre desean hacerse partícipes de este.)

### ***Ambientes de Aprendizaje***

“El *diseño de ambientes de aprendizaje* se refiere a la previsión de los mejores contextos para favorecer el aprendizaje dada una necesidad en un ámbito específico. El *diseño de los ambientes de aprendizaje* se fundamenta en una necesidad y considera los procesos y principios generales del aprendizaje, las características específicas del grupo, así como la naturaleza de los contenidos y procesos requeridos para su aprendizaje. En el *diseño de ambientes de aprendizaje* se planean y preparan las mejores condiciones que impacten positivamente al proceso aprendizaje” (Martínez A., 2003)

Para efectos del proyecto, consideramos que desde esta perspectiva, el diseño de un ambiente de aprendizaje para el idioma Inglés es un elemento que nos permite administrar el conocimiento al interior del aula, desarrollar capacidades, competencias, habilidades y valores. El ambiente de aprendizaje que se establece con la implementación del proyecto no hace referencia al medio físico o al material (amoblamiento bilingüe de la institución) únicamente, sino también a las interacciones que se producen entre los niños, las niñas y los jóvenes, a las pautas de comportamiento, las relaciones entre los estudiantes y los materiales que ellos mismos diseñan, los roles que se establecen durante el trabajo en equipo y las actividades que se realizan en cada clase.

*¿Cuál es la incidencia del ambiente en el aprendizaje?*

El aprendizaje en el niño y la niña no sólo se produce por la interacción verbal entre el profesor y el estudiante, sino también, por las interacciones no verbales



que establece con el ambiente o entorno que le rodea, ya que éste emite mensajes que le empujan a actuar de maneras determinadas, generando aprendizaje por experiencias directas.

Trister y Colker afirman que los niños y niñas aprenden eficazmente, cuando exploran y hacen descubrimientos, mediante el uso de materiales didácticos concretos que les interesan y, que la organización del salón de clase, es un instrumento de enseñanza que les sirve de apoyo a los profesores.

En este mismo sentido, las autoras nos dicen que *el ambiente de aprendizaje transmite mensajes a los estudiantes*; un aula de clase llamativa, alegre y llena de objetos interesantes “*es un lugar agradable, en el que puedes explorar, sentirte seguro y aprender*”.

Con base en lo anterior, para la implementación del *Ambiente de Aprendizaje en nuestro proyecto*, el espacio físico, el contexto, los materiales, entre otros, son factores que desempeñan un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se consideró necesaria entonces la implementación de un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes trabajaran juntos, apoyándose unos a otros y utilizando diversidad de recursos para el logro de los objetivos propuestos para cada período.

En cuanto al espacio físico se eligen espacios del colegio para fijar el material elaborado por los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos como el nivel de sus compañeros y aspectos de forma como tamaño de los títulos, colores, imágenes, se seleccionan paredes como lugares estratégicos de gran asiduidad (comedor, biblioteca, laboratorios, entre otros). Respecto a los materiales, se piensa en calidad de su contenido, diseño, material de base (aquel que se utiliza para iniciar el trabajo) y material final (aquel que se exhibe). El contenido del material es diverso desde temas relacionados con la familia de los estudiantes hasta temas de su entorno como medio ambiente, problemas raciales, etc.

Nuestros estudiantes elaboran material gráfico donde están incluidos los temas vistos durante un período, que posteriormente fijan en diferentes lugares del colegio. Con la suma de los diferentes trabajos elaborados por los estudiantes, se crea un *entorno de aprendizaje*, en donde aprenden unos de otros: tanto el diseñador del material didáctico como sus compañer@s.

Aquel entorno, se convierte en un contexto bilingüe que, aunque artificial, es eficiente y efectivo; eficiente porque le permite al estudiante asimilar, reforzar y retroalimentar los conceptos y efectivo por cuanto los contenidos del material elaborado son modelos correctos y adecuados que le dan seguridad, a la comunidad que los recibe, de aprender y confiar en ellos. De hecho el papel del profesor durante el proceso de elaboración del material es de constante acompañamiento tanto en el contenido gramatical, coherencia y cohesión como en la presentación y el diseño propiamente dicho. Así mismo, dichos materiales fomentan la interactividad: los estudiantes, agrupados, se comunican constantemente, compartiendo información, ideas y opiniones de sus propios trabajos; estos tienen, quizás menos contenido, pero de mayor calidad.

La posibilidad de aprender desde la construcción de un ambiente, sólo se aprecia con la compenetración de los estudiantes con estos materiales, lo cuales deben garantizar un efecto de retención; es probable que los educandos los operen con cierta profundidad y se desplacen hacia una variedad de aprendizajes. Además de la existencia y uso de los materiales de apoyo, en un Ambiente de Aprendizaje es necesario contextualizar estos materiales con los conceptos que se proponen en el currículo.

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación, el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos, sin excepción.

(Ver Anexo 1 *Principios de un Ambiente de Aprendizaje*)

### ***Proceso de sistematización e implementación.***

#### **Sistematización.**

El proceso de sistematización del proyecto se inicia ante la necesidad, por una parte, de reconstruir y reflexionar acerca de nuestra experiencia pedagógica y por otra, de transmitir y confrontar nuestras observaciones de forma tal que aportemos a la construcción de conocimiento pedagógico en ámbito de la enseñanza del idioma Inglés. Teniendo como precepto que la Sistematización es una modalidad de investigación en proyectos educativos, nos propusimos el reto de ser investigadoras de nuestra propia práctica. Sería una tarea ardua interpretar la experiencia y llegar al punto de reconocer que habíamos realizado algún tipo de transformación de nuestra realidad educativa. El primer paso fue participar de la convocatoria del Idep para la sistematización de experiencias, nuestro proyecto fue seleccionado y dimos inicio al ejercicio de sistematización bajo la orientación de una tutora asignada para ello.

El **primer ejercicio** fue la revisión del Marco Conceptual; contábamos con unos fundamentos teóricos un tanto incipientes y a los que no habíamos regresado, y volver a ello nos asustaba un poco, pues el proyecto había sufrido cambios, había evolucionado y estos podrían haber perdido alguna validez; afortunadamente no fue así, confirmamos que aún manteníamos las bases que sustentaban el trabajo y que estas se habían enriquecido. Regresamos a las fuentes (Vigostky, Wilson Brent, Nunan, Ambientes de aprendizaje, aprendizaje significativo, estándares de Inglés), realizamos revisión bibliográfica, ampliamos los referentes conceptuales, ahora contábamos con el apoyo de Ausubel, psicólogo estadounidense, creador de la teoría del aprendizaje significativo y Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, maestros mexicanos autores del libro: *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (1998)*, además de otras fuentes referentes a los ambientes de aprendizaje.

El **segundo ejercicio** consistió en el establecimiento de las fases por las cuales había pasado el proyecto. Esta fue una tarea interesante, implicaba alejarse del proyecto y hacerle un paso a paso, explorar todo lo realizado durante varios años, darle un orden. Esto nos permitió ver aspectos como los

altibajos del proyecto, la pérdida de algunas evidencias y las personas que habían sido parte de este. Las grandes fases por las cuales pasó el proyecto son:

FASE I: Diagnóstico: a) del ambiente escolar

b) de los estudiantes

c) revisión de conocimientos previos

FASE II: Definición del Problema a resolver, justificación y nombre del proyecto

FASE III: Redacción del proyecto: objetivos, marco referencial (marco de antecedentes, marco teórico, marco conceptual, marco demográfico, marco geográfico, marco legal), definición del tipo de investigación adecuada para el desarrollo del proyecto, descripción de la población, planificación de acciones (cronograma de trabajo), especificación de los recursos humanos, materiales y económicos.

FASE V: Implementación (Exposición año por año de la implementación del proyecto)

Con una matriz suministrada por nuestra tutora, realizamos el **tercer momento**, consistente en explorar preguntas de sistematización y categorías teóricas, a partir de la descripción de las fases:

FASES	DESCRIPCION	PREGUNTAS ORIENTADORAS	QUE QUEREMOS SISTEMATIZAR	CATEGORÍA TEORICA
-------	-------------	------------------------	---------------------------	-------------------

Es importante resaltar que alterno a estos ejercicios iniciales de sistematización asistimos a seminarios ofrecidos por el Idep y la Universidad Distrital: *“Mirada a metodologías de sistematización de experiencias”*, *“Experiencias de Sistematización”*, *“Rutas metodológicas”*, *“Categorización”*. Dichos seminarios y el constante acompañamiento en las tutorías nos iban aportando elementos que guiaban nuestro camino, elementos como: conceptos orientadores (que es innovar, qué es sistematizar, qué es una experiencia, qué es investigar, etc), sentido de la sistematización, técnicas de recolección de información, entre otros.

La formulación de la(s) pregunta(s) de sistematización era un paso trascendental, con ella(s) decidíamos específicamente qué queríamos sistematizar, de allí surgirían los objetivos y las categorías.

La recuperación de fuentes: organización y selección de registros. Esta **cuarta acción** fue una tarea emotiva: reencontrarse con los trabajos hechos por los

estudiantes, fotos, videos, guías, cartas, nos retrotraían a momentos que inclusive habíamos olvidado, nos recordaban actividades de las que ya no teníamos evidencias, estudiantes que quizás ya están en la universidad, docentes que hicieron parte activa en algún momento del proyecto. Era volver al contexto, a los actores para saber qué habíamos hecho. Hicimos el ejercicio literal de poner todas las evidencias “en el piso” e intentamos hacer algún tipo de clasificación. Había información faltante para lo cual tendríamos que establecer el mecanismo de recolección (vídeos, entrevista, fotos, sub proyectos, plan de aula).

En un principio no encontramos forma de clasificar y ordenar estas evidencias; en asesoría posterior, la tutora nos orienta acerca de la necesidad de determinar unas categorías conceptuales tanto del sustento teórico como de las evidencias propiamente dichas que nos orientarían específicamente hacia el encuentro de nuestra experiencia pedagógica con un sustento teórico.

Procedemos, como **quinto paso**, volver al documento para analizar los avances con el fin de estipular la categorización, mediante la articulación de los preceptos teóricos con la práctica y nuevamente el encuentro con las evidencias, de tal forma que aunque ubicamos varias categorías, era pertinente delimitarlas y para efectos del informe final decidimos categorizar el soporte teórico (Categorías previas) en Aprendizaje Significativo y Ambientes de aprendizaje por ser estos los aspectos educativos en los que el desarrollo del proyecto tenía incidencia. A su vez categorizamos el material didáctico desarrollado por los estudiantes (objetivo del proyecto) desde el punto de vista de las habilidades comunicativas (Categorías Emergentes) y elegimos mostrar la producción oral y escrita de los estudiantes en Inglés por cuanto habían sido estas habilidades a las que habíamos brindado mayor énfasis, sin descuidar las demás (en los anexos de este documento encuentran actividades donde se exploran las habilidades de recepción: lectura y escucha).

Redacción del documento final y del artículo. Cuando no se practica el ejercicio de escribir las experiencias, por sencillas que sean, empezar a escribir el documento final y el artículo (**sexto ejercicio** en el proceso de sistematización), no es tarea fácil. Contábamos con los informes que habíamos presentado y los cuales eran el insumo para redactar los finales. Estos ya tenían unas exigencias técnicas particulares y había que pensar en el

tipo de usuarios que accederían a leer nuestra experiencia y por ello había que seleccionar los contenidos relevantes que queríamos compartir.

### **Implementación**

El proyecto inicia con el establecimiento de un Plan de Área de grado Preescolar a Undécimo desde el año 2004 con objetivos alcanzables a corto plazo (por período), de forma que los estudiantes vieran de cerca los resultados de su proceso de aprendizaje. Se socializa la intención del proyecto en la institución y es bien acogido especialmente por los estudiantes quienes ya empezaban a sugerir actividades para desarrollar como producto de su trabajo en las clases.

En la matriz del plan se incluye una columna que es la que va a reflejar ese evento comunicativo y cultural que realizarán los estudiantes con los conocimientos nuevos adquiridos en el período escolar. Se da inicio al desarrollo de las temáticas planteadas para el proyecto con la aplicación de las estrategias didácticas previstas.

PERIODO	CONTENIDOS	LOGROS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	<b>“Learning and Doing”</b>



Matriz del Plan de Asignatura



Presentamos a continuación una matriz de preescolar y otra de secundaria, a manera de ejemplo, para observar la forma como se va guiado el trabajo para que el proceso y el producto, por parte de los estudiantes, sea lo esperado.

Aunque con el proyecto trabajamos las cuatro habilidades comunicativas: escuchar y leer (recepción) hablar y escribir (producción), son la escritura y la oralidad las habilidades que más se profundizan como parte natural de las diferentes actividades planeadas. En la matriz de preescolar se observa, en la columna *Learning and doing*, que las actividades conllevan a la implementación del *speaking*, mientras que en la matriz de secundaria, los productos esperados generan procesos de *writing*.

### Matriz de Preescolar

En la matriz de preescolar, se evidencia el énfasis en la habilidad oral con bastante trabajo pictórico en donde los niños tienen la oportunidad de mostrar lo comprendido de las actividades: lecturas, canciones, títeres, representaciones, etc.

PERIODO	LOGROS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LEARNING AND DOING (Material para conformar el ambiente bilingue)
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica y relaciona en forma verbal vocabulario sobre: mi cuerpo es saludable y saludos en Ingles, plasmándolos gráficamente y participando con motivación en las actividades propuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>My body is Healthy:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Body</li> <li>Clothes</li> <li>Fruits and vegetables</li> </ul> </li> <li><b>Greetings</b> (hello, good morning, good afternoon, bye bye).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canciones</li> <li>Videos</li> <li>Diálogos cortos</li> <li>Repetición</li> <li>Laminas y Flashcards</li> <li>Dramatizaciones</li> <li>Juegos</li> <li>Guías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Laminas y flashcards</li> <li>Pintura</li> <li>Plastilina</li> <li>Colores</li> <li>Cartulinas, papel</li> <li>Elementos de juego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Títere (face)</li> <li>Vistamos los personajes(clothes)</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Representación de la canción "The fruits"</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integra el vocabulario en Ingles de la clase, la casa y miembros de la familia; relacionando en ellos los colores y las formas, por medio de lúdicas y canciones, fortaleciendo los valores de convivencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>My First Experiences 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>My class</li> <li>My house</li> <li>My Family</li> </ul> </li> <li><b>Colors and shapes</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canciones</li> <li>Videos</li> <li>Diálogos cortos</li> <li>Repetición</li> <li>Laminas y Flashcards</li> <li>Dramatizaciones</li> <li>Juegos</li> <li>Guías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Laminas y flashcards</li> <li>Pintura</li> <li>Plastilina</li> <li>Colores</li> <li>Cartulinas, papel</li> <li>Elementos de juego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collage my house (guia)</li> <li>Elaboración de friso</li> <li>Elaboración de mural: my family</li> </ul> 
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asocia de manera integral el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>My First</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Laminas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de canción "On the</li> </ul>

3	<p>vocabulario de profesiones y medios de transporte con el conteo de elementos en Ingles, expresándolo en forma verbal y gráfica, manifestando agrado por el trabajo en equipo.</p>	<p><b>Experiences 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jobs</li> <li>- Transportation</li> </ul> <p>• <b>Numbers 1 - 10</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videos</li> <li>• Diálogos cortos</li> <li>• Repetición</li> <li>• Laminas y Flashcards</li> <li>• Dramatizaciones</li> <li>• Juegos</li> <li>• Guías</li> </ul>	<p>y flashcards</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura</li> <li>• Plastilina</li> <li>• Colores</li> <li>• Cartulinas, papel</li> <li>• Elementos de juego</li> </ul>	<p>bus”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de cartelera con plegados</li> <li>• Presentación de canción: “Ten Little Indian”</li> </ul> 
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce y nombra animales domésticos, salvajes y acuáticos en Ingles, relacionándolos con las letras del alfabeto, a través de actividades que estimulan la motivación y la participación en clase.</li> </ul>	<p><b>The Animals: my friends</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The Farm</li> <li>- The Jungle</li> <li>- The sea</li> </ul> <p>• <b>Letters</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canciones</li> <li>• Videos</li> <li>• Diálogos cortos</li> <li>• Repetición</li> <li>• Laminas y Flashcards</li> <li>• Dramatizaciones</li> <li>• Juegos</li> <li>• Guías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laminas y flashcards</li> <li>• Pintura</li> <li>• Plastilina</li> <li>• Colores</li> <li>• Cartulinas, papel</li> <li>• Elementos de juego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Títeres de animales con material reciclable</li> <li>○ Elaboración de granja en plastilina</li> <li>○ Presentación de canción “ABC Song”</li> </ul> 

El objetivo principal de nuestra propuesta es hacer divertido el aprendizaje del Inglés, considerando para ello las características propias de los niños cuyas edades oscilan entre los 5 y 10 años: su necesidad de crear, explorar, construir y jugar con el lenguaje, por lo tanto, las clases se realizan con una gran variedad de material didáctico creado por ellos mismos y el desarrollo de diferentes juegos que acercan a los pequeños a la lengua inglesa de una manera más natural, espontánea y divertida, favoreciendo la construcción de esquemas comunicativos a partir de su uso y funcionalidad en la cotidianidad del aula.



En seguida, damos a conocer el proceso que se realizó durante uno de los años de aplicación del proyecto en el ciclo 1 a manera de muestra.

**PROYECTO: *THE ANIMALS: MY FRIENDS* (Incrementando la oralidad)**



El objetivo de este proyecto consistió en promover en los niños el aprendizaje del vocabulario correspondiente a la unidad, estimulando la creatividad e imaginación.

El objetivo de la teoría de Vigotsky (1995) es descubrir y estimular la zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo en cada estudiante; en esta teoría se destaca la idea de que el sujeto no se limita a responder a los estímulos de modo pasivo o mecánico sino que actúa sobre ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es claro que los estudiantes de los primeros grados siempre estarán atentos a nuevos aprendizajes y a ser actores principales dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Nuestro proyecto

“the animals: my friends” parte de los conocimientos ya adquiridos y trabajados por los niños, orientándolos ahora al nuevo vocabulario que se verá.

En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, cualquiera sea el enfoque didáctico, el desarrollo de la producción oral y la comprensión auditiva al igual que las otras dos macro-habilidades lingüísticas (la comprensión lectora, y la producción escrita), se organizan en torno al fenómeno lingüístico de la oralidad y la escritura. Por una parte, Halliday (1987, 1994) señala que la oralidad y la escritura son dos maneras distintas de significar, de realizar el potencial de la lengua. Si es así, el discurso oral y el desarrollo de la comprensión auditiva surgen como una manera muy particular de conocer y aprender, complementario al texto escrito y a la comprensión lectora. La comprensión auditiva es el eje articulador en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera.

Los niños y niñas necesitan participar todo el tiempo en las actividades de la clase y de esta manera lograr un aprendizaje más efectivo, por esta razón en el proyecto *The animals: my friends*, se inició motivando a los niños a través de las canciones: *Old Mc Donalds*, *animal fair*, *Mary had a little lamb* y otras que familiarizaron a los niños con el vocabulario y además los motivó para desarrollar su comprensión auditiva.

Cada clase se inicia con una canción, también se presentan flash cards con imágenes de animales, donde los niños escuchan y reproducen el nombre de cada uno de ellos. Además, se desarrollan diferentes juegos como: Rompecabezas, Lotería, Pictionary: Se dibuja animales en el tablero (perro, gato, león, delfín, etc.). Ellos deberán adivinar qué se dibujo y lo dirán en inglés. Dados (cada cara del dado debe tener una imagen correspondiente a los temas, el niño lanza y debe nombrar el elemento que le salió), representación de canciones, concursos, narración de cuentos.

Cada clase tiene el objetivo de generar expectativas acerca de lo que se va a aprender, llevando a cabo en cada una de ellas una actividad lúdica diferente, creando el ambiente preciso para que los niños se apropien del vocabulario y

se promueva el interés en los distintos temas. Todo esto lleva a que los niños y niñas pierdan el miedo a hablar en público y a participar activamente de las clases.

Se observa cómo niños que han sido tímidos, toman mayor confianza y participan sin miedo en las actividades ya que se desarrollan de manera lúdica y nunca de forma rígida y estática.

Después de dar a conocer y practicar casi a diario el vocabulario visto por medio de actividades lúdicas, además de integrarlo con las otras áreas, el paso siguiente es plasmar todo lo aprendido en un material que al final será el compendio y la evidencia del trabajo realizado por los niños en el desarrollo de las clases. En este caso, se realizaron dos trabajos finales:

#### 1. Títeres de animales hechos con papel.



Esta actividad fue un éxito, puesto que los niños aprendieron con mayor facilidad los nombres de los animales y además se reforzó la oralidad representando la canción: *Old Mc Donald had a farm*. Es fantástico ver cómo los niños se entusiasman solo con saber que la clase de Inglés no es en realidad una clase, sino la oportunidad de crear, sentir, expresar y aprender de forma natural, sin necesidad de tener libros a la mano o de seguir normas estrictas de clase.


## 2. Granja en plastilina



Como actividad final para el año, se planeó realizar una granja en plastilina. Con esta actividad los niños y niñas practicaron el vocabulario visto además de otros temas como: colors, shapes, fruits, etc. Demostrando una gran motivación y un mayor manejo del idioma que en su corta edad se va incrementando día a día. También se organizó una exposición dirigida a los demás grados de preescolar y primaria donde los niños preguntaban a los expositores cómo se llaman los animales o de qué color son y ellos respondían en inglés. Esto confirma que la práctica diaria del vocabulario además de la confianza creada a través de los juegos y actividades lúdicas desarrolladas en clase, sirven para fortalecer la seguridad en sí mismos y así incrementar su oralidad sin temor a ser juzgados.

Estas actividades demuestran que vamos por buen camino, pues queda en evidencia que la producción de material didáctico, dependiendo la edad de los estudiantes, es una estrategia de enseñanza efectiva, que lleva al maestro a replantear su labor pedagógica todos los días, con el fin de mejorar y elevar la calidad educativa en nuestras instituciones.

Todo esto da cuenta de la necesidad que tenemos los docentes de innovar en nuestras aulas de clase con nuevas estrategias de enseñanza que nunca se encontraran en libros y que nos llevan a la satisfacción personal de desarrollar nuestra labor pedagógica desde otro punto de vista: el de hacer participes a los estudiantes en su proceso de enseñanza – aprendizaje en forma efectiva y practica.

PERIODO	CONTENIDOS	LOGROS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	“Learning and Doing”(Material para conformar el ambiente bilingüe)
1	Repaso de: Presente simple y progresivo, pasado simple y progresivo, adjetivos, adverbios	Aplica las estructuras gramaticales Repasadas mediante la elaboración de un crucigrama Desempeña un rol en su equipo de trabajo favoreciendo la elaboración del Crucigrama.	Trabajo en grupo Análisis de diferentes clases de crucigramas Diseño de borradores	Crucigramas Fotocopias Diccionario Computador	CROSSWORDS
2	Predigo el futuro: Tiempos futuros: Will-going to Visita a Museo	Elabora folleto en Inglés del Museo Botero en Bogotá Realiza búsqueda de información textual y Virtual acerca de Botero y el museo.	Revisión info en Internet Trabajo en equipo Lecturas previas	Lecturas Internet Textos Folletos	FOLLETO MUSEO BOTERO
3	Frases célebres: Diferentes tiempos verbales	Lee comprensivamente frases célebres de Diferentes autores del mundo Elabora cartel con frase célebre y su Respectiva traducción al español.	Trabajo individual Trabajo grupal Traducciones	Frases célebres Internet Carteleras	 FRASE CELEBRE
4	Noticias – información general: presente pasado Futuros, condicionales.	Diseña Newsletter en grupo con información general Demuestra interés por participar en el diseño de newsletter.	Lecturas previas Exposición de Ejemplos Trabajo en equipo	Newsletters Cartulinas Revistas	OUR OWN NEWSLETTER

Matriz de un curso de secundaria (Décimo)

**La Escritura.**

En la matriz de secundaria se evidencia la producción escrita en Inglés. Para ello nos apoyamos en las tres fases que según Nunan<sup>57</sup> una lección de escritura debe seguir, las fases no deben ser independientes unas de otras, deben entrelazarse:

1. **Familiarización:** se elige un tipo de texto como modelo y se trabaja a través de una actividad que puede consistir simplemente en la comprensión lectora del mismo.
2. **Ejercicios controlados:** introducir al estudiante en el proceso de escritura a través de la presentación de ejercicios guiados. En la etapa de la producción guiada, una de las estrategias para enseñar a redactar textos es la escritura paralela (“parallel writing”). Como su nombre lo indica, se parte de un texto modelo que luego se usará como base para la producción del alumno. Esta estrategia para la práctica controlada de la producción escrita requiere seguir ciertas pautas, para una efectiva concreción, a saber:
  - Presentar un texto que sea similar al que el estudiante debe redactar.
  - Trabajar sobre la comprensión del texto, identificar la ideas principales, analizar el vocabulario y los distintos elementos del discurso a través de distintas actividades.
  - Proveer al estudiante la información necesaria para la redacción del texto, en forma de tabla o gráfico.
  - Redactar un texto usando los datos suministrado y siguiendo la organización del analizado.

Esta técnica se puede utilizar con textos muy sencillos para estudiantes de nivel elemental o bien con textos más elaborados para estudiantes de niveles superiores.

Otra estrategia válida es la **dinámica grupal**: pueden trabajar individualmente, en pares o en grupos pequeños. Una manera de crear seguridad en los estudiantes que comienzan el proceso de generar textos libremente es incorporando la producción individual recién después de haber abordado

---

<sup>57</sup> Nunan, David *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1998

exitosamente la colectiva. El proceso comenzará por la escritura conjunta produciendo un texto en el tablero. Para ello, el maestro o un estudiante comienzan una historia con una frase motivadora. Cada uno de los estudiantes va agregando una oración, creándose así una historia que queda en el pizarrón para ser releída y corregida, si fuera necesario, por el mismo grupo.

El paso siguiente será repetir el proceso, esta vez en pequeños grupos. Recordemos que el trabajo en pares o en pequeños grupos alienta la cooperación y colaboración entre sus miembros, especialmente con aquellos que presentan mayores dificultades o sienten temor a expresarse por escrito. Además, la discusión o el debate entre ellos ayuda a generar ideas sobre el tema y a la elección de las estructuras y vocabulario necesario, la sintaxis, la organización y el contenido. El grupo redactará un trabajo único que será corregido por el docente. Luego, el grupo tendrá que reelaborar el texto teniendo en cuenta las correcciones y los comentarios del maestro. En otras palabras, el grupo va afianzando las técnicas de la producción escrita y adquiere seguridad para enfrentar el último paso que es la producción individual. Así alcanza la etapa de la producción libre, donde el estudiante si bien tiene “libertad de expresión”, el maestro debe seguir guiándolo y debe suministrarle las estrategias necesarias para la redacción de los textos, dado que la producción escrita en una lengua extranjera es una tarea ardua.

3. **Escritura Libre:** Es la fase de producción y creatividad por parte del estudiante. Se trata de una actividad real que establece cierta relación con los ejercicios y etapas anteriores, pero que hace que el estudiante desarrolle su propio escrito. Cuando el estudiante puede utilizar correctamente las estructuras y los conectores, y puede expresar ideas en forma coherente, organizándolas en oraciones y párrafos que luego conformarán un texto, entonces puede encarar la producción escrita libre.

Este proceso también se desarrolló con el *Folleto del Museo Botero* (ver matriz de secundaria): el paso inicial fue la búsqueda de información acerca del artista: su vida y obras, y la historia de la casa museo Botero. Se solicitó que

hicieran la búsqueda en los dos idiomas, para facilitar el acercamiento al tema. Previamente se había acordado con los estudiantes la necesidad de elaborar un folleto en Inglés ya que dicho museo no poseía información escrita en un idioma extranjero para los visitantes.



Como segundo paso se les presentaron diferentes folletos con el propósito de familiarizarlos con el aspecto técnico, formal de los folletos y el tipo de escritura, a saber: párrafos cortos, concretos, imágenes alusivas al tema.

El tercer paso consistió en el inicio de proceso escritural: elección de las temáticas a incluir en el folleto, primeros escritos, correcciones, comparaciones. Cuarto paso: diseño de un borrador del folleto con posibles imágenes, para analizar distribución de espacio, tamaño de fuente, colores, etc. Quinto paso: revisión final y elaboración de folleto definitivo que fue entregado al museo Botero como muestra de nuestra visita.

El proceso de escritura, además de componer, implica comunicar (Hedge, 1998)<sup>58</sup>. Cuando se escribe en una situación real se tiene un lector en mente que proporciona al emisor un contexto apropiado. Sin un contexto específico es difícil decidir qué escribir y cómo hacerlo. Entender el contexto ayuda a escribir de forma efectiva ya que el proceso de escritura adquiere así un propósito comunicativo. Cualquier tema puede estar relacionado con alguna variedad de escritura. Por lo tanto, un enfoque comunicativo del mismo enfatiza la necesidad de preparar a los estudiantes no sólo con gramática y vocabulario apropiados sino también para alcanzar los objetivos comunicativos que normalmente vienen asociados con el tema en cuestión y esto es precisamente lo que se realizó durante el proceso de elaboración del folleto que presentamos arriba y en general en todos los trabajos que implicaban el uso de la escritura.

---

<sup>58</sup> Hedge, Tricia. Writing. A Resource Book for Teachers. Oxford University Press. (1998).



Cualquier tipo de escritura debe tener una finalidad real en la medida de lo posible (Pincas, 1982). Las actividades de escritura deben reflejar el objetivo último y permitir que el estudiante escriba textos completos que transmitan un tipo de comunicación bien conectada contextualizada y apropiada (Hedge, 1988).

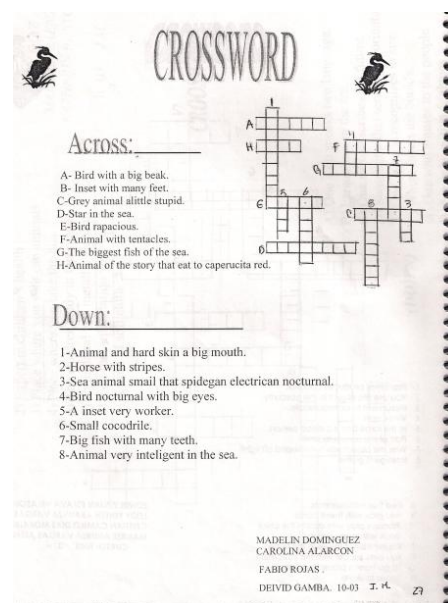
A continuación presentamos algunas muestras de los trabajos desarrollados en secundaria, los cuales incluyen algunos de los elementos teóricos aquí planteados sobre los procesos de producción escrita.

### **OUR CROSSWORDS**

El objetivo para la elaboración de crucigramas en Inglés consistía en poner en práctica temas y vocabulario vistos a través de la técnica de elaboración de crucigramas: conceptos cortos y comandos concretos; el primer paso fue la presentación de diferentes tipos de crucigramas en español e inglés los cuales fueron analizados y desarrollados por los estudiantes con el fin de familiarizarse con las formas de dar las pistas para resolver juegos de este tipo.

Posteriormente los estudiantes en equipos de trabajo eligen la temática a desarrollar en el crucigrama: the solar system, sports, places in the street, verbs, professions, animals, etc. e inician su primer borrador el cual cuenta con las observaciones de la docente tanto de la técnica como de Inglés. El segundo borrador pasa por otros grupos para que desarrollen los crucigramas y así ver la asertividad de las pistas y el manejo del tema elegido. Cada equipo de trabajo atiende la retroalimentación y diseña su crucigrama definitivo, todos los crucigramas se reúnen para conformar la primer revista de crucigramas del colegio elaborada por estudiantes.

El proceso de socialización de la revista es un evento que enorgullece a los estudiantes por el logro obtenido ya que otros compañeros utilizan su trabajo como material didáctico para aprender el idioma extranjero y a su vez los



motiva a desarrollar más actividades en las que aplican los conocimientos en Inglés.



### FAMOUS PHRASES

Este trabajo de Frases Célebres se desarrolló con grado 10º. y se incluyó la traducción como parte del ejercicio de lectura comprensiva y como una herramienta para la redacción correcta del significado de cada frase en español. Se eligieron frases alusivas a la educación y a actitudes positivas de los seres humanos frente a la vida. Los estudiantes de manera

individual recibieron por parte de la docente una frase célebre en Inglés con su respectivo autor.

El primer paso fue realizar búsqueda de información acerca del autor para su posterior socialización en grupo. Los estudiantes inician el proceso de traducción en el aula de clase (para lo cual en años anteriores se le ha enseñado el uso adecuado del diccionario bilingüe) siempre acompañados de la guía de la docente quien va aclarando inquietudes acerca de las funciones de determinados vocablos y



orientado la búsqueda de las palabras más acertadas al significado de la frase. Después de varios intentos de traducción, la docente hace la revisión del borrador definitivo cada estudiante lee comprensivamente su frase y la comparte con sus compañeros, surgiendo así discusiones interesantes acerca del mensaje y acompañándolo de ejemplos de su vida cotidiana. Los estudiantes proceden a diseñar el letrero con las dimensiones y características requeridas y las fijan en el salón y en diferentes paredes de la institución; la tarea que queda es que ellos deben estar pendientes de las reacciones de los estudiantes de otros cursos, posterior a lo cual, comentan que los letreros

llamaron su atención y que había sido común ver grupitos de estudiantes reunidos frente a una de las frases intentando comprenderla y luego procediendo a verificar con la traducción; otros intercambiaron ideas frente al significado de la frase, también hubo docentes de otras áreas interesados en el ejercicio.

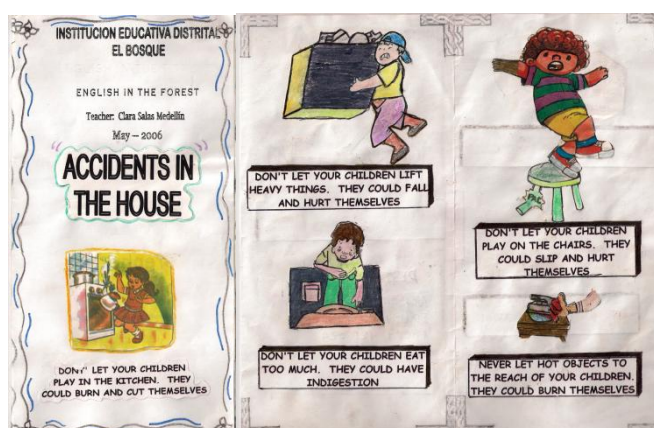
La presentación física del material es algo que cuenta mucho al momento de socializar el material didáctico elaborado por los estudiantes, el tamaño de la letra, los colores, el material, llaman la atención de la comunidad y los acerca con curiosidad. El trabajo no llega hasta este punto, la docente utiliza el material para trabajarlo en otras clases con grupos diferentes encontrando gran interés por el contenido y motivación para diseñar material de igual o mejor calidad.

En este ejercicio el trabajo de escritura se centra en el análisis del texto en Inglés: contenido y manejo gramatical y su paso al idioma español donde el uso de conectores, pronombres reflexivos, adjetivos demostrativos, juegan un papel significativo en este tipo de escritos, de forma que el texto final guarde el significado original que el autor quiere transmitir.

## PREVENTING ACCIDENTS AT HOME

La elaboración de este folleto fue también una tarea interesante para los estudiantes de grado noveno. Se inició con una conversación informal acerca de los accidentes que habían sufrido los estudiantes en su casa y el tratamiento que habían recibido por parte de su familia. Hubo risas por las causas de los accidentes caseros: una caída de la cama, resbalón haciendo aseo, golpe jugando con almohadas, etc.

Se desarrolla inicialmente una guía en Inglés: *Is your home a safe place for your kids?* con ejercicios de lectura comprensiva analizando imágenes y textos y analizando un prospecto con el tema de los accidentes, en donde se trabajan, temas gramaticales como: uso de imperativos (Put a fence..., don't let your children...,



make sure...), pronombres reflexivos (they might cut *themselves*), verbos modales (might/could), entre otros y vocabulario relacionado con el tema como: burn, scald, fall, never, pt, safety, prevent, knives, shock, fire, etc. Posterior al desarrollo de esta guía (dos o tres clases), se inicia el borrador del folleto, en donde los estudiantes debían redactar entre 8 y 10 recomendaciones para evitar accidentes en la casa, aplicando la gramática para ello estudiada.

La docente acompaña el trabajo de cada equipo de trabajo, revisando que los párrafos contengan sugerencia y advertencia y la gramática estudiada. Finalizada las recomendaciones para evitar accidentes en casa, cada grupo debe acompañarla de una imagen para hacer más comprensible su significado. Se hace el diseño definitivo del folleto, se socializa en los grupos, se recibe retroalimentación, se presenta y utiliza en otros cursos y finalmente se multicopia y se entrega uno a cada familia en donde llama la atención de los padres tanto por el contenido (que es explicado por sus hijos) como por el hecho de constatar que sus hijos utilizan el idioma Inglés que aprenden en el colegio.

### **OUR OWN NEWSLETTER**

El objetivo de este ejercicio es inducir a los estudiantes de décimo a escribir textos informativos presentando hechos, situaciones o circunstancias. Se les dieron cuatro tópicos: un deporte, una entrevista a un integrante de la comunidad educativa, un personaje de farándula y un juego. La docente presenta varios ejemplos de newsletters tanto en español como en inglés como un primer acercamiento al diseño y manejo de la información en este tipo de textos.

En grupos de 4 estudiantes eligen el deporte (la mayoría elige un deporte extremo, pues el objetivo es aprender algo diferente y no hablar de los deportes más comunes como basketball y football), el personaje del colegio a entrevistar, el personaje famoso (la selección de actores y actrices es más común), el tipo de juego a presentar (crucigrama, sopa de letras, ejercicios de completar), no debe haber personajes repetidos para que la lectura de todos los newsletter no pierda interés. Los tópicos se trabajan en el siguiente orden:

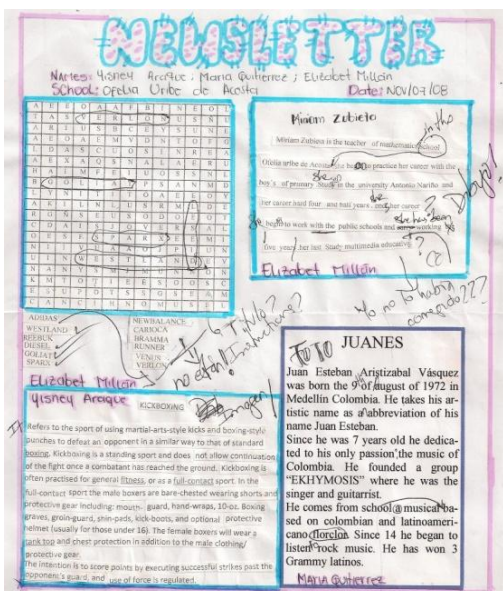
deporte, personaje de la institución, personaje famoso, juego. Esto con el fin de hacer la revisión de los borradores más práctica.

Cada grupo trae a clase información de los tópicos; teniendo en cuenta para su extensión el espacio con el que cuentan: una hoja tamaño carta por una cara y para la redacción aspectos técnicos como: uso de lenguaje formal, comprensible, información clara y precisa (para que sus compañeros queden informados y no confundidos), ortografía (spelling), gramática, signos de puntuación, uso de conectores, manejo de la idea principal y las secundarias. Los tipos de párrafo utilizados son: expositivos y descriptivos.

A medida que cada grupo va redactando sus textos la docente pasa por cada uno apoyando el trabajo, orientando aspectos como: búsqueda en el diccionario –selección de la palabra adecuada- conjugación de verbos, tiempo verbal correspondiente, etc. Realizada la revisión de los borradores de cada artículo, cada equipo de trabajo diseña el borrador de su newsletter (a mano y en el aula de clase), teniendo presente márgenes, encabezado, espacio para imágenes, entre otros.

La docente hace la revisión de cada borrador de newsletter y ya con las observaciones finales cada grupo realiza el diseño final mediante el uso del computador en donde la mayoría utiliza el software para este tipo de trabajos y lo envían vía e-mail al correo de la docente para una revisión general antes de su impresión. Ya en el salón de clase se intercambian los materiales, se realiza la lectura de cada texto, en donde además de generar opiniones acerca de los contenidos, los estudiantes valoran la gramática, las ideas y el diseño; pero especialmente expresan su satisfacción del trabajo realizado y el disfrute del trabajo de los otros grupos.

Nuevamente este trabajo es utilizado como material didáctico en otros cursos a cargo de la docente y posteriormente se fijan en diferentes paredes de la institución a los que tienen acceso estudiantes de todos los niveles.



Borrador de una newsletter

Versión definitiva de una newsletter

Mediante los ejemplos aquí presentados y analizados, podemos ver que existe gran número de actividades que los docentes de Inglés podemos realizar con el fin de desarrollar las cuatro habilidades comunicativas o enfatizar algunas de ellas dependiendo de los objetivos educativos y las necesidades y expectativas de los estudiantes con respecto a la enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés. He aquí algunos otros ejemplos: OUR YEARBOOK, THIS IS ME!, THE SCHOOL NEWSPAPER IN ENGLISH, MURAL: THE 60s, DESINGING GAMES, LET'S KNOW JAMAICA, DESCRIBING OUR TEACHERS, MY FAVOURITE HERO. Ver anexo 5.

### CONCLUSIONES

Las experiencias pedagógicas nos llevan a reflexionar constantemente sobre lo que brindamos a nuestros estudiantes dentro y fuera del aula de clases, por esto, el proyecto English in the Forest, nos da la posibilidad de mejorar nuestra labor docente y además nos compromete con la calidad educativa que merece nuestro país. A continuación algunas conclusiones sobre nuestro proyecto.

- ✓ Tener un plan de asignatura debidamente organizado y flexible, con objetivos claros, orienta la labor del docente en cuanto a qué, cómo y cuándo enseñar Inglés. Socializar el plan de Inglés con colegas y con estudiantes es una tarea necesaria e interesante ya que sus aportes enriquecen su contenido pero también hace que cada uno se sienta parte integral del proceso de aprendizaje de Inglés.
- ✓ Cuando los estudiantes elaboran su propio material de Inglés, su aprendizaje del idioma se hace más agradable, se apropian mejor de los contenidos, aprenden a trabajar en equipo y desarrollan niveles de auto aprendizaje entre otros, (pues al realizar por su cuenta búsqueda de información, redacción de pequeños textos, comparación de tareas, correcciones mutuas, etc., los estudiantes desarrollan habilidades, valores, actitudes, estrategias de adquisición de conocimientos a partir de sí mismos, a su propio ritmo y poniendo el máximo empeño.
- ✓ Explorar espacios cognitivos a partir de estrategias de construcción de contextos, cuya representación social permite desarrollar las habilidades comunicativas en segunda lengua, es un proceso incluyente e interactivo que permite estrechar lazos de reconocimiento entre estudiante-profesor, profesor-estudiante, donde los intereses son comunes en la relación trabajo directivo, cooperativo y autónomo.
- ✓ La producción colaborativa de didácticas dentro del ambiente escolar, para la comprensión y el aprendizaje del inglés, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria constituyen una experiencia pedagógica significativa, la cual desarrolla responsabilidades y compromisos consigo mismos y con el entorno.
- ✓ El enriquecimiento del imaginario social de los estudiantes al contextualizar el aprendizaje del inglés con espacios de nuestra cultura, de conservación del medio ambiente, de prevención de accidentes, entre otras, establece un nivel de motivación excepcional.
- ✓ El carácter democrático en el proceso de selección de temas que contribuyen al aprendizaje significativo, define preferencias individuales

que conllevan a llegar a acuerdos y ejercen relaciones que influyen en la vida cotidiana.

- ✓ La elaboración de material didáctico, se convierte en una estrategia de enseñanza que va mas allá del simple discurso pedagógico en un aula de clases. Es el recurso fundamental con el que nosotras las docentes de ingles mantenemos la atención y la motivación en nuestros estudiantes. En este sentido, nuestro proyecto pretende promover en los estudiantes, desde los más pequeños hasta los de grado once, un mayor entusiasmo y un mejor desempeño en esta área, además, se observa una mayor integración entre ellos, contribuyendo así a la sana convivencia en nuestra institución.

### **¿PORQUE ES INNOVADOR NUESTRO PROYECTO?**

Porque los maestros estamos en la *búsqueda permanente* de estrategias de enseñanza nuevas, que nos ayudan a motivar a los estudiantes y que contribuyan en su desarrollo intelectual y afectivo de manera significativa, llevando a los estudiantes a experiencias motivadoras que hagan del aprendizaje algo novedoso e innovador.

Porque nuestro proyecto estimula la creatividad, la expresión, la imaginación y la exploración en los estudiantes, orientando el aprendizaje del inglés desde actividades que muchas veces son propuestas por ellos mismos, logrando así un constante desempeño positivo en todas las formas, desde el agrado con el que asisten a clases, hasta la intención de continuar estudiando en áreas relacionadas (en el caso de los estudiantes de grado 11).

Porque English in the forest es un proyecto innovador, que se fundamenta en una estrategia de enseñanza muy efectiva, que mantiene a sus estudiantes siempre motivados y dispuestos a aprender: La elaboración de material didáctico es una herramienta novedosa que se convierte en una propuesta fuera de lo tradicional, llevando así a los estudiantes, hacia un aprendizaje realmente significativo enfocado en las habilidades que cada uno posee.



Porque el desarrollo de este proyecto se convierte en un instrumento para nuestra formación permanente como docentes ya que todos los aspectos que observamos día a día, positivos y negativos, en el desarrollo de nuestro proyecto, nos lleva a revisarlo constantemente en búsqueda de nuevas actividades que orienten a los estudiantes hacia los objetivos que nos proponemos.

Porque dio respuesta a la necesidad institucional de elevar la calidad educativa y brindar la posibilidad a los estudiantes de tener una visión más amplia sobre una competencia social que le puede ayudar a mejorar sus desempeño laboral.

Los estudiantes se involucraron en los procesos de planeación de la asignatura e hicieron parte central de las actividades que alrededor del idioma Inglés se iban desarrollando en el colegio. La enseñanza del idioma Inglés dejó de ser una asignatura de relleno, la celebración anual del English day y la mejora en los resultados de las pruebas Icfes, entre otros, fueron eventos que coadyuvaron al posicionamiento del proyecto en la institución.

Porque la elaboración de material didáctico, ya no solamente por parte del docente (que es lo común) sino desde los educandos, asegura un aprendizaje del idioma Inglés ya que durante su diseño y elaboración se ven en la necesidad de usar el idioma y de igual manera hacen lo propio cuando socializan el material y es utilizado por otros compañeros para nuevos aprendizajes.

Quisiéramos que otros maestros tuvieran la oportunidad de ver nuestro proyecto, y que éste lograra motivarlos para desarrollar su labor docente desde actividades novedosas que, como las nuestras, puedan fácilmente llegar a los estudiantes, estimulando toda su potencialidad y dejando como huella un aprendizaje más alegre y motivador.

## BIBLIOGRAFIA

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés  
Ministerio de Educación Nacional República de Colombia Formar en lenguas  
extranjeras: ¡el reto!. 2006

AUSUBEL, David P. (1991) Psicología educativa, un punto de vista  
cognoscitivo. México: Editorial Trillas

BACHMAN, L. (1991). Fundamental Considerations in Language Testing.

BRIONES, Guillermo. (1992, pág. 24-36) La investigación social y educativa,  
SECAB, Colombia Disponible en: [http://www.scribd.com/.../Metodología de La  
Investigación-Guillermo-Briones](http://www.scribd.com/.../Metodología de La Investigación-Guillermo-Briones)

DELLORS, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Paris: Santillana  
Ediciones

DIAZ, Frida y HERNANDEZ, Rojas Gerardo. (1998) Estrategias docentes para  
un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: McGraw  
Hill

HEDGE, Tricia. (1998). Writing a Resource Book for Teachers. Oxford University Press.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children* (24), 31-32.

Ley General de Educación. Ley 115, (1994) Bogotá: Ministerio de Educación.  
Martínez Sánchez, América (P). Diseño de Ambientes de Aprendizaje. México. (Terminado). [2003-23093]

Matas, A., Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Consultado el 01 de Mayo de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>

NUNAN, David. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, David. (1998). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle,

PINCAS, A. (1982). *Teaching English writing* London: Macmillan. *Keys for Writers: A Brief Handbook Third Edition*

RICHMOND Magazín. (1995). *Hacia el Bilingüismo, a su vez tomado de "Marco Europeo de Referencia"*

TRIBBLE, Christopher. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press

TRISTER, D y COLKER, L. (2000). *El currículo creativo para educación preescolar*. Washington, DC: Teaching Strategies

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

## ANEXO 1

### Principios de un Ambiente de Aprendizaje

#### EL AULA COMO LUGAR DE ENCUENTRO

Dentro del mundo de la escuela, tal vez es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes. Una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores. Es aquí donde el maestro se hace y se muestra, aquí ya los deseos se convierten en una realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio de lo que es.

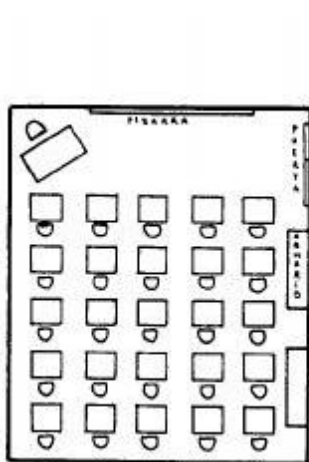
Son muchos los investigadores que se han dedicado a estudiar la clase como el momento crucial del acto educativo. En la investigación realizada por Jakeline Duarte Duarte: *Ambientes de Aprendizaje: Una aproximación Conceptual*, (Antioquia, Colombia) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean unos principios como hipótesis de trabajo, que merecen ser retomados acá.

Principio N° 1: *El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros.*

*Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.*

De este principio surge la pregunta por lo **social**, la posibilidad de construirse a partir del otro. Es el paso de la socialización a partir de la misma individuación, espacio para acceder a un grupo cohesionado. Gracias a la interacción con otros, el niño empieza a reconocer que además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen las de muchos otros que conviven con él. Por tanto en el aula de clase se debe favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de unas relaciones cooperativas con los demás y con el medio. María Isabel Cano y Ángel Lledó (1995) han hecho un valioso análisis de la relación entre la organización y disposición espacial y los fenómenos sociales que se dan en el grupo-clase y sus actividades. Parece observarse una correspondencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individuación pero también la socialización. Los siguientes diagramas permiten apreciar lo expuesto. Duarte, J.: Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

#### A) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACIÓN ESPACIAL “TRADICIONAL”:



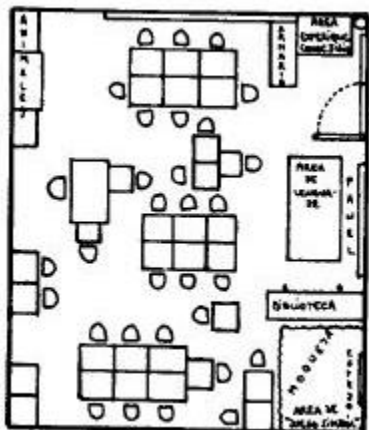
##### Estructura de comunicación en clase :

- Unidireccional:
- Grupal:
- Informativa/académica/formal.

##### Características de las actividades

- Individuales
- Competitivas
- La misma actividad para todos y al mismo tiempo

- Académicas
- Programa oficial



## B) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACIÓN ESPACIAL "ACTIVA":

### □ Estructura de comunicación en clase :

- \_ Bidireccional:
- \_ todos son Emisores y Receptores
- \_ Grupal e Individual
- \_ Integradora de contenidos "formales" e

"informales": metodológica, efectiva.

### Características de las actividades:

Opcionalidad del alumno.

Grupales e individuales.

Cooperativas.

Posibilidad de actividades distintas y simultáneas

**Principio N° 2:** *"El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales"*

Es conocido por los profesionales en pedagogía, que el aprendizaje en los niños se propicia mediante la interacción del niño con el medio físico y social, mediado por el lenguaje. Reconocer cómo aprenden los niños tiene repercusiones en lo que se refiere a la construcción del ambiente del aula, pensado como ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse, dependiendo de los proyectos que se estén desarrollando.

**Principio N° 3:** *"El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, -ya sean contruidos o naturales- dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos".*

En la intención de involucrar espacios exteriores como prolongación de la actividad escolar, y lo escolar mismo como un cuerpo poroso que no da la espalda a su contexto, existen varias propuestas. Casi todas hacia el desarrollo

de currículos integradores de distintos escenarios y que consideraran como un todo el conjunto espacial entre el interior y exterior del entorno físico del aula.

**Principio Nº 4:** “*El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses*”.

Parece existir, según lo establecen los autores citados, una relevancia entre los estados de ánimo, las relaciones personales y los objetivos de la actividad, tanto como las características del material y las metodologías que se emplean. Por consiguiente es importante crear ambientes en el aula, cualitativamente diferentes: unos orientados hacia la lúdica, la relajación, la libertad de hacer, otros espacios más individuales y otros más colectivos.

**Principio Nº 5:** “*El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad*”.

Así como ocurre en otros ambientes sociales, la casa, y en ella el cuarto, los individuos tienen el derecho a decidir sobre la organización de su espacio, en el aula con mayor razón se debe permitir que sus habitantes participen en su estructuración, pues son ellos quienes vivirán en ella la mayor parte de su tiempo, por no decir de sus vidas. Esto genera en los estudiantes, sentidos de identidad y marca la territorialidad que todo ser humano requiere para desplegar su vida.

En síntesis, se pretende propiciar ambientes altamente favorables para la convivencia social y los aprendizajes, por lo tanto se propone:

- Establecer una interacción comunicativa efectiva y circular entre el maestro, el estudiante y el grupo.
- Considerar las diferencias individuales.
- Fortalecer el auto concepto y autoestima en los estudiantes y el maestro.
- El manejo de la clase debe basarse en sólidas relaciones de grupo.

### **Clasificación y Funciones de las estrategias de enseñanza:**

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, maestros mexicanos, quienes observan con especial atención el problema de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que han de activarse en el docente para que se constituya en un auténtico promotor del conocimiento comprensivo intentan decir a los docentes lo que tan frecuentemente olvidamos en la práctica o lo que obviamos o lo que no sabemos explicarles a los estudiantes. Insisten persuasivamente en un hecho: que el aprendizaje significativo continúa siendo uno de los puertos más atractivos en el horizonte pedagógico contemporáneo y al tiempo muestra algunas caras de navegación necesarias para alcanzarlo- Combinan juiciosamente teoría y práctica.

Son autores del libro: *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (1998)*, en donde presentan algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos y que para el caso de nuestro proyecto son pertinentes por el grado de incidencia que sobre los materiales de aprendizaje o por extensión dentro de las clases, realizamos de forma planeada las docentes con el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos alrededor de las temáticas en Inglés. Los autores proponen una clasificación desde los procesos cognitivos basados en trabajos de Cooper, 1990; Díaz Barriga, 1993; Kiewra, 1991; Mayer, 1984; West, farmer y Wolff, 1991.

**Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos.** Son las estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo se incluyen también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes; a los alumnos les ayuda a



desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso.

Cuadro 1 Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo elicitado.

<i>Proceso cognitivo en el que incide la estrategia</i>	<i>Tipos de estrategia de enseñanza</i>
Activación de los conocimientos previos	Objetivos o propósitos Preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías

**Estrategias para orientar la atención de los alumnos.** Son aquellos recursos que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Se pueden aplicar de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas de estas estrategias son: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso y el uso de ilustraciones.

**Estrategias para organizar la información que se ha de aprender.** Se incluyen las de representación visoespacial como mapas o redes semánticas, y las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos. Estas

estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita.

**Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.** Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. A este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina: construcción de “conexiones externas”. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Cuadro 2. Resumen de los principales efectos esperados de aprendizaje en el alumno de cada una de las estrategias de enseñanza.

<i>Estrategias de enseñanza</i>	<i>Efectos esperados en el alumno</i>
Objetivos	<p>Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo.</p> <p>El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material.</p> <p>Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.</p>
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información.
Preguntas intercaladas	<p>Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido.</p> <p>Resuelve sus dudas.</p> <p>Se autoevalúa gradualmente.</p>
Pistas tipográficas	<p>Mantiene su atención e interés.</p> <p>Detecta información principal.</p> <p>Realiza codificación selectiva.</p>
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizadores previos	<p>Hace más accesible y familiar el contenido.</p> <p>Elabora una visión global y contextual.</p>
Analogías	<p>Comprende información abstracta.</p> <p>Traslada lo aprendido a otros ámbitos.</p>
Mapas conceptuales y redes semánticas	<p>Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones.</p> <p>Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.</p>
Estructuras textuales	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

### ANEXO 3

A continuación presentamos otras actividades que pueden desarrollarse dentro del proyecto English in the forest:

PROYECTO: MY BODY IS HEALTHY (Preescolar)

ACTIVIDAD: MY FACE

OBJETIVO: Afianzar vocabulario visto sobre el tema por medio de la elaboración de un títere.

DESARROLLO: Se inicia este tema realizando una introducción y motivación por medio de las canciones: head and shoulders y my little Face. Estas se practican a diario para familiarizar a los niños con el vocabulario.

Durante las clases se realizan diferentes actividades con flash cards y concursos como: complete the Face, el cual genera práctica del vocabulario y además promueve la diversión.

Para este tema también se desarrolla el juego: ponle la cola al burro pero con la versión put the parts of the Face. En algunas ocasiones se realizan premios simbólicos como una happy Face en la mano con el fin de motivar a los niños.

Después de realizar todas estas actividades, se llega al producto final que nos indicara si los niños comprendieron y asimilaron el vocabulario. En este caso se realizo un títere con material reciclable sacado del refrigerio que reciben los niños en la institución. A continuación mostramos algunas fotos:





### MY FAVOURITE HERO

Esta actividad se desarrolló en grado 5º. El objetivo comunicativo era inducir a los estudiantes a escribir y hablar acerca de su héroe favorito. A nivel gramatical se trabajan adjetivos descriptivos y verbo to be en oraciones afirmativas y negativas. La docente presenta dos héroes de moda en programas televisivo, describe sus características a nivel físico y de su personalidad al igual que los poderes que tiene, lugar de acción, etc. Se analizan las descripciones y se extraen otros ejemplos que inducen a los estudiantes a crear nuevas oraciones.

Los estudiantes deben traer imágenes de sus héroes e intercambiar información con sus compañeros. Posteriormente inician la descripción del personaje según instrucciones dadas: se inicia por su aspecto físico (cara, cuerpo, extremidades), su vestimenta, sus poderes, su lugar de acción. La docente revisa los borradores y con los errores se hace una clase a nivel general para que no se repitan. Finalmente los estudiantes presentan en medio pliego de cartulina su héroe preferido, una descripción completa y sencilla en

tiempo presente simple con verbo to be e imágenes que enriquecen su descripción.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO - IDEP  
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

PROYECTO SISTEMATIZACIÓN DE 24 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS  
INNOVADORAS

INFORME FINAL:

**“AMBIENTES COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE BASADOS EN LAS  
TIC”**

AUTORES

ILSA OMAIRA DÍAZ

RICHARD MALDONADO  
RICARDO PEÑA MORENO  
BOGOTA, DC., MAYO DE 2010

**“AMBIENTES COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE BASADOS EN LAS TIC”**

*Ilsa Omaira Díaz  
Richard Maldonado  
Ricardo Peña*

**FICHA BÁSICA DEL PROYECTO:**

Titulo del proyecto: Ambientes Colaborativos de Aprendizaje basados en las TIC.

Tipo de experiencia: proyecto de aula e institucional

Tiempo de vigencia: 2007-2010

Autores:

Ricardo Peña Moreno, Ilsa Omaira Díaz , wLMERy Richard Maldonado.

Colegio: Santa Librada IED

Sede: Única

Jornada: Mañana

Niveles: Cuarto a Séptimo

Áreas que involucra: Transversal

Participantes: Docentes, Estudiantes y Padres de Familia.



## PRESENTACIÓN

Desde hace 5 años el colegio Santa Librada ha adoptado el *aprendizaje significativo* como estrategia pedagógica institucional. Esta iniciativa exigió un proceso de renovación y fortalecimiento de los objetivos y fines del proyecto educativo institucional y, a su vez, abrió muchos interrogantes sobre la forma cómo se deben planear y desarrollar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes. El *aprendizaje significativo* como horizonte educativo empezó a movilizar un conjunto de ideas a partir de las nuevas formas como circula y se accede al conocimiento que es hoy pertinente; en esta dirección, las escuelas se enfrentan al reto de renovar las formas tradicionales de enseñanza, las metodologías y, fundamentalmente, la apropiación pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [TIC], reconociendo la diversidad cultural y las necesidades educativas que se requieren en cada uno de los ciclos previstos en la Ley General de Educación.

El reconocimiento de este reto y la decisión institucional de comprometerse con el aprendizaje significativo generó muchas resistencias en la comunidad docente por la necesaria transformación pedagógica de las prácticas educativa que esta estrategia pedagógica implicaba. Entre las razones que dan cuenta de esta resistencia sobresalen: el miedo al cambio, la falta de tiempo y de condiciones para llevar a cabo la preparación y diseño que exige esta propuesta y la imposibilidad de acceso de muchos estudiantes a Internet para poder desarrollar los trabajos y tareas.

No obstante, pese a las dificultades y en el marco de este proceso de renovación pedagógica y búsqueda del aprendizaje significativo a través del uso pedagógico de las TIC, surge y tiene lugar la propuesta del desarrollo de ambientes de aprendizaje colaborativo basados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; propuesta que hoy después de casi tres años de planeación, construcción y desarrollo de las 'unidades virtuales de aprendizaje' se convirtió en una experiencia pedagógica significativa porque

está propiciando y promoviendo un proceso de transformación pedagógica en las formas de enseñanza y de aprendizaje en el Colegio Santa Librada.

Nos atrevimos entonces a iniciar un proceso de sistematización de nuestra experiencia para dar cuenta del proceso de innovación educativa que se está produciendo desde los saberes, prácticas y usos pedagógicos que nuestra experiencia ha puesto en circulación en la comunidad educativa del Colegio Santa Librada y que está generando en los escolares el desarrollo de capacidades que de las maneras tradicionales no podrían ser potenciadas.

Frente al reconocimiento de las potencialidades de los ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las TIC nos quisimos hacer la pregunta por los alcances pedagógicos de las unidades virtuales de aprendizaje que hemos construido e implementado en el Colegio en la promoción de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos en referencia a los Ambientes de Trabajo Colaborativo.

En el marco de la pregunta por los alcances pedagógicos de las UVA en esta sistematización trazo los siguientes objetivos:

- Reconstruir sentidos, procesos y estrategias que configuran las UVA como herramienta pedagógica con un sentido innovador.
- Identificar condiciones y factores que favorecen la implementación de las UVA como herramienta pedagógica en el colegio Santa Librada IED.
- Identificar los procesos de formación-acción que se han generado con y entre los profesores a partir del proceso de planeación, diseño e implementación de las UVA
- Reconocer los alcances y efectos de los ambientes colaborativos de aprendizaje como herramienta pedagógica en, de un lado, el aprendizaje significativo y el uso adecuado del tiempo libre que se generan en los estudiantes y, del otro, la integración y participación de la familia al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Este texto está estructurado en cinco apartados, el primero, presenta la contextualización de la experiencia. El segundo, la descripción de la

experiencia y sus componentes; el tercero, la interpretación de los hallazgos, los aportes, las dificultades, contrastándolos con los referentes teóricos y metodológicos que han orientado la propuesta; finalmente, el cuarto, propone a manera de balance, unas líneas de continuidad de la experiencia con miras a la superación de las dificultades encontradas.

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Una mirada retrospectiva al contexto de emergencia en el que se enmarca y se inscribe la experiencia que hemos titulado: **“Ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las TIC”** exige dar cuenta de por lo menos cinco referentes contextuales que se convierten en antecedentes clave de la experiencia que estamos presentando: (I) El contexto institucional del Colegio Santa Librada, el énfasis del PEI y las condiciones institucionales que favorecieron el desarrollo de la experiencia; (II) el contexto población y la caracterización de la población estudiantil que hizo pertinente un proyecto como el que propusimos; (III) contexto del equipo de trabajo; (IV) el contexto temático del desarrollo de las TIC y (V) el contexto de la política educativa de la SED en las dos últimas administraciones, específicamente en lo correspondiente a la política de formación y actualización pedagógica de docentes en la utilización de las TIC en el aula.

### 1.1 Contexto Institucional: El Aprendizaje Significativo como horizonte del PEI

El colegio Santa Librada, es una institución de carácter oficial, es decir, que recibe los recursos del estado para su sostenibilidad. Así mismo depende de la organización central el nombramiento y formación de los docentes que prestan el servicio educativo. Se encuentra ubicado en la localidad 5 Usme; su rectora es la licenciada Miriam Inés Guevara Rodríguez y actualmente en la jornada de la mañana presta el servicio educativo a cuatro ciclos educativos a saber, ciclo 1, 2, 3 y 4, es decir, de preescolar a octavo, con una población de 673 estudiantes.

En el rol pedagógico del colegio Santa Librada I.E.D, tanto para el docente como para el estudiante es importante aprender a trabajar en equipo, aprender a compartir información, así como aprender a aplicar conocimientos y habilidades en nuevos contextos; en el caso de los docentes es necesario aprender a guiar la construcción del conocimiento reflexionando continuamente sobre nuestra praxis diaria y retroalimentándola para superar

los retos que encontramos en el convivir con nuestros estudiantes, donde debemos solucionar el interrogante ¿qué responsabilidad tenemos como orientadores de procesos formativos frente a los estudiantes con los que compartimos nuestro quehacer pedagógico?

En la búsqueda de respuestas a este interrogante analizamos que para ser un guía, un amigo, un protagonista en el proceso de construcción de conocimiento es indispensable buscar estrategias metodológicas que despierten el interés de los estudiantes y generen la vinculación autónoma en la reflexión y relación del qué aprender con el qué hacer y para qué hacer.

El colegio, por su parte, define su proyecto educativo institucional y la estrategia pedagógica que sea pertinente a los fines que desea alcanzar. En este contexto, desde hace 5 años el colegio ha adoptado el aprendizaje significativo como estrategia pedagógica institucional, lo cual ha abierto muchos interrogantes sobre la forma cómo se deben desarrollar los procesos de aprendizaje y evaluación de los escolares.

El aprendizaje significativo como horizonte del PEI tomo como punto de partida un cambio en la concepción del estudiante. La concepción de niño o niña que viene dispuesto a estudiar para desarrollar habilidades cognitivas ha caducado. Los escolares ya no vienen a estudiar, sólo comparten los espacios de socialización que brinda la escuela. Las condiciones educativas han cambiado y es necesario crear nuevas estrategias para aprovechar ese espacio de socialización de manera productiva o educativa. La creación de ambientes virtuales se concreta como una forma de aprovechar los recursos tecnológicos en la construcción de ambientes diferentes de aprendizaje.

En este espacio de búsqueda y entendiendo el aprendizaje significativo como el anclaje de los nuevos conocimientos en los saberes previos y su prospectiva en el uso cotidiano, surge la propuesta del desarrollo de ambientes de aprendizaje colaborativos basados en nuevas tecnologías de información y comunicación.

El grupo de docentes gestores del proyecto queremos encontrar dinámicas viables y aplicables al proceso de generar autonomía para la selección de los saberes que realmente se necesitan para el desenvolvimiento dentro de la sociedad; es por eso que aprovechando las diferentes herramientas tecnológicas del medio hemos empezado el recorrido en la construcción de unidades virtuales o talleres que orientan la apropiación de saberes y la ampliación de los mismos de acuerdo a las expectativas generadas en cada participante de la ejecución.

Cada vez menos estudiantes se sienten a gusto con las clases magistrales o tradicionales. La información de los libros en las escuelas oficiales está muy desactualizada y es preciso contar con otras fuentes. Los procesos de formación deben adaptarse a las nuevas condiciones del ser humano, no resistirse a ellas. Todo ello unido exige al maestro a buscar nuevas alternativas de formación que permitan una participación más activa de los estudiantes dentro y fuera del colegio, que le permitan sopesar información de diversas fuentes para formar una visión crítica y además para que ellos puedan aprovechar de una manera sana las nuevas tecnologías al servicio de la Educación.

### **1.2 Contexto Poblacional: El aprendizaje colaborativo entre padres y estudiantes.**

La población estudiantil del Colegio Santa Librada habita en el barrio Santa Librada y los aledaños (Brasilia, Marichuela, Valles de Cafam, Tejares, La Peña, Uval, Monteblanco, Barranquillita, Yomasa, Santa Martha, La Aurora, La Regadera, Cortijo, entre otros). La mayoría de la población se encuentra ubicada en los estratos 1 y 2 del nivel socio económico bajo o muy bajo.

Una característica clave del contexto poblacional del Colegio es la poca presencia de los padres en el proceso de formación de sus hijos; esta situación se manifiesta de forma problemática en el aumento del riesgo de deserción escolar de las y los estudiantes; también, en el incremento de una tendencia cada vez más común: escolares asumiendo responsabilidades que no

corresponden a su edad, desempeñando el rol paterno al cuidado de sus hermanos o hermanas más pequeñas, acompañamiento y vigilancia de éstos en jornada contraria, preparación y disposición de los alimentos, etc. En general se trata de un ambiente donde los escolares deben asumir tareas diversas ajenas a sus responsabilidades, junto con los compromisos y deberes del colegio.

Según la Encuesta realizada en el mes de marzo de 2009, a los padres de familia de los estudiantes del ciclo 3. En cuanto a los padres de familia algunos son profesionales. Saben estudiar porque leen, escriben y entienden o porque les gusta. Algunos están motivados ya que desean aprender más. Las habilidades de algunos padres son las manualidades; del trabajo piensan que es importante para la sociedad y para ser alguien en la vida. Algunos valorizan el tiempo porque alcanzan a realizar todos sus compromisos.

En cuanto al manejo del computador son muy pocos los que tienen ese conocimiento, otros se han venido motivando al lado de los hijos para ir aprendiendo, como es el caso de una madre de familia que ha participado de esta experiencia al lado de su hija:

*“El obstáculo es saber a veces manejar Internet, porque por eso me toca ir con mi hija porque ella las busca y juntas las vemos, mi hija es la que colabora y así aprendemos nosotros, hasta a veces va con el papá y vemos cosas importantes porque nosotros no tenemos acceso a computadores y ella es la que nos acompaña y ayuda”* (Testimonio Madre de familia, Entrevista, Marzo 11 de 2010).

Entonces, el uso adecuado del tiempo debe, además propiciar un acercamiento a de los padres de familia al proceso formativo. La experiencia que hemos referenciado en estas páginas pretende dar cuenta de ello. Los ambientes colaborativos de aprendizaje, tienen como uno de sus objetivos recuperar los espacios de formación fuera del aula, integrando a padres de familia en la labor educativa con la mediación de las nuevas tecnologías.

### **1.3 Contexto del equipo: Una experiencia de trabajo colaborativo entre pares.**

En el año 2003, se participó en el curso de Micromundos, organizado por la Secretaría de Educación, por medio de REDP. En aquella época se presentó un proyecto con poco eco en la comunidad, debido a la falta de equipos de cómputo suficientes para la implementación adecuada. De igual manera en el año 2007, se participó en el curso de creación de páginas web denominado Joomla, en su versión 1.0, dónde se entregó al colegio la administración del portal <http://colegios.redp.edu.co/santalibrada> y fue socializado a comienzos del año 2008 a toda la comunidad educativa. Este recurso en un primer momento fue acogido con gusto, pero presentó dificultades técnicas en el manejo que fueron desmotivando a docentes y directivos en su uso. Es importante aclarar que los docentes investigadores ya recibieron la capacitación y solicitaron oficialmente a la SED la entrega del nuevo portal con la versión Joomla 2.0 que pretende superar algunas limitantes de la versión inicial.

En el año 2008 un grupo de docentes, en busca de mejorar sus habilidades en el uso de las nuevas tecnologías en el aula, nos inscribimos para el curso taller “Entre Pares” surgido de una alianza entre el Ministerio de Educación y Microsoft. En las sesiones de este taller se dieron algunas pautas teóricas para propiciar la formación en tecnología con ayuda de los pares académicos. Con esta intención iniciamos un acercamiento a los docentes del colegio quienes manifestaron interés por integrar nuevos conocimientos a su experiencia profesional.

La iniciativa, que en un primer momento era “aprender del otro”, comenzó a implementarse inicialmente con el grado sexto de bachillerato pero como una forma de redimensionar la clase magistral hacia una experiencia nueva basada en las tecnologías de la información y la comunicación. Desde esta perspectiva, el grupo de docentes investigadores, preparó unas “weblesson” (nombre que el programa “Entre Pares” da a sus herramientas), para que los escolares, en el aula y fuera de ella, pudieran tener acceso a las actividades propuestas para la adquisición de los conocimientos.



La experiencia fue gratificante al permitir una interacción de los escolares con la red virtual y poder modificar su experiencia frente a la fugacidad y el inmediatismo irreflexivo de la información que ofrece Internet.

#### **1.4 Contexto Temático: La enseñanza de las TIC en el colegio Santa Librada**

En el año 2004, antes de iniciar el proyecto, el colegio contaba con una sala de informática y ocho computadores para 40 estudiantes; el acceso a Internet se dificultaba teniendo en cuenta que los equipos existentes no estaban capacitados para un rendimiento óptimo y tampoco se disponía de elementos informáticos que permitieran el desarrollo de proyectos e iniciativas dirigidas a innovar las estrategias pedagógicas existentes sobre la enseñanza de las TIC en la institución.

En medio de estas dificultades, una de las motivaciones para iniciar este proyecto fue la entrega de una nueva sala de informática dotada con 4 soluciones cinco en uno, es decir con veinte equipos, conectados a Internet y la adquisición por parte del colegio de un video beam y un computador portátil. Si bien, estas herramientas nos permitieron poner en marcha nuestro proyecto, las innovaciones de tipo tecnológico no bastaron para lograr su implementación, por tanto, fue necesaria una preparación humana para identificar los retos que se nos presentaban y una disposición mental para cambiar la forma tradicional de enfrentarlos.

La enseñanza tradicional que aún pesa en el colegio, poco a poco se ha ido agrietando por la implementación institucional de la estrategia pedagógica Aprendizaje Significativo. Es claro que para esta implementación se debe trascender de la mera adopción formal y avanzar hacia una interpretación y apropiación personal del enfoque que nos permita la creación de ambientes propicios de aprendizaje como pieza fundamental a la hora de enlazar los saberes del estudiante (conocimientos previos) con los saberes que circulan en la escuela; ahora bien, en este camino surgen algunas preguntas ¿cómo resolver la cuestión metodológica presente en esta transformación? ¿Qué

pasos debemos seguir para abandonar las viejas costumbres y abrazar nuevas formas de enseñanza? Estos interrogantes nos lanzan cada vez a la búsqueda de formas y condiciones propicias para alcanzar esta meta. El uso de las TIC ha sido una apuesta en esta línea y la implementación del proyecto una forma de responder a las necesidades de la institución.

### **1.5 Contexto político–legal: La política de formación de docentes en el uso pedagógico de las TIC**

La Secretaría de Educación de Bogotá ha dispuesto recursos para la actualización pedagógica de docentes en la utilización de las TIC en el aula, por medio de REDAcadémica y REDP. La inquietud por la aplicación de nuevas tecnologías en el aula ha sido actitud constante.

Mejorar la calidad de la educación es uno de los ejes fundamentales de la Revolución Educativa y dentro de esta política está el estímulo al uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que con el Programa de Uso de Nuevas Tecnologías ha tenido desarrollos relevantes desde 2002. Con el Programa Compartel se lleva a cabo la primera fase de conectividad, con la cual se beneficiarán con conexión a internet de banda ancha 3.000 establecimientos educativos, pasando de 10 a 30 por ciento el número de niños matriculados con acceso a la conexión. Con el Portal Colombia Aprende ([www.colombiaprende.edu.co](http://www.colombiaprende.edu.co)) se han fortalecido los sistemas de información y conocimiento. A un año de su creación, éste cuenta con 64.638 usuarios registrados, un promedio de 9 mil visitas diarias, 5.261 contenidos y el reconocimiento de estar entre los tres mejores sitios educativos de Latinoamérica. Finalmente, se trabaja en la formación de más de 76.000 docentes: 48 mil en formación básica y los restantes en profundización, un programa que comenzó en 2004. En este sentido, los contenidos básicos de la capacitación impartida en A que te cojo ratón incluyeron Windows XP, Microsoft Word, Excel e Internet y sobre los beneficios del Portal Educativo Colombia Aprende.

En el marco del proyecto “Ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las TIC”, para materializar la alfabetización digital se ha tenido en cuenta: La coherencia entre las políticas educativas y los programas territoriales con las políticas y los programas nacionales, siendo necesario comprender y articular la dimensión de la propuesta de la Revolución Educativa con el trabajo local y la importancia del apoyo del Ministerio de Educación. El trabajo en equipo, gestión, compromiso y capacidad de convocatoria. Pertinencia y calidad de los contenidos.

En el marco de las políticas educativas de la actual administración Distrital, las *habilidades para la vida* se posicionan como aquellos elementos, herramientas, capacidades, conocimientos, técnicas, aptitudes, actitudes y valores que le sirven al individuo para desempeñarse en una sociedad cambiante, y que tiene que ir revaluando a medida que el mundo le exige, en el contexto que se desempeña y la complejidad del conocimiento en cuanto a las etapas que atraviesa el individuo en su formación académica, profesional, laboral, familiar y socio cultural. En el colegio Santa Librada I.E.D en el desarrollo del proyecto se han tenido en cuenta las siguientes herramientas para la vida: Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación, medio del trabajo en el aula para ayudar a los estudiantes a comprender el valor de la información y del conocimiento, por medio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como también el apoyo a las demás áreas del conocimiento; y aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje significativo a través de expediciones pedagógicas, por medio de la experiencia los estudiantes, disfrutan y adquieren nuevos conocimientos, descubren e innovan a partir de la articulación de las áreas.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA EXPERIENCIA

La experiencia pedagógica “Ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las TIC” que se viene desarrollando en el Colegio Santa Librada IED, tiene su fundamento en el aprendizaje significativo como principio pedagógico y surge por la necesidad de responder a los siguientes interrogantes pedagógicos: ¿Cómo enseñar y cómo aprender desde lo virtual y el uso pedagógico de las TIC? ¿Cómo despertar el interés de los escolares desde estrategias innovadoras? y ¿Cómo hacer perdurar los saberes en el tiempo?. Adicionalmente, nuestra experiencia busca responder a las búsquedas de generar procesos de aprendizaje significativo a través de la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento, es decir, apostándole a la interacción de diversos actores que aportan a la construcción de saber. Este proceso se ve mediado por las Tecnologías de Información y Comunicación, en especial la Internet como forma suprema de comunicación en la era de la virtualidad. En esta dirección, los maestros autores de esta experiencia hemos ideado una herramienta pedagógica que hemos denominado “Unidades Virtuales de Aprendizaje” (UVA) que a su vez actúa como dispositivo que permite el uso apropiado de los recursos informáticos y la creación de un ambiente propicio de aprendizaje colaborativo.

Este apartado está dividido en dos secciones, la primera describe los cuatro componentes de la experiencia: (i) El Aprendizaje Significativo; (ii) Las Herramientas Virtuales (iii) Las Unidades Virtuales de Aprendizaje UVA y (iv) Los Ambientes Colaborativos de Aprendizaje. La segunda, centra la mirada y desarrolla el tercer componente de la experiencia: las UVA, teniendo en cuenta que esta herramienta pedagógica se convirtió en el eje que moviliza y comunica todos los componentes de la experiencia pedagógica que presentamos.



Este cuadro representa el vínculo y la interrelación existente entre los cuatro componentes de la experiencia. **El aprendizaje significativo** se ubica como punta de partida en cuanto reconocemos la importancia de partir de una intencionalidad pedagógica que orienta los usos de las **herramientas virtuales** y las TIC en el diseño y la construcción de las **UVA**. Como se mencionó, las UVA representan la herramienta pedagógica construida para dar cuenta de nuevas formas de enseñar y de aprender desde lo virtual y el uso pedagógico de la red global. De enseñar, en cuanto los docentes aprenden una herramienta dinámica para planear y presentar contenidos, desarrollar procesos en los escolares de manera más pertinente, eficaz y actualizada. De aprender, porque, de un lado, enseña al docente y al estudiante a clasificar y a jerarquizar la información proveniente de la red y, del otro, esta herramienta parte de la motivación y el interés de los estudiantes lo que favorece su fácil acercamiento, la generación de procesos de *autoaprendizaje* y la motivación para el uso pedagógico del tiempo libre en compañía de las familias. En efecto, estudiantes, docentes y padres de familia pueden acceder a la información presentada y adquirir nuevos conocimientos desde el uso de la herramienta. En medio de este proceso se configuran los **ambientes colaborativos de aprendizaje** como punto de llegada y punto de partida para la retroalimentación de la experiencia.

## 2.1 Los componentes de la experiencia pedagógica

### - *El Aprendizaje Significativo*

El modelo o estrategia pedagógica institucional debe ser un acuerdo entre las directivas, docentes, padres y estudiantes del colegio, es decir, que la comunidad educativa se debe comprometer con la elección del modelo pedagógico y con su implementación. Por fortuna, los avances del colegio en este campo, muestran una tendencia hacia una creación de ambientes de aprendizaje, que entre otros elementos, propendan por una construcción colectiva del saber como una forma de integración del mismo a la vida útil del educando.

De igual forma, el aprendizaje Significativo favorece el autoaprendizaje y la construcción desde la experiencia previa del educando, entonces la creación de ambientes colaborativos de aprendizaje, deberá ser una experiencia que parta de la realidad como fenómeno de construcción social.

Sin embargo, la implementación de un modelo, al ser un proceso de transformación escolar, requiere de un dispositivo que lo propicie una nueva concepción de enseñanza-aprendizaje; para nosotros las Unidades Virtuales de Aprendizaje (UVA) se constituyeron en ese canal de comunicación entre las intenciones institucionales del modelo y la creación de los ambientes colaborativos.

Entonces, a la hora de planear y diseñar UVA, la experiencia inicial debe permitir presentar la problemática de manera sencilla pero clara y ésta debe acompañar toda la unidad hasta la reelaboración del conocimiento con nuevos elementos dados, todo esto acorde con los objetivos de la estrategia pedagógica institucional.

Este proceso de enlace entre los pre-saberes y los saberes nuevos, debe ir acompañado de la formación en los tres procesos mentales del individuo a saber: En lo cognitivo, lo socio-afectivo (creativo) y lo expresivo (operativo).

Cada uno de estos procesos va acompañado de un indicador y de una serie de actividades que permiten ejercitar estos procesos mentales. Entonces, el cognitivo, permite la exploración y la construcción de conceptos mediante enlaces a páginas o videos reconocidos. La experiencia nos ha mostrado que la mayor utilización de videos en esta fase permite una apropiación más clara de los conceptos.

El proceso socio-afectivo o creativo nos permite la reflexión y ejercitación de una postura clara frente a los conceptos. Este proceso se ha incorporado mediante la inserción de Comentarios y los escritos o carteles alusivos al tema. Otra función de este proceso es la de estimular la creatividad del escolar frente al tema a resolver.

El proceso expresivo se encarga de operativizar el conocimiento adquirido. La idea es que realicen una manualidad, o un ejercicio que le permita hacer, construir con base a lo aprendido. La información adquirida deviene en acción transformadora de la realidad.

Estos tres procesos se alternan en las actividades propuestas y dirigen el proceso de apropiación del nuevo conocimiento de cara a la inquietud inicial de la experiencia previa.

#### - **Herramientas Virtuales**

Otra elemento que vale la pena anotar dentro de la construcción colectiva de saberes es el acercamiento y la profundización a las nuevas herramientas que configuran el universo de lo virtual, he aquí algunas de ellas que han apoyado la implementación de los ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las UVA.

Al ser una experiencia basada en la Red global, lo fundamental es un navegador de red. Los más conocidos son *Internet Explorer* y *Mozilla Firefox*. Estos navegadores, junto con una conexión a la red nos permitirán la consulta tanto de la página creada como de la preparación inicial de la misma. Estar en

línea es, además, una posibilidad de interactuar no sólo con el conocimiento mismo, sino con las personas que lo proponen.

No obstante el requerimiento en red, navegar en ella, en la internet, no constituye un dispositivo en sí mismo, es preciso entonces construir una página web que me permita agrupar otras herramientas ofimáticas. Las unidades virtuales de aprendizaje se construyen como una página web, es decir, que tienen una dirección específica en la red, para el acceso libre a ellas por parte de los cibernautas. Una página web además posee una serie de cajas de contenido que permite subir texto, imágenes o videos entre otros. Es en esas cajas donde el contenido de la unidad cobra vida y permite realizar un diseño agradable para el ciberlector. Algunos portales que permiten esta tarea y poseen tutoriales de fácil manejo son: [www.webs.com](http://www.webs.com), [www.lacoctelera.com](http://www.lacoctelera.com) , [www.jimdo.es](http://www.jimdo.es)

A estos recursos se añaden otros que al ser consultados se convierten en la sazón que requiere la unidad virtual para consolidarse con éxito o para pronosticar su fracaso. La red posee innumerable cantidad de datos, enlaces y páginas con igual número de información en ellas, sin embargo, ¿cómo escoger entre tan variada posibilidad? Es en este proceso donde inicia el intercambio de información entre los diseñadores (docentes), pues es preciso seleccionar el tipo de material que el ciberlector pueda aprovechar más.

Es preciso buscar páginas reconocidas en procesos de información y de enseñar. Algunas sencillas pistas a tener en cuenta son: ¿la página muestra la última fecha de actualización? Algunas páginas son hechas y jamás actualizadas, esto permite saber que tan apropiado es el contenido de las mismas. Otro interrogante podría ser sobre el autor. ¿La página presenta el nombre del autor y permite una comunicación directa con él? Este ítem legitima el derecho de autoría de los comentarios y por ende el origen de los mismos. Cada vez que utilicemos uno de ellos, siempre se debe colocar la fuente de la cual se ha extraído el comentario, el párrafo, el video o la imagen. Este detalle le da seriedad académica a la unidad virtual de aprendizaje. Por último no siempre las más visitadas son las más apropiadas. A veces los



creadores pagan por aparecer entre las primeras opciones de búsqueda y los visitantes llegan a él por casualidad lo que genera una falsa imagen de credibilidad en ellas.

Otros sitios proponen recursos audiovisuales y bibliográficos bastante oportunos, entre las fuentes más usadas están: para videos, [www.youtube.com](http://www.youtube.com), para imágenes, el buscador de imágenes de *google* (teniendo en cuenta citar la dirección electrónica de la fuente), para artículos, están [www.colombiaprende.edu.co](http://www.colombiaprende.edu.co), [www.redacademica.edu.co](http://www.redacademica.edu.co), [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com). Esta lista se ampliará en la medida que nuestras unidades especifiquen el tema a tratar.

Este intercambio de links, enlaces, videos, artículos, etc., que se suelen recomendar entre los docentes es un primer acercamiento al aprendizaje colaborativo que se busca.

- ***Las Unidades Virtuales de Aprendizaje [UVA].***

Por su diseño, las unidades virtuales propuestas son una forma de construcción de ambientes colaborativos, ya que desde su intención inicial y su desarrollo en el aula, genera y presupone una integración grupal del conocimiento.

Es por esto que desde el deseo de integrar las nuevas tecnologías a la educación y especialmente al aula, quisimos participar en los procesos de formación mencionados para poder articular la enseñanza informática y virtual al esquema tradicional escolar.

Dentro de este proceso, resulta importante la inquietud personal, ya que es necesario disponer de tiempos personales no sólo para la formación, sino para la práctica, entrenamiento y preparación de los materiales informáticos y técnicos a ser empleados en el aula.

Con este presupuesto las unidades virtuales de aprendizaje son un conjunto de herramientas en línea, dispuestas como un todo organizado, que buscan que el cibernauta focal, acceda por sí solo a una serie de conocimientos, por medio de una guía predefinida para tal fin. En consecuencia, se creará un ambiente de aprendizaje aplicable no sólo al aula, sino que se puede trasladar a los hogares de los estudiantes.

- ***Los Ambientes Colaborativos de Aprendizaje.***

Para Ovalle, “Los Ambientes Colaborativos de Aprendizaje se definen como los métodos instruccionales que buscan promover el aprendizaje a través del esfuerzo colaborativo entre aprendices en una determinada tarea de aprendizaje, suministrando un ambiente que aviva y enriquece el proceso, donde el aprendiz interactúa con otros colaboradores para solucionar un problema” (OVALLE, 2004). Es claro que esta noción apunta más al elemento didáctico que orienta las acciones desde un dispositivo informático. Para nosotros, el dispositivo es denominado Unidad Virtual de Aprendizaje, pero la

estructura requiere un anclaje más profundo que se refiere al modelo de formación que permita la interacción grupal o social de los conocimientos adquiridos; por eso nos remitimos a la noción propuesta en la revista iberoamericana de Educación en el año 2007 dónde se dice que son “El conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo”. (<http://www.slideshare.net/moralu/ambientes-de-aprendizaje-colaborativos> Fecha de acceso mayo de 2010). Para ambas perspectivas es importante el método de acompañamiento, sin embargo rescatamos el énfasis implícito al desarrollo social y personal que contiene la última, para nuestro proyecto.

El proceso de formación se configura dentro de una red de saberes que pueden ser favorecidos o entorpecidos por el ambiente en el cual se genera una propuesta, por tanto para nosotros, dentro de las transformaciones pedagógicas que queremos plantear, los aprendizajes no sólo se ajustan al contexto en el que se desarrollan, sino que dependen de él para su transmisión. Dicho de otra forma, no existe saber que no se haya creado para una realidad específica y que no se haya transmitido a través de un ambiente propicio para su desarrollo.

Por tanto, crear ambientes propicios para la adquisición de saberes es una tarea específica de la educación.

Los ambientes de aprendizaje han de ser un requerimiento para la enseñanza del futuro, pues existiendo dicho “nicho formativo” potenciaríamos el afianzamiento de saberes para la vida, superando las formas fugaces de conocimiento.

Dentro de nuestra experiencia hemos entendido que para crear un ambiente de aprendizaje colaborativo, debe existir un eje o dispositivo articulador que sirva como pretexto para compartir experiencias, ya sea entre escolares o con otros

miembros de la comunidad educativa, ese dispositivo son las Unidades Virtuales de Aprendizaje UVA, porque desde su planeación, construcción y puesta en marcha están generando ambientes de aprendizaje colaborativo entre docentes y escolares y, en algunos casos, entre estos últimos y los padres de familia.

Partiendo de este hecho, enseñar sería propiciar un ambiente (espacio tiempo procedimiento) de aprendizaje, para que circule en éste un conocimiento específico con una intención formativa clara, a través de un dispositivo como eje articulador.

En nuestro caso, las nuevas tecnologías permiten articular los deseos y expectativas de estudiantes, padres y maestros en la transformación de la educación moderna, es por eso que las Unidades Virtuales de Aprendizaje UVA, proponen un sistema integrador de conocimientos que permiten congregar a su alrededor diversos intereses de formación y conocimiento y además el aprendizaje o la apropiación de las nuevas herramientas que nos ofrece la tecnología.

## **2.2 Las UVA: Estructura, ejecución y análisis de la experiencia**

### **- *La estructura de la UVA***

Es claro hasta ahora que la sola implementación de las TIC o de la internet no posibilita la creación de ambientes propicios de aprendizaje colaborativo, es imperativo dar un orden o estructura metodológica que permita, por medio de unos pasos bien definidos, la creación tanto de los ambientes de aprendizaje como de la construcción de nuevos conocimientos.

La estructura de las unidades virtuales se ha ido construyendo en la medida que hemos tenido que orientar al ciberaprendiz en el proceso. El siguiente cuadro expone los tópicos o elementos clave a tener en cuenta a la hora de iniciar la planeación y el diseño de las UVA

**TÍTULO:**

En lo posible llamativo o diferente. Ejemplo: El fantástico mundo del compostaje...

**PALABRAS CLAVES:**

Son algunas palabras relevantes en el trabajo propuesto. Estas palabras pueden tener enlaces a diccionarios o enciclopedias virtuales para facilitar el entendimiento de los términos a emplear. De igual manera nos sirven de *tags* para la búsqueda en la red.

**NIVEL ESCOLAR:**

Algunas unidades de aprendizaje poseen una población específica a la cuál va dirigida, por tanto es importante avisarle al cibervisitante a qué se va a enfrentar y en qué nivel se está hablando.

**TIEMPO:**

La lectura y desarrollo de la unidad virtual debe tener un tiempo definido, para que el visitante pueda organizar el tiempo que va a dedicar al desarrollo. El tiempo puede variar según sólo se lea la unidad o se vayan desarrollando las actividades propuestas paralelamente. El tiempo en esta ocasión está calculado para el desarrollo simultáneo de las actividades.

**MATERIA:**

A falta de una expresión mejor se escribe materia al área o áreas del conocimiento que intervienen y se van a desarrollar en el proceso de *enseñaje* (enseñanza-aprendizaje). Algunas UVA pueden ser transversales y requieren de la conjunción de todas las áreas, otras son específicas y sólo tocarán elementos de otras áreas de manera tangencial. Respecto a este ítem, la tendencia es a construir Unidades cuyo núcleo fundante sea un proyecto que integre las diferentes áreas del conocimiento. Este es el eje del dispositivo. Sin embargo no exige esta característica para la construcción y o aplicación de la Unidad.

**AUTORES:**

Pueden aparecer al inicio o al final, y sobre ellos cae la responsabilidad de todo el material presentado, lleva un correo electrónico donde el estudiante o lector pueda referenciar una sugerencia, comentario o duda.

**LOGROS:**

O indicadores, como lo dijimos anteriormente, responden a tres procesos básicos, a saber: cognitivo, afectivo y procedimental.

**SITUACIÓN O PREGUNTA GENERADORA:**

Para este proceso es muy importante el conocimiento de la realidad de los estudiantes y el tema específico. Esta pregunta o situación debe provocar inquietud o comentarios de los escolares para estimular los procesos expresivos-comunicativos. La pregunta generadora está muy

relacionada con el eje transversal y debe acompañar toda la unidad a manera de acicate epistemológico de los que se pretende.

**SABERES PREVIOS:**

Se exploran los saberes previos que tiene el estudiante sobre el tema propuesto. Revisar estos saberes permite hacer un anclaje que cimienta la información nueva con lo ya conocido.

**TAREAS O ACTIVIDADES:**

Es el conjunto de procedimientos a realizar por cada uno de los visitantes para consolidar el proceso de aprendizaje. Se sugieren tres actividades como mínimo para afianzar los conceptos y procesos. Se recomienda no saturar al lector con grandes extensiones de información, pues en la cultura de la internet, aleja y aburre al lector. Las imágenes y los videos ayudan a superar esta debilidad. (Ver Anexos Fotos 1 y 2)

Algunas de estas tareas requieren retroalimentación con el docente en el colegio, esto permite sostener el enlace con la formación en el aula y motiva a los estudiantes a esforzarse para obtener un reconocimiento colectivo.

Otras requerirán un enlace virtual con el autor-docente, es decir, que deberán enviar un email y adjuntar un video, una foto o un documento en Word o en power point. Estas tareas ayudan a incorporar mejor las herramientas informáticas y de la red en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos elementos y el grado en el que se ejerciten permitirán potencializar el trabajo en equipo y la creación de un entorno propicio para el aprendizaje, aunque sea no presencial (virtual)

**RECURSOS:**

Es importante señalar los recursos utilizados, primero por la necesidad de referenciar los sitios consultados, y para dar crédito a las afirmaciones realizadas. Los recursos suelen clasificarse entre conceptuales, de video y complementarios. El primero de los referentes teóricos empleados, el segundo de referentes audiovisuales citados, y el último un material que apoya a los primeros pero que no necesariamente se cita en la unidad. Es un material complementario.

**CIBERGRAFÍA Y BIBLIOGRAFÍA:**

Enseña a referenciar los sitios web empleados y las páginas consultadas, para ello es importante que cada una que se cite, sea una fuente fácilmente referenciada, con autores claramente definidos y con una fecha de publicación debidamente anunciada en su contenido. Otros materiales se pueden referenciar pero con la desventaja de que le restan fuerza a los hechos citados.

Tener un listado completo de los recursos técnicos y bibliográficos permite la construcción colectiva de trabajo, pues puedo comenzar procesos de intercambio y de comentarios acerca de los elementos que he empleado y sus alcances en la tarea formativa.



### - **Ejecución de las UVA**

La presentación de las unidades virtuales de aprendizaje en nuestro caso tuvo dos modalidades: la primera como un trabajo complementario al trabajo del aula, en donde la tarea en casa consistía en consultar la dirección electrónica y realizar las tareas allí presentadas. Eventualmente los estudiantes traían los trabajos o actividades al aula para su retroalimentación. Acercamiento espontáneo.

La segunda consistía en un acercamiento guiado por el docente quien con ayuda del Video Bean y el computador portátil podría proyectar en el tablero los recursos para el desarrollo de su clase. Las tareas para el aula y para la casa aparecen bien definidas en la unidad. De este modo, cualquier duda que se generara en la interpretación, se despejaba en la clase con la ayuda del docente.

En ambas modalidades se generan ambientes de aprendizaje, virtual y real, pues al conectarse a la red se pone en juego la capacidad de compartir ideas públicamente, y al volver al colegio, se pueden exponer los aciertos y dificultades en el proceso. Hasta ahora se han podido evidenciar más aciertos, sobre todo con el perfeccionamiento de la estructura que hace más independiente el proceso de formación.

La modalidad presencial sólo se presentó un par de veces, pero trajo como ventaja la posibilidad de acceso colectivo aumentando el interés por continuar la labor desde la casa. Sirve, además, como una forma de anclar mejor los nuevos contenidos al repasar la clase desde el hogar.

Es preciso para cerrar la unidad, realizar una sesión de cierre que dé por culminado el trabajo, pero que permita volver a la página en caso de dudas futuras o la necesidad de reforzar los procesos.

La versatilidad del medio empleado permite reusar las unidades en otros grupos que las requieran. Por tanto el diseño debe permitir que el



acompañamiento sea fundamentalmente desde la estructura de la unidad para evitar la dependencia del uso hacia un docente o grupo específico. Igualmente, cada grupo posee unas condiciones específicas que renueva las unidades en su ejecución, o que exige su complemento con algunos elementos no contemplados inicialmente. Este reciclaje académico permite un apoyo de fácil acceso para docentes en similares condiciones que quieran experimentar nuevas formas de enseñanza.

### - Descripción y análisis de algunas UVA

- o La UVA “Máquinas simples”

<http://richardmaldonado.webs.com/index.htm>

Al ser esta la primera unidad virtual realizada contiene todos los elementos propuestos inicialmente, y se trató de un proyecto piloto que pretendía medir los alcances de la herramienta. La preparación de la misma fue bastante dispendiosa pues tuvimos que apropiarnos de las

herramientas informáticas y de los contenidos específicos para que la estructura pudiera acompañar el proceso sin la mediación de docente alguno.

La selección de la temática se focalizó en una asignatura específica y esto exigió un recorrido bastante serio para seleccionar los artículos, videos, imágenes que ilustrarían y ayudarían al ciberaprendiz a apropiarse de los temas.

La aplicación de la UVA se realizó con estudiantes de quinto y sexto en el año 2008

**Tareas**

- Trabajo previo:  
Ve al parque en compañía de un adulto y apunta en tu cuaderno de notas una descripción de lo que observes allí.  
En clase:  
Observemos el siguiente video y comentemos en pequeños grupos (puedes hacer un foro virtual si con tus compañeros si no estás en clase)  
<http://uk.youtube.com/watch?v=FxmM96y5rYM>  
Que te gustó del video?  
Cuál fue la habilidad del cuidador de mamuts?  
Para qué usarías este invento en la actualidad?

**Actividad 1**

Imagina lo que pasaría si en el balancín de un parque hay dos niños del mismo peso; después un adulto y un niño.  
Realiza un dibujo en el computador sobre esta situación, y debajo describe la experiencia vivida en cada una de ellas.  
Descarga la [Actividad 1: Máquinas Simples](#) y completa la guía que se presenta.  
Envía el documento y tu dibujo como archivos adjuntos al siguiente correo electrónico [cursociencias2008@hotmail.com](mailto:cursociencias2008@hotmail.com)  
También puedes usar como referencias técnicas las que aparecen al final de la lección.

**Actividad 2**

Interactúa y aprende  
Observa el siguiente video y luego realiza la actividad  
<http://uk.youtube.com/watch?v=CmVvbxHeaEI>  
Descarga la [actividad 2: video](#)  
Completa la presentación y envíala como archivo adjunto al siguiente correo electrónico [cursociencias2008@hotmail.com](mailto:cursociencias2008@hotmail.com)  
Las mejores presentaciones se exhibirán en el aula de clase.

en dos modalidades. Inicialmente se les dijo a los estudiantes de 6° que consultaran desde la casa la página y desarrollaran las actividades allí propuestas. Al cabo de una semana, llegaron los primeros trabajos designados sin que fuera exigencia de ningún docente. Al evaluar el impacto nos dimos cuenta de que se había realizado un proceso de autoaprendizaje mediado por las TIC. La unidad virtual había creado un ambiente propicio de aprendizaje.

Con los estudiantes de grado 5° el proceso fue acompañado desde el aula. Los niños y niñas pudieron observar desde la clase de informática la unidad virtual.



Pudieron navegar e interactuar con los diversos recursos que allí se presentaban e iban apuntando las actividades o respuestas

en su cuaderno. En este proceso el docente resolvió las inquietudes que frente al contenido se presentaron y apuntó los comentarios o aclaraciones que se suscitaron para hacer correcciones a las futuras presentaciones. Además los escolares pudieron volver a ella en casa para complementar la visita de una manera más pausada y completa. Como ganancia adicional, los estudiantes ausentes de clase, pudieron adelantarse en casa y no se atrasaron del proceso iniciado en el aula.



Este doble ejercicio permitió observar la forma cómo existen unas condiciones propicias para la enseñanza por medio de las TIC desde la escuela o desde la casa y que el nivel de participación de los escolares fue satisfactorio, debido a lo

innovador de la propuesta.

(Ver Anexos Foto 3)

○ **La UVA “Aprendo Viajando”.**

<http://www.expedicionespedagogicassantalibrada.webs.com/>

El colegio Santa Librada es pionero y líder en la localidad en la planeación y

ejecución de expediciones pedagógicas fuera de la ciudad, con más de seis años de experiencia en el tema. Además las expediciones permiten la integración curricular de los procesos de los ciclos y las áreas.

**Título:** APRENDO VIAJANDO

**Palabras Claves:** Arroz, Ruta,

**Nivel escolar:** Ciclos 1, 2, 3, 4 y 5

**Áreas:** Tecnología e Informática, Ciencias naturales, Sociales, Matemáticas, Humanidades, Artística, Educación Física

**Contenido:**  
El Arroz, un gran alimento?

**Logros**

- Adquirir una visión general sobre del proceso del arroz
- Desarrollar habilidades comunicativas utilizando la estrategia de la solución de problemas.
- Realizar actividades con base a instrucciones previas
- Identificar las técnicas utilizadas en el proceso y la producción del arroz.

**Situación / Pregunta generadora**

[arroz presentacion modificada.ppt](#)

El arroz hace parte de nuestra alimentación diaria, pero alguna vez nos hemos preguntado, ¿cuál es el proceso para su cultivo y producción? ¿qué beneficios tiene en nuestra alimentación diaria?

Para este fin, seis meses después de haber iniciado la aplicación de las UVA y de

observar su efectividad a la hora de generar ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, decidimos crear una página para apoyar el proyecto de expediciones pedagógicas. En esta ocasión la herramienta debía posibilitar el acceso a todos los estudiantes del colegio, dentro y fuera de la institución y debía propiciar el aprendizaje desde las diversas áreas del conocimiento. (Ver anexo foto 4)

Su desarrollo tuvo una mejor estructura teniendo como experiencia la anterior, además hubo una mejor y mayor integración de los elementos multimediales atrae más la atención de los estudiantes. También es de anotar que cuando se realizó la salida (comienzo del año) los estudiantes ya iban con unos



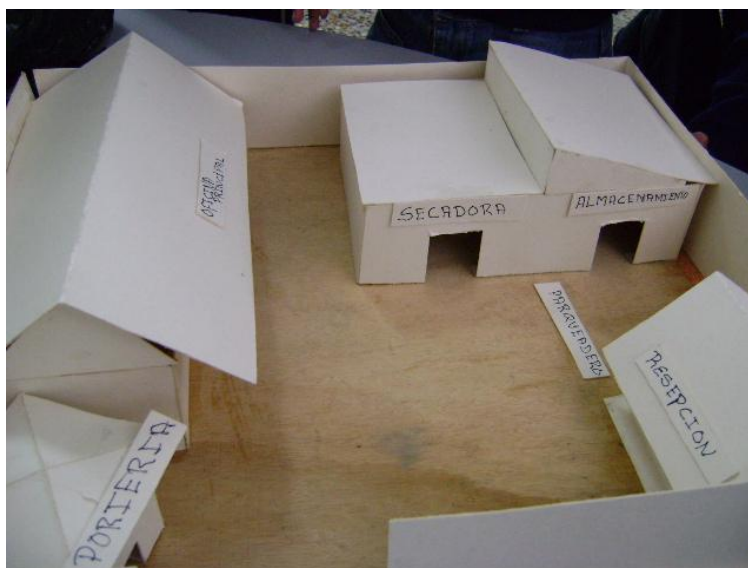
preconcepciones sobre la temática, y durante el resto del año hubo más compromiso de las áreas para integrar este tema.

Al consultar a estudiantes y docentes sobre el aprovechamiento de esta herramienta se dice que “la unidad que más me gustó fue sobre la ruta arrocera” también “aportó muchos conocimientos sobre el arroz desde todas las áreas” (entrevistas a estudiantes).

Por ello nos atrevemos a decir que hasta ese momento, la UVA que más influyó en los procesos de aprendizaje fue la de la ruta arrocera, los estudiantes que no asistieron a la salida les llamó la atención conocer el sitio por medio de la red e informarse de lo que no pudieron disfrutar. (Ver Anexos Foto 5)

En general, la presencia de videos y fotografías que ilustran con escenas vividas por compañeros suyos el proceso de cultivo y procesamiento del arroz, permitió a los estudiantes participantes activos, recordar y asimilar desde otras ópticas lo vivido, y a los que no pudieron participar, ver por medio de los ojos de sus compañeros, la experiencia y recrearla a través de las imágenes y testimonio audiovisuales.

Esta mezcla de imágenes, videos y procedimientos virtuales hizo de la Unidad Virtual llamada



Ruta arrocera, un ejemplo de integración curricular sobre un tema transversal, abordado desde la Estrategia pedagógica Institucional “Aprendizaje Significativo”. Estos elementos permitieron guardar a largo plazo las vivencias y los aprendizajes inducidos por el proceso de la Expedición Pedagógica. Tal es el caso de las maquetas que pudieron presentar los estudiantes sobre lo aprendido en la unidad. (Ver anexos Foto 6)

○ **La UVA “Educación Sexual”**

<http://modulosvirtuales.jimdo.com/proyectos-institucionales/ed-sexual/>

### **Educación Sexual**

Título: Dignidad vrs Necesidad

Palabras Claves: Prostitución, maltrato, violencia de género, autoestima, relaciones sexuales.

Proyecto: Educación Sexual

Indicadores:

1. Identificar las causas que generan la prostitución.
2. Proponer nuevas formas de acercamiento a la mujer.
3. Escribir sobre la problemática social que genera la prostitución.

### **Pregunta Generadora**

¿Has pensado lo que siente una mujer cuando es maltratada?

y si esa mujer fuera tu mamá, tu hermana, tu amiga?

### **Saberes previos**

Observa estas imágenes y luego reflexiona

Al finalizar el año 2009, se han presentado entre los estudiantes de sexo y séptimo, situaciones bastante preocupantes sobre todo en la imagen que tanto niños y niñas, tienen sobre la feminidad, la mujer. Por esta necesidad evidente, se tomó la decisión de construir una Unidad que permitiera a los estudiantes

asimilar más información sobre la problemática de la Prostitución desde los ojos mismos de las mujeres afectadas.

A través de la UVA de “Educación Sexual” los estudiantes pudieron observar testimonios en video e imágenes (Ver Anexos Foto 7), produciendo un impacto fuerte entre ellos. La estructura de la unidad virtual, por el objetivo que se perseguía, permitió la reflexión personal y la socialización virtual de las mismas. Además las actividades propuestas involucraban a la familia, como primer formador de imaginarios, vetos y tabúes entorno a las problemáticas de índole sexual.

Por tanto estudiantes y padres se vieron poco a poco inducidos a tener conversaciones que, según testimonios de una madre de familia, “nunca habíamos tenido la oportunidad de hablar sobre la prostitución, o sobre otros temas



parecidos”. Al interrogar a los estudiantes sobre quién les ayudó a completar

las actividades, la gran mayoría dijo que la mamá o el papá. No sabemos si la exigencia de esta interacción familiar por parte del taller permitió dicho acercamiento, lo cierto es que se generaron reacciones diversas frente al trabajo: “aprendí con ella (hija) sobre los computadores y sobre la prostitución” Otros padres se quejaron sobre el uso de Internet y sobre la temática, pues no alcanzaron a entender la finalidad del ejercicio.



Esta unidad virtual, señaló un tema que es álgido entre adolescentes en su búsqueda de identidad sexual y de acercamiento con el sexo opuesto y desde sus falsas imágenes de niños y niñas sobre la mujer, pudieron alcanzar procesos de reflexión y compromiso consigo mismas y con el otro.

Este proceso configura nuevamente la Estrategia pedagógica y genera un ambiente colaborativo de aprendizaje entre pares, con sus compañeros y con sus padres, pupilos de sus hijos a la hora de manejar la internet y los computadores.

Los testimonios recogidos para este escrito manifiestan que “han mejorado las relaciones entre niños y niñas en el salón, ya no se dicen tantas groserías ni tratan a las niñas de putas” “me enseñó que la prostitución es un error y que las personas que caen en eso hay es que ayudarlas”. Y una madre de familia: “mi hija fue con un tío que es policía, por allá a la diecinueve para que conociera cómo les toca a mujeres y hombres”. “Estábamos muy entusiasmados con el temas y nos gustaría que se abordaran otros como las enfermedades de transmisión sexual”. (Ver Anexos foto 8)

En general los niños comprendieron qué es una prostituta y que no es tan fácil como lo pintan, las niñas pudieron reflexionar sobre su cuerpo y su historia

personal. Los padres y madres que acompañaron el proceso, se sintieron guías para con sus hijos y asumieron algunos, responsable y seriamente este acompañamiento.



### 3. HALLAZGOS Y APORTES A LA PRODUCCIÓN DE SABERES PEDAGOGICOS

Entendiendo la sistematización como una modalidad de investigación educativa dirigida a reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, para comprenderlas y mejorarlas reconociendo sus alcances y posibilidades, el recorrido que hicimos durante estos últimos meses nos permitió reconstruir los sentidos, procesos y estrategias que han venido configurando a las UVA como herramienta pedagógica con sentido innovador.

Esta experiencia parte de reconocer que los “ambientes colaborativos de aprendizaje basados en el uso pedagógico de las TIC” propician y promueven un proceso de innovación educativa frente a las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje en el Colegio Santa Librada; de ahí que, en sintonía con el primer objetivo de sistematización propuesto: *“reconstruir sentidos, procesos y estrategias que configuran las UVA como herramienta pedagógica con un sentido innovador”*, este apartado expone los hallazgos y aportes de la experiencia que hemos venido desarrollando en relación a la construcción de aprendizajes y la aplicabilidad de diferentes conceptos a la realidad cotidiana de la comunidad educativa del colegio; ahora bien, frente al cuarto objetivo propuesto *“Reconocer los alcances y efectos de la estrategia UVA en el auto aprendizaje, uso adecuado del tiempo libre, la integración y participación de la familia al proceso de aprendizaje de los estudiantes*, este apartado expone los hallazgos obtenidos a partir del ejercicio de reflexión e interpretación profunda de la experiencia.

En este proceso de reconstrucción de la experiencia surgen preguntas como ¿Cuál es el sentido pedagógico de las UVA y de qué manera se favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Qué elementos favorecen el auto aprendizaje del los estudiantes? ¿Las UVA posibilitan la integración de padres y estudiantes en los procesos de aprendizaje, la utilización adecuada del tiempo libre y del uso pedagógico de internet? ¿Por qué afirmamos que nuestra propuesta se enmarca en los procesos de innovación educativa

dirigidos a generar estrategias pedagógicas significativas que permitan a los escolares desarrollar capacidades que desde las formas tradicionales no han podido ser potenciadas?

En la búsqueda de solución a nuestros interrogantes, este tercer capítulo se estructura en tres momentos: el primero, sitúa los hallazgos y aportes en relación al horizonte pedagógico trazado por la experiencia: el aprendizaje significativo; el segundo, expone la producción de saberes en torno a la construcción de las UVA y el aprovechamiento pedagógico de las TIC; finalmente, el tercero, ubica los alcances de la experiencia en relación a la configuración de una propuesta de innovación pedagógica y educativa basada en las TIC.

### ***3.1 El aprendizaje significativo en la sociedad contemporánea: El horizonte pedagógico de nuestra experiencia.***

Teniendo en cuenta que la educación tiene que adaptarse de forma permanente a los cambios de la sociedad, en consecuencia a las nuevas formas como circula y se accede al conocimiento que hoy es pertinente, una primera premisa de nuestra experiencia afirma que los *ambientes colaborativos de aprendizaje* que hemos venido construyendo y dinamizando proponen una renovación de las formas de enseñanza a través del diseño y desarrollo de las *unidades virtuales de aprendizaje* (UVA) como herramientas que permiten proponer y dan cuenta de una manera de aprovechar pedagógicamente las TIC.

Las nuevas herramientas tecnológicas producen un cambio en los procesos de aprendizaje y construcción autónoma de saberes, así como también en la metodología empleada en los mismos. Desde el aprendizaje significativo como horizonte pedagógico el estudiante debe *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser autónomo y aprender a convivir* (UNESCO, 1996), buscando la forma de aplicar y apropiarse del conocimiento a su propio ritmo, y a la vez desarrollar habilidades mentales, competencias comunicativas y valores para una sana convivencia.

El uso de la red de comunicaciones abre las puertas del mundo de la informática y da al estudiante la oportunidad de construir conocimiento por medio de la indagación, apropiándose de esquemas que le permitan relacionar significativamente sus saberes con la información presentada de manera gradual en los contenidos curriculares y en la capacidad, al mismo tiempo, de desarrollar procesos de auto aprendizaje. Esto exige dinamismo permanente, autodisciplina, profundización de conocimiento y buen manejo del tiempo para mantenerse dentro del proceso de cambio y su constante evolución.

En efecto, nuestra propuesta se enmarca y se sustenta en este conjunto de ideas porque: enfrenta al estudiante al manejo nuevas herramientas que le permiten apropiarse del conocimiento según las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje; genera sentido de responsabilidad, que se visibiliza en el aprovechamiento del tiempo libre y la integración de la familia en el proceso de formación; permite que el estudiante interactúe, organice, seleccione, acomode y establezca relaciones de la información recibida con sus saberes y experiencias previas para elaborar representaciones mentales y aplicarlas en el contexto dicho conocimiento.

El docente en el papel de orientador y guía de la construcción de conocimiento en la diseño de una UVA tiene como propósito específico, dar a conocer algo que se va a desarrollar con posterioridad o propiciar un ejercicio de reflexión sobre algo que ha sucedido con anterioridad (Salidas pedagógicas), por lo tanto se están relacionando los preconceptos (o saberes previos) que los estudiantes manejan y en el momento de realizar dicha acción los aclaran, los refuerzan o los desestabilizan para adquirir estructuras conceptuales con mayor complejidad, siendo este puente cognitivo una de las condiciones del aprendizaje significativo, modelo o estrategia pedagógica adoptada por la institución.

Definitivamente del enfoque de las UVA depende el éxito de las mismas, sabemos podemos trasplantar viejos esquemas a nuevos estuches, pero si se tiene claro que queremos formar aprendizajes autónomos y reflexivos, es

necesario para alcanzar este propósito la búsqueda de implementación de las herramientas virtuales en nuestras praxis diaria con fin de dinamizar y brindar oportunidad de aplicación para que el conocimiento se pueda transferir fuera de su contexto. Para nosotros el aprendizaje significativo permitió darle forma y contexto teórico a las sospechas que teníamos sobre la interiorización conceptual de nuestros estudiantes, pues paulatinamente hemos detectado que el generar estrategias innovadoras despierta la motivación, participación y comprensión de la relación existente entre la teoría, aplicación y funcionalidad del conocimiento.

### ***3.2 Las UVA y el uso o aprovechamiento pedagógico de las TIC***

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituyen el acontecimiento cultural de mayor alcance y expansión del último siglo y lo transcurrido del presente, es necesario que en la actualidad todos los seres humanos estemos preparados con conocimientos, habilidades, actitudes y herramientas que le permitan el dominio de las técnicas usuales para desenvolverse con seguridad en el contexto.

La integración de las TIC dentro del currículo sirve como puente para la apropiación de conceptos, además de contextualizar el conocimiento es necesario utilizar herramientas que permita centrar los intereses, potenciar habilidades, transferir conocimiento evidenciando los procesos realizados por los estudiantes. De igual manera el deseo de los docentes de aprovechar las TIC en la enseñanza, es lograr resultados gratificantes a corto, mediano y largo plazo en la práctica pedagógica.

El uso de las herramientas tecnológicas como soporte para mejorar los procesos educativos, induce transformaciones en diversos procesos relacionados con el mundo escolar, por ejemplo: en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las estrategias pedagógicas, en la utilización de los espacios, en el aprovechamiento del entorno cultural, en los roles de los sujetos educativos, entre otros, generando la necesidad de hacer revisión y retroalimentación en didácticas y metodologías educativas. Siendo el docente

orientador y guía de los diferentes procesos formativos, es el responsable de ampliar en los estudiantes la cultura digital que implica el uso seguro, crítico y autónomo de las técnicas usuales de información y comunicación, convirtiendo estos procesos en ambientes de aprendizaje enriquecidos con la tecnología.

En el Colegio Santa Librada, la concepción de la estrategia del aprendizaje significativo y el compromiso ético profesional del grupo de docentes generó el diseño y construcción de estrategias o didácticas de innovación que integren el proceso histórico cultural y evolución de las diferentes medios tecnológicos, creando así la necesidad de actualizar constantemente sus saberes para realizar una eficaz praxis en el medio escolar, que motive a los estudiantes e integre al grupo familiar y trascienda los saberes adquiridos al medio social. En la búsqueda y construcción de las estrategias se han creado grupos de trabajo que están dispuestos a socializar sus saberes, centrando sus intereses, compartiendo los diferentes elementos que están al alcance de los estudiantes, para así fortalecer las prácticas pedagógicas en beneficio a la comunidad escolar y familiar.

En cierto sentido, el modelo pedagógico y el deseo de los docentes de transformar las prácticas pedagógicas produjo las Unidades Virtuales de Aprendizaje. La necesidad de articular el contexto y los saberes previos de los escolares, además de llamar su atención de vuelta hacia la escuela, permitió la identificación profunda con la estructura de las unidades, generando un nuevo ambiente escolar.

La principal fortaleza de las UVA es la posibilidad de acceder a la información requerida en línea de manera simultánea. Las UVA permiten incluir todo tipo de recursos de las nuevas tecnologías que estén en la red. Un video puede estar acompañado por una caja de comentarios o una imagen puede permitir un foro abierto o cerrado o por una actividad en un archivo de texto. Las combinaciones son infinitas.

Esta posibilidad nos permite superar la frase dicha para los maestros: “tiza y tablero”, pues con sólo hacer un “clic” en el momento de disponibilidad, puede

traer información de primera mano proyectada en su tablero. Un video puede mostrar la magnificencia de un sistema insular o la complejidad cósmica de un átomo en su núcleo. Antes sólo imaginadas a través de un relato hecho por el maestro al estudiante. Es así como, la aplicación de la UVA en la institución, despertó en los estudiantes la motivación por ampliar el conocimiento, el buen uso de tiempo libre, la responsabilidad y la compañía de la familia en el desarrollo de los trabajos escolares, según el testimonio de los estudiantes en el conversatorio realizado (Ver anexo No. 2).

A pesar de su variabilidad, estos recursos están limitados por el acceso a la red que puede o no ser fácil para los escolares de nuestro contexto. También el acceso depende de la velocidad de que la red preste para dicho fin, entonces, puede que estudiantes sólo puedan recurrir a las UVA en el colegio, lo que la limita a uno o dos horas en clase de informática y a una velocidad que puede volver tediosa la tarea de interacción con lo virtual. Sin embargo con unas mínimas condiciones es posible hacer realidad el sueño de tener el mundo a nuestros pies apoyados por la tecnología.

### ***3.3 La necesidad de la innovación para transformar la educación***

La evolución tecnológica nos exige estar constantemente actualizando nuestros saberes y practicas pedagógicas, cuando observamos, analizamos e intentamos reflexionar sobre los resultados de nuestro quehacer pedagógico en las aulas de clase y fuera de ellas, dirigimos nuestras miradas a interrogantes tales como: ¿cómo estamos enseñando? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si provocáramos un cambio intencionado en los procesos de enseñanza? en el intento de dar solución coherente a nuestras expectativas creamos propuestas de acuerdo a nuestras habilidades y capacidades que sirvieran de base para modificar los procesos pedagógicos introduciendo nuevos elementos desde la perspectiva de la “innovación pedagógica”.

La innovación la comprendemos aquí como un cambio intencionado y controlado, como un proceso de construcción de conocimiento cercano y en correspondencia con las necesidades e intereses de sus participantes que

apunta a la transformación de procesos educativos, generando reflexiones y explicaciones que ponen en juego una imagen deseada de la educación.

En este marco, el diseño de las estrategias innovadoras exige aspectos fundamentales tales como: claridad en lo que quiero innovar o enseñar a los estudiantes, contar con el tiempo necesario para la construcción de las UVA, tener los elementos necesarios de consulta y apoyo para el diseño de las UVA, partir de los intereses y necesidades la población, adecuar la planeación para realizar la correlación de temas con otras áreas de conocimiento y dejar el tiempo suficiente para la exploración de saberes y realización de las diferentes actividades de aplicación. Todo esto con fin de poner en juego las intenciones, los saberes previos, las capacidades y habilidades para relacionarlas con la nueva información obtenida de los diferentes enlaces virtuales seleccionados y categorizados con anterioridad, en pro de generar cambios conceptuales y actitudinales conscientes y significativos, tanto en el docente como en los estudiantes dentro de un lapso de tiempo prudencial para su planeación y ejecución.

La propuesta “ambientes colaborativos de aprendizaje basados en el uso pedagógico de las TIC” permite el uso de un lenguaje común y formal de cada una de las áreas que orienta a los escolares en una forma renovada de aprender, brinda la posibilidad de potenciar la comprensión e interpretación de los diferentes temas conceptuales por medio de la exploración dirigida, centrando los intereses del sujeto en el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas procedimentales a través del manejo adecuado de las diferentes herramientas. Como consecuencia se cambio la concepción de aprender solo en el aula con la intervención directa del docente; además resalta la necesidad de seguir fortaleciendo la estrategia empleada, puesto que genera nuevas expectativas en el estilo de formación.

En suma, sobresalen como los principales efectos y alcances pedagógicos de la experiencia que afirmamos tiene un sentido innovador:

- *La ampliación y diversificación de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje...*

Este aporte es significativo porque no sólo posibilita un mejor entendimiento de un tema sino también una mayor motivación por parte del estudiante. Nuestros escolares son de otra era, de la era de las teclas y de los botones. Ellos no “ponen cuidado”, ellos se conectan o enlazan con la realidad. Ésta es otra razón por la cual la educación se ha movido hacia el cambio. Los estudiantes están cansados de lo mismo. Saberse mejor formados por la televisión que por su profesor o su papá es una realidad que se comenta en los pasillos.

Frases como *¡La clase me aburre!, ¡la clase me cansa! ¡la clase no me dice nada!* pero además cuando los estudiantes reconocen y afirman:

*“...Es bueno aprender por medio de la página (UVA) porque presenta videos y uno los puede ver y comentar”*

*“...La clase presencial también me gusta porque uno está con sus compañeros o puede preguntar si no entiende”*

¿Por qué no una clase que involucre viejos y nuevos esquemas para motivar a los escolares? En efecto, esta propuesta se sitúa entre la enseñanza tradicional y la emergencia de otros modos de enseñanza y aprendizaje.

- *Partir de la motivación e intereses de las-los estudiantes...*

Sobresale igualmente como un aporte importante las expectativas que despierta en los estudiantes y la motivación por ampliar mas los conceptos e interiorizar sobre determinados aspectos según sus intereses. A esto se suma el realizar el trabajo en lugares diferentes al centro educativo en forma individual y horarios pertinentes. En efecto, reconocemos que las TIC son un dispositivo que moviliza el interés estudiantil por el aprendizaje...

En esta dirección, consideramos que lo que fundamenta las UVA en el Colegio es el deseo de atraer a los estudiantes al conocimiento. Las TIC favorecen la motivación de los estudiantes pues es un elemento llamativo para ellos. De



igual manera esta experiencia da cuenta de la emergencia del deseo de los docentes de aprovechar las TIC en la enseñanza. Los resultados gratificantes han permitido que se revisen las formas de las UVA y han permitido mejorarlas hacia las expectativas escolares. En suma, la aplicación de la UVA en la institución, despertó en los estudiantes la motivación por ampliar el conocimiento, el buen uso de tiempo libre y la compañía de la familia en el desarrollo de los trabajos escolares.

- *Más allá del aula: los procesos de autoaprendizaje y uso del tiempo libre...*

Frente a la promoción de procesos de auto-aprendizaje, esta experiencia abre un camino de reflexión sobre los intereses y móviles que permiten que los estudiantes se sientan frente al computador y pueden pasar mucho tiempo realizando las actividades pedagógicas planteadas. No necesitan un tutor o acompañante así que es un proceso que pueden realizar solos. A esto ayuda mucho la disposición de los recursos y las actividades propuestas.

#### **4. BALANCE Y LINEAS DE CONTINUIDAD**

La apuesta de sistematización como un proceso de investigación educativa exige una mirada a sobre el futuro de la experiencia. Hemos presentado la descripción de los alcances y los logros personales e institucionales, sin embargo es preciso volver la mirada a los retos y a las lecciones aprendidas para trazar un camino a recorrer que permita la superación de obstáculos y el diseño de estrategias para la consolidación del trabajo institucional. Por tanto presentaremos las enseñanzas, los retos a que nos enfrentamos y las recomendaciones para continuar contribuyendo en la transformación pedagógica mediante la creación de “Ambientes Colaborativos de Aprendizaje basados en las TIC”

##### ***4.1 Enseñanzas del trabajo aplicado***

- *Contar con el tiempo necesario para la construcción de la UVA:*

Los procesos pedagógicos de innovación exigen una inversión inicial significativa de tiempo por parte de los educadores, pues las nuevas propuestas educativas requieren emplear una estrategia definida que permita aunar esfuerzos y conjugar las condiciones diversas del mundo cambiante a favor de los procesos que buscamos desarrollar. Es por ello que destinar tiempo previo suficiente se traduce en una descarga de esfuerzos durante y al final de proceso, pues el estudiante ya entrenado para usar los procesos a favor suyo, poco a poco realiza y apropia una autoinducción.

- *Tener los elementos necesarios de consulta y apoyo para el diseño de la UVA:*

Navegar en la red es algo muy común en nuestros contextos juveniles, sin embargo, la generación de maestros, aún se deslumbra por las posibilidades de la informática, por tanto es necesario pasar del uso social de las redes virtuales, al uso pedagógico de esas mismas redes a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello existen innumerables páginas y enlaces virtuales que pueden presentar de manera fácil o sesgada la información. Reconocer cuáles de ellas pueden formar una caja de herramientas válidas es una habilidad que se forma leyendo y confrontando, para poder ofrecer a nuestros ciberaprendices un espacio de calidad.

- *Claridad en lo que quiero innovar o enseñar a los estudiantes:*

Los ambientes de aprendizaje propician un entorno procedimental que favorece el proceso, la Unidad virtual es el dispositivo que permite poner en juego las intenciones, los saberes previos y la nueva información para generar cambios en el educando y el educador. El modelo pedagógico permite un lenguaje común que entrena a los escolares en una forma de aprender que lo identifica como institución y que le permite ajustarlo a la vida cotidiana.

- *Lo primero que se debe tener en cuenta es la necesidad de la población:*

Ya hemos insistido en la importancia de partir desde los intereses comunes de la población; esta será siempre una buena herramienta de anclaje poderosa para atraer la atención de los estudiantes. Se crea mayor expectativa cuando existe una problemática evidente. Después es necesario fijar los objetivos que quiero alcanzar, es decir formulo a dónde quiero llegar, la intencionalidad pedagógica, si quiero sensibilizar, si debo involucrar a los padres, si les voy a pedir que profundicen. La unidad virtual de aprendizaje debe abordar al ser humano integral en por lo menos tres procesos mentales de aprendizaje: cognitivo, emocional y procedimental, con eso el conocer, el sentir o crear, y el expresar o hacer abordan una totalidad que supera en sumo la antigua visión monádica del conocer como un fin en sí mismo.

#### ***4.2 Retos de continuidad***

Parte del proceso de sistematización ha sido el reconocimiento de las dificultades encontradas en el camino... Frente a este reconocimiento es fundamental diseñar estrategias para mejorar los procesos educativos. Enunciaremos algunas dificultades presentadas en clave de retos se deben superar para prolongar el impacto y la apuesta pedagógica en el tiempo.

##### *- En relación a las-los docentes*

Los docentes necesitamos estar en una disposición de cualificación y actualización permanente, hacia un mejoramiento constante de las prácticas pedagógicas del aula con el fin de evitar la deserción de los niños y las niñas de nuestras aulas, por tanto es un reto dedicar tiempo suficiente para este proceso de formación, especialmente en la aplicación de nuevas tecnologías para la educación.

Otra dificultad que vale la pena mencionar es que preparar y subir una Unidad Virtual requiere tiempo para seleccionar lo mejor de la red para complementar las actividades y esto requiere además una gran dosis de responsabilidad y ética profesional. Este tiempo no puede ser dedicado en el horario laboral, necesariamente requiere un compromiso extraescolar para ser consolidado.

Las concepciones de algunos maestros sobre las nuevas tecnologías la limitan a recibir una clase de informática, cuando dicha integración debería ser una apuesta transversal que involucre a cada maestro como innovador de las experiencias en el aula.

Lo que menos ha favorecido es la falta de apoyo de algunos compañeros que desmotivan a los iniciados con comentarios desencajados. También el exceso de responsabilidades escolares limita el tiempo que se puede dedicar en la construcción, ejecución y evaluación de las UVA en el aula.

- *En relación con la institución:*

Las instituciones educativas adolecen de equipos y buenas conexiones de red que faciliten y motiven a los maestros y maestras a utilizar la Internet y para que los estudiantes puedan acceder a datos actualizados en tiempo real sobre las diversas temáticas que se han propuesto como aprendizajes esenciales. Existe aún el temor de la Red Global como fuente de corrupción para los estudiantes, olvidando que ellos, desde sus casas, tienen una conexión permanente con ella y que es deber nuestro también educar en el buen uso que se le debe dar a este tipo de herramientas.

- Las políticas educativas restringen los accesos de la red

El temor a la Internet invade las intenciones de los legisladores quienes ven en ella un riesgo y se dedican a construir muros de prohibiciones dentro de las políticas educativas. La escuela se ve maniatada en el uso de las TIC debido a las limitaciones absurdas que se presentan, justificados en expresiones como “cómo es posible que los estudiantes vean esas cosas en la escuela” en el caso de la pornografía o la sexualidad, como si la restricción asegurara la virginidad visual de nuestros escolares bombardeados por los medios con mensajes de irrespeto del cuerpo y la manipulación emocional de los comerciales. La escuela no puede enseñar un buen manejo en medio de los vetos políticos sobre el tema.

- *En relación con la comunidad educativa (padres y estudiantes)*

El temor generalizado hace que algunos padres impidan a los estudiantes el acceso a la internet o por lo menos en brindar el apoyo y compañía oportuna en los procesos de formación. Es preciso superar los temores que padres y estudiantes tienen sobre los medios informáticos convenciéndolos sobre la oportunidad que tienen de aprender formas mejores de empleo de la red.

#### ***4.3 Recomendaciones para la continuidad.***

Para terminar, queremos cerrar la presentación de este ejercicio de sistematización de nuestra experiencia afirmando que es un proceso que sigue en marcha y en consecuencia busca reconocer sus fortalezas, debilidades y retos con miras a mejorar, posicionar y contribuir la práctica educativa que hemos implementado; en el marco de una apuesta más amplia por la construcción de condiciones de posibilidad para su desarrollo y sostenibilidad; en esta búsqueda este texto cierra este capítulo exponiendo algunas recomendaciones para la continuidad...

- *Superación de los temores:*

La innovación educativa requiere una apuesta por la utilización de nuevos medios para enseñar. El primer paso será la integración de nuevas formas, pero es preciso vencer los temores como: El miedo al qué dirán, a equivocarme, a ser expuesto o señalado. Miedo a que la red global corrompa a los niños y niñas, sabiendo que no lo puede corromper más que los medios tradicionales de información.

- *Apuesta por la transformación pedagógica*

La educación exige cada vez más nuevas perspectivas de horizonte, es decir que se configure una transformación que permee todos los estamentos de la

comunidad educativa. La educación debe ser otra cosa, superar la concepción academicista y cognitiva de los saberes. Es la hora de la apuesta por lo afectivo y por la utilidad cotidiana de lo que se aprende. La integración de nuevas tecnologías, como lo hemos demostrado en este escrito, permite involucrar los procesos mentales del individuo en la formación.

- *Integración curricular*

Es hora de una nueva visión de formación. Es preciso dejar atrás la educación des-integrada, aislada, vacía. Es preciso generar nuevas conexiones en los procesos que se enseñan en los colegios y que las áreas dialoguen entre sí para formar a la persona. El trabajo por Ciclos educativos es una apuesta y nuestra experiencia también.

- *Integración familiar en la labor educativa.*

No se podrán alcanzar nuevos resultados si seguimos haciendo lo mismo. Para nuevas realidades es preciso nuevas formas y nuevas prácticas y sin duda Es preciso que los padres de familia “caminen con” sus hijos en el proceso de formación de manera directa o indirecta. Un reto para el proyecto es involucrar afectivamente a los padres en el proceso de formación.

## BIBLIOGRAFÍA

FERNANDEZ G. José, y otros. (1999) *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?*, Sevilla: Diada Editora

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO. (2009). *El Uso Pedagógico de las Tic*. En: Revista Aula Urbana, No. 74, Diciembre de 2009.

MORENO S., María del Carmen (1994) *Innovaciones pedagógicas, una propuesta de evaluación crítica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

OVALLE, Demtrio (2004) Entorno Integrado de Enseñanza/Aprendizaje basado en Sistemas Tutoriales Inteligentes & Ambientes Colaborativos. Posgrado en Ingeniería de Sistemas, Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Antioquia, Colombia. Tomado de Internet en el mes de mayo de 2010 [http://www.iiisci.org/Journal/CV\\$/risi/pdfs/P554466.pdf](http://www.iiisci.org/Journal/CV$/risi/pdfs/P554466.pdf)

UNESCO. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

VASQUEZ, Angie (2007) *Las transformaciones del escenario de la enseñanza con la integración de la computadora*, Universidad Interamericana de Puerto Rico 2007. Tomado de internet en mayo de 2010 [http:// kalathos.metro.inter.edu/Num\\_1/Las transformaciones escenario enseñanza.pdf](http://kalathos.metro.inter.edu/Num_1/Las_transformaciones_escenario_enseñanza.pdf)

### WEBGRAFIA

Autoformación

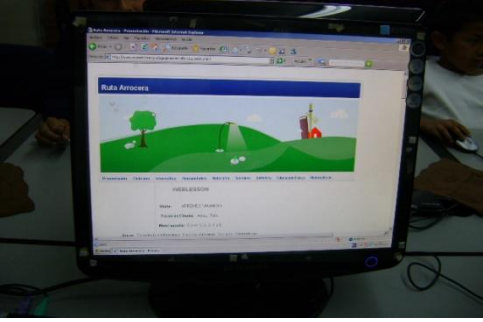



<http://www.ascun.org.co/eventos/ascun50/joserestrepo.pdf>

Ambientes Colaborativos de Aprendizaje:

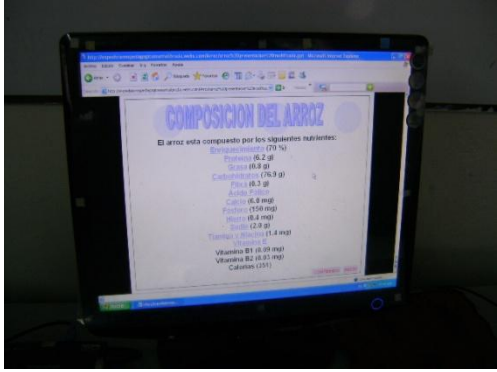


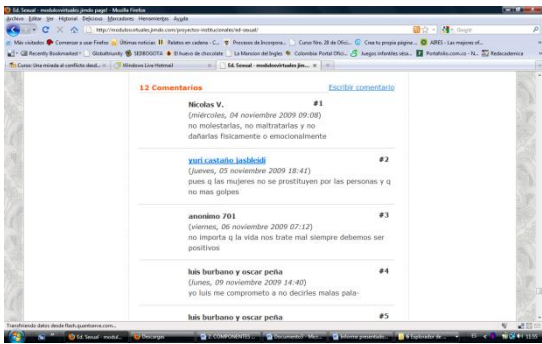
<http://www.slideshare.net/moralu/ambientes-de-aprendizaje-colaborativos>

## ANEXOS

## ANEXO No. 1: Galería de Fotos del proceso.

	<p>Foto1</p> <p>Los estudiantes al abrir la página encuentran un diseño agradable y una estructura que propicia el aprendizaje autónomo y colaborativo. En la imagen se observa el cabezote de inicio de la unidad virtual “Aprendo viajando”.</p>
	<p>Foto 2</p> <p>Los recursos multimediales motivan al estudiante a aprender. En la imagen se observa un enlace a un video cuyo tema es el arroz.</p>
	<p>Foto 3</p> <p>Los estudiantes construyen en grupo un balancín que previamente han desarrollado gracias a la Unidad Virtual “Máquinas Simples”</p>
	<p>Foto 4</p> <p>La unidad virtual (aprendo viajando) permite que el estudiante reconozca la ruta que se realiza para ir al Espinal. El mapa pertenece a un anexo del área de Sociales.</p>



	<p><b>Foto 5</b></p> <p>Los contenidos de la unidad virtual permiten la transversalidad de las temáticas con otras áreas del conocimiento. Esta foto presenta los valores nutricionales del arroz como alimento, trabajado en el área de Ciencias Naturales.</p>
	<p><b>Foto 6</b></p> <p>Con la información obtenida por medio de la Unidad Virtual, los estudiantes construyen modelos que representan los saberes aprendidos. En la imagen, un trabajo de un estudiante de Grado octavo, que ilustra una planta de procesamiento de arroz. (Unidad Virtual “Aprendo Viajando”)</p>
	<p><b>Foto 7</b></p> <p>En esta foto, los estudiantes en la clase de informática consultan las actividades presentadas en la unidad virtual “Educación Sexual”.</p>
	<p><b>Foto 8</b></p> <p>La posibilidad de interactuar con la página permite al estudiante expresar sus ideas sobre el tema trabajado. Aquí se ilustra algunos comentarios que se encuentran en la unidad virtual de Educación Sexual.</p>

<b>ANEXO No. 2: Conversatorio con Estudiantes</b>
---

**PROYECTO “AMBIENTES COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE  
BASADOS EN LAS TIC”**

**TRANSCRIPCION DE AUDIO**

**Aplicación realizada a estudiantes de grado octavo**  
Miércoles 10 de marzo de 2010 de 10:30 am a 11:30 am

Se realizo la entrevista a 6 estudiantes de grado octavo JM, quienes participaron en el desarrollo de las actividades propuestas en las unidades virtuales.

Coordinador (C): Empecemos listo?

Estudiantes (E): si!!

C: ¿Si saben de qué vamos hablar ahora?

Profesor Ricardo (PR): ya les estaba comentando

C: Vamos a hablar sobre las unidades virtuales que se han realizado, hemos tenido algunos encuentros con ellas, entonces para que ustedes nos comenten, vamos hacer algunas preguntas (...) para que ustedes por favor nos contesten tranquilamente lo que piensen, si a mí me gusto o no me gusto (...) no es que por que esta el coordinador toca decirle que es bonito, no, si no les gusto pues lo dicen. Precisamente lo queremos es mejorar (...)

PR: No se sientan presionados, no es para ninguna nota, no, no queremos que haya ninguna presión, de pronto lo va a ver y la profesora de matemáticas nos va poner una mala nota no, no es para eso, listo, entonces vamos a empezar con la primera pregunta

¿Qué es una unidad virtual de aprendizaje? Cada uno piense un momentico, van a pensar en esas unidades virtuales que visitamos allá en internet, van a dar como un concepto

¿Para ustedes que es una unidad virtual de aprendizaje?

C: Estamos en un conversatorio

Estudiantes (E1): *es una página web!*

PR: es una página web

E:2 *es una página donde se programan, o sea... pues, formas de aprender... como unos programas que ponen para aprender...*

E3: *Son formas o son herramientas para aprender*

E4: *Espacios de aprendizaje.*

C: Es decir, mira, Lo que ustedes crean que es eso es, si me hago entender, no hay una respuesta verdadera, si para ustedes es una herramienta para aprender, eso es válido, es un espacio para aprender... de aprendizaje, claro, también lo que dice Burbano que hay unos programas que me ayudan para aprendizaje, si eso es para ustedes, lo queremos lo que sea para ustedes. Nosotros pensamos unas cosas seguramente, la profesora Omaira pensara también otras cosas, pero lo que nos interesa es saber que significo eso para ustedes, que era, que es una unidad virtual

**¿Cuáles creen que son las características de una unidad virtual?**

C: ¿Si se acuerdan de esas unidades que hicieron?

C: ¿De cuales se acuerda Jeimy, por ejemplo?

E. Jeimy: *de la que hicimos con la profesora Omaira del balancín*

C: de las palancas... palancas, si... ¿de cuál otras se acuerdan?

E: *De La ruta arrocera*

E: *La de los polígonos*

E: *De la prostitución*

C: Educación sexual muy bien, exacto

C: Se acuerdan que en esas unidades más o menos como eran, eran que se parecían mucho en la estructura, como estaban organizadas, si se acuerdan?

**¿Cuáles serían como las características ¿que había hay?**

E: *Actividades!*

E: *temas que proponen...*

E: *Un Objetivo!*

E: *Actividades sobre el tema*

C: ¿Qué otras cosas encontraban hay?

E: *Reflexiones!*

E: *Enlaces*

E: *ideas*

E: *Los comentarios!*

C:....exacto

PR: ¿Que más había por ahí?

E: *videos!*

E: *Dibujos, (imágenes, imágenes, claro había fotos del arroz, había también archivos adjuntos, no los vieron)*

E: *Información,*

E: *Enlaces...*

C. Listo

**¿Cuál es la unidad virtual que les ha gustado más? ¿Y qué les ha enseñado?** ¿Cuál es la que me gusto más? o sin son varias pues varias no pasa nada y que enseñó cada una si son varias que me enseñó cada una y si es una que enseñó, que aprendí?

PR: El que quiera puede empezar a hablar,

C: No pasa nada, ya las mencionaron NO

¿Cuál es la que más le llamo la atención?

E. Francy: *Educación sexual!*

C: ¿Por qué Francy te gusto esa?

E: *Porque enseña a valorar como son las personas realmente.*

Jeimy: *A mí me gusto la ruta el proceso de la panela, (que te gusto más) porque, si aprendí, a saber cómo se fabrica y que todo tiene un proceso*

Wendy: a mí también me gusto la educación sexual por las reflexiones... en sí muchas cosas para aprender a no cometer errores cuando ya esté grande.

**¿Qué crees tú que aprendiste, tú que aprendiste de eso?**

E: *Yo Aprendí que debo valorarme yo y valorar también a los demás*

C: Francy ¿qué aprendiste de eso?

E Francy: *A valorar a las personas y respetarlas*

E Oscar: *a mí me gusto la de los polígonos, (porque te gusto esa especialmente) había unas figuras que yo no sabía, ¿Cómo se llamaba? no sé, las enseña a hacer y las hice, esa fue la que hizo la profesora Claudia Garzón.*

E Yara: *también la de la prostitución, la educación sexual, que la vida no es como lo pintan...*

E: *A mí me gusto el taller de Polígonos. La prostitución y la de los polígonos, que aprendí hacer figuras tridimensionales, (figuras tridimensionales, el dodecaedro) y la de educación sexual, porque se en el futuro no cometeré errores*

PR: Ahora van a pensar en la apariencia de la unidad virtual, en la forma de la unidad virtual y lo van relacionar con el aprendizaje, ¿qué aprendizajes nos genera esa unidad virtual? Y nos van a decir si tiene una relación esa unidad virtual con el aprendizaje para cada uno de ustedes

C: Pensemos, Ustedes vienen a el colegio ¿cierto? y aquí hay una forma de aprendizaje que es bueno, esta el salón, es donde están los compañeros, está el profesor, el tablero... ahí, hay un proceso de aprendizaje, (...) la unidad virtual busca eso, también, que haya proceso de aprendizaje (...) Si, se, que les llamo la atención, el diseño, como esta presentada, que podemos hacer enlaces, poder hacer otras cosas si les sirve para aprender, o los confunde, puede ser internet sirve también para confundir cosas, porque hay mucha información o los dibujos, o los videos no tenían relación con el tema o se prestaban para malos interpreta, malas interpretaciones o era necesario que estuviera ahí quien para explicarles, porque la idea de la unidad virtual es que sea, cada uno la pueda resolver sin necesidad de un tutor, si me hago entender, entonces pensemos un poco la UVA si me ayudaba para el aprendizaje, el diseño donde estaban ubicadas el video donde estaban ubicadas las imágenes y si queda claro lo que queremos...

E: ***pues yo creo que sí, que la unidad virtual nos puede ayudar para el aprendizaje, es algo más diferente porque, ahí, se encuentran más cosas, hay veces que entiende mejor, hay veces que se divierte haciendo esos trabajos porque hay dibujos y videos para reflexionar***

E: ***Nos facilita mas el aprendizaje, porque medio de videos, visualizando entonces se entiende mejor.***

E: *Pues creo que...Si lo relaciono con el aprendizaje, pues es diferente propone el tema y le da un objetivo... según el tema*

C: Como ve la cosa ¿cómo le fue a usted, usted donde trabajo todas esas cosas, Yara en la casa o en el internet?

E: *pues en ambas,*

C: ¿En la casa tiene internet?

E: No pero...

C: ¿Tú tuviste que salir a un café internet?

E: si.

C: ¿Cómo te fue, iba solo o con alguien

E: solo

C: cómo te fue, abriste la pagina y que, por ejemplo la de educación sexual abriste y que, y hay que empezaste hacer, como.. ¿Qué te llamo la atención?

E: los videos... y también los comentarios

C: Los comentarios de los compañeros

C: ¿Qué aprendiste?

C: Tu si habías entrado a internet y todas esas cosas navegar en la página?

Tuviste alguna dificultad, de pronto que no abría o algo

E: La que la profesora OMAIRA, que casi no abría

C ¿La de palancas o la de la ruta arrocerá?

E: La ruta arrocerá

PR: Y Oscar que piensa con respeto al aprendizaje sobre la unidad virtual?

E: ***Pues que es diferente que La unidad virtual nos enseña como mejor, pero diferente***

E: ***yo creo que si es mejor el aprendizaje, al igual... en la pagina uno puede interactuar haciendo comentarios y opinando***

PR: Y, Oscar que era lo que estaba diciendo que es que no le entendí

E: ***Que es cómo lo mismo, pero enseña mejor, pues, o sea, los videos nos enseña mejor, pero también nos ayudan los comentarios de la página, por ejemplo en la página... de la educación sexual a mi me ayudo fue los comentarios para aprender más!***

C: Listo, vamos con la otra pregunta dice:

PR. ¿Cuál ha sido el tema que más te ha llamado la atención y cuál fue indiferente para ti? A ver, entre todas las unidades virtuales que hemos hablado hay un tema, hay unos temas específicos ¿Cual es el que más le llamo la atención y Cual fue como el que el indiferente, como el que menos te llamo la atención? Y ¿Por qué?

E: ***A mí me llamo la atención la prostitución, porque sabemos o uno se da cuenta la situación de la realidad.***

C: ¿Como es la pregunta? Dice ¿Qué cual ha sido el tema que más le llamó la atención y cual sido indiferente para ti?

E: ***A mí, YO creo que me gusto, una más, la de la ruta panelera, porque pues, yo nunca había visto como se procesaba la panela y pues es chévere***

C: ¿Tú fuiste a la ruta panelera, fuiste allá al trapiche?

E: Wendy contesta con la cabeza, si.

Algunos de ustedes no fue al trapiche?

Oscar afirma con la cabeza que no

C: ¿Tu no fuiste?

E Oscar: no

C: ¿Y lo miraste en video y como le pareció?,

E: Pues Igual

C: Tú tampoco fuiste a la ruta panelera?

E: ***A mí me gusto fue la de ruta arrocerá como lo empacaban y la maquina lo subía al camión, me gusto más ver la realidad***

C: ¿Pero tú fuiste a la ruta arrocerá?

E: SI

C: Okey, queríamos averiguar si de pronto algunos de ustedes no habían ido, como habían sentido la experiencia luego verla en forma virtual.

¿Cómo te fue a ti , como te sentiste viendo el video?

E: Pues a mi me hubiera gustado más verlo así, pues hay en el video se ve bien.

C: ¿Aprendiste como era?

E: Si

C: y los que fueron a la ruta panelera y luego vieron el video ¿cómo les pareció?

E: pues normal, pero si, si pues, si uno, como dice Oscar, es mejor verlo en persona que en video.

C: si claro

E: Es como la misma forma, es la misma forma pero como el computador tiene una pantalla verla así,

C: si claro, no les parece que de pronto,

R: o sea que ya llevaba una idea de, cuando llegaron allá?

E: si, más o menos de cómo es?

C: ¿algunos de ustedes han podido volver al trapiche y ver otra vez el proceso?

E: Yo vivía allá y lo vi

C: Ah tu vivías allá?

E: a mí se me contaban eran mis papás que lo habían visto pero era diferente,.... Y yo lo vi pero no lo vi funcionando. Y después

<b>ANEXO No. 3: Conversatorio con Madre de Familia</b>
--

**PROYECTO “AMBIENTES COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE  
BASADOS EN LAS TIC´S”**

**TRANSCRIPCION DE AUDIO**

**Aplicación realizada con una madre de familia**

**Del curso octavo**

Jueves 11 de marzo de 2010 de 7:00a.m a 7:45 a.m

Nombre: Araceli Duarte

D. ¿Cómo define una Unidad Virtual de Aprendizaje?

M. Muy importante para uno aprender cosas, porque no aprenden los niños sino también aprendemos los padres, por ejemplo uno el de las balanzas y aprende a cómo funcionan maquinarias, cómo es el movimiento para que esas máquinas funcionen.

D. Qué otras unidades virtuales visitaron por Internet?

M. La de las balanzas, la de la ruta arrocera para saber cómo funcionan las máquinas y para cada proceso y también he visto un poquito la de educación sexual también me pareció importante para que ellos aprendan y analicen como son las cosas a cerca de ellos

D. Qué piensa frente a este trabajo que se está realizando con las UVAS?

M. Muy buenísimo.

D. Por qué?

M. Porque hay cosas en que uno no puede, como ponerse a explicarle cosa por cosa o irlos a acompañar a otros medios y en ese uno si puede aprender y aprende uno con ellos.

D. Con la unidad virtual el estudiante puede aprender sin la presencia del profesor?

M. No sin la presencia del profesor sino porque ellos también le ayudan a diario y a decir cómo o sea a enseñar más cosas, yo creo que para mi van a necesitar los dos, profesor y la unidad virtual.

D. Cuáles creería que son las características de la unidad virtual que se plasman en sí para que el estudiante pueda aprender?

M. Las características serian, para mi están muy bonitas, las características es que tienen imágenes, videos y explican cada materia.

D.Cuál sería su compromiso como madre de familia frente al desarrollo de una unidad virtual?

M. El acompañamiento, primero está el acompañamiento para también uno saber de que están aprendiendo nuestros hijos.

D. Y a la vez usted también estaría aprendiendo?

M. Si porque como le digo pues uno poco, y yo de eso he aprendido mucho también.

D.Cuál es la unidad virtual que le ha enseñado algo y cuál es la que no se ha sentido satisfecha en cuanto al contenido?

M. Pues yo todas las que he visto me han parecido importantes

D. Por qué?

M. Porque cada una trabaja en una cosa diferente, por ejemplo las tres son diferentes y en cada uno aprende mucho.

D. Ha encontrado algún obstáculo para visitar una unidad virtual?

M. El obstáculo es saber a veces manejar Internet, porque por eso me toca ir con mi hija porque ella las busca y juntas las vemos.

D. Su hija es la que le está colaborando en el manejo de la herramienta, el computador?

M. Si, ella es la que colabora y así aprendemos nosotros, hasta a veces va con el papá y vemos cosas importantes porque nosotros no tenemos acceso a computadores y ella es la que nos acompaña y ayuda.

D. Le gustaría que se desarrollaran más unidades virtuales desde la institución?

M. Si como por ejemplo para cada tema uno, para uno guiarse y aprender mucho más.

D. Y en especial que tema le gustaría que se desarrolle en una unidad virtual, que tema le llama la atención que quisiera verlo allá y le estuviera enseñando a los estudiantes?

M. Por ejemplo uno en, más en matemáticas como en ejercicios, me gusta bastante.

D. Algún otro tema?

M. Hay tantos que uno quisiera saber, saber un poco en inglés

D. Cree que la aplicación de la unidad virtual permite aprender más y mejor fuera de la escuela?

M. Si, fuera de la escuela sí, porque ese sería el espacio de los niños para cuando están en casa.

D. La presencia del docente en ese momento no es indispensable?

M. Para en ese momento estar, o sea ya hay como comunicación con el docente o...

D. En el momento en que esta fuera de la escuela se supone que el estudiante está en la casa o un café Internet, esta solito allá, sería indispensable que siempre esté acompañado por el docente?

M. A veces sí, pero como ya después del horario de clase ya es, como difícil.

D. Un poco complicado el acompañamiento

M. Si, el acompañamiento

D. Se necesita del apoyo del docente en algunos temas específicos? o no es necesario?



M. Yo creo que con el horario de clases y con estas ayudas a mi me parecen muy bien.

### **DIDÁCTICAS DE LA LECTURA CRÍTICA: UNA EXPERIENCIA INTER E INTRADICIPLINAR**

El Proyecto sobre didácticas de la lectura crítica que se desarrolla en la Escuela Normal Superior, se inició en Julio de 2008; se ocupó ,en una primera fase, de los grados 6.7 y 6, y de los maestros de todas las disciplinas en su segunda fase; en él participan las docentes Aura Romelia Guzmán, Carolina

Ojeda, con la Coordinación de Patricia Moreno identificada con C.C. 51.671.691 de Bogotá, celular 3112272687, correo electrónico [pamofe@gmail.com](mailto:pamofe@gmail.com).

La Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, con la Rectoría a cargo de la Hermana Yolanda Vivas Mendoza, está ubicada en la Localidad 15, Antonio Nariño, del Distrito Capital, Calle 28 Sur N° 29-27; los teléfonos de la institución son 2037059 y 7270752, y el correo electrónico es [escuelanormalpaz@yahoo.com](mailto:escuelanormalpaz@yahoo.com).

### **PRESENTACIÓN GENERAL.**

A pesar de que habitamos un mundo cada vez más mediático, veloz e impersonal, la pregunta sobre la lectura sigue presente en distintos ámbitos, a veces disimulada tras la urgencia de “comunicar contenidos” (el maestro), a veces escondida en el acto indolente de pasar hoja tras hoja sin motivo ni razón (el estudiante... o el maestro). Sea cual sea la situación, el acto de leer atraviesa las acciones propias de la institución escolar, espacio determinante en el origen y desarrollo de este proyecto sobre lectura crítica. Pensar en la lectura y en la diversidad de sus maneras de ocurrencia, en los resultados - casi innumerables- que puede surtir en los sujetos que se ven expuestos a su influjo y a las condiciones de éste, sigue siendo, entonces, una pregunta de primer orden para los maestros de cada asignatura porque es una práctica escolar de la que nadie está exento en tanto moviliza al sujeto dentro de la cultura, lo social, lo cognitivo, tanto en lo que corresponde a lo sancionado como “lo que se debe saber”, como lo que se segrega de esta selección.

En este sentido, el Núcleo de Lenguajes, y el Área de Humanidades de la ENSNSP, comparten sus preocupaciones sobre los procesos de lectura -y de escritura- con las otras áreas, mediante ejercicios interdisciplinarios que involucren y comprometan a otros docentes a partir de la consideración de que los esfuerzos deben ser mancomunados, ya que es incuestionable que la lectura -y la escritura-: 1. No son preguntas exclusivas del Área de Humanidades. 2. Se constituyen en procesos de pensamiento indispensables en la formación de un sujeto crítico (Véase: Luria y Zubiría), pues aprender a leer es aprender a aprender y aprender a escribir es aprender a pensar. 3. Son

prácticas sociales en tanto el significado y el sentido de los textos se construyen en una sociedad, lo que implica que se trata de un conocimiento situado. 4. Son construidas por seres humanos, es decir, sujetos de lenguaje, hechos de palabras, señas, gestos, que todo el tiempo dicen y se dicen. 5. Son herramientas de comunicación necesarias para interactuar en el mundo, para no quedarse en el aislamiento. 6. Permiten la constitución y la transformación de los sujetos. 7. Atraviesan todas las líneas del currículo de la escuela.

Desde el ámbito nacional, es claro el énfasis sobre los procesos de lectura y escritura que las políticas de educación de calidad imprimen a sus decisiones, especialmente en la Ley General que establece, en el Artículo 22, los objetivos específicos de la educación en los literales a y b: *“el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”*; y el literal n: *“la utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y las formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo”*<sup>59</sup>. En consecuencia, el sentido del proyecto es responder a los retos institucionales, nacionales e internacionales de la formación del educador y el educando en lectura crítica, pensadas como prácticas indispensables en el desarrollo del pensamiento y la sensibilidad.

El proyecto, en su primera fase, pretendió resolver el problema de los bajos desempeños de los estudiantes en lectura y escritura; sin embargo, la experiencia no pudo adelantarse a cabalidad, pues no se revisaron las propias prácticas, y no hubo una mirada crítica orientada a las prácticas pedagógicas de los maestros; por ello no se pudo cumplir una parte crucial del proyecto, en tanto se diseñó la didáctica pero no se aplicó totalmente. De alguna manera, se le sigue exigiendo a los estudiantes lo que los mismos maestros no hacen: leer críticamente y escribir argumentativamente. Estas dificultades tuvieron la importancia de reorientar el proyecto en la perspectiva de la formación de maestros en lectura crítica, y, paralelamente, reflexionar sobre las didácticas. La pregunta es, así, para el oficio del maestro. A partir de la construcción de una secuencia didáctica de lectura a través del currículo, y de la reflexión sobre

---

<sup>59</sup> Legislación Educativa Colombiana 1991-2003 (2003) (comp.). Ley General de la Educación. Bogotá: Editorial Printer Colombia, S.A., p. 123 - 124.

su pertinencia, se busca la reconfiguración del maestro como lector crítico; en últimas, se trata de indagar en la reflexión sobre el hacer como maestros para, desde allí, contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura a través del currículo, de tal manera que impliquen reconstrucción crítica de los saberes, rasgo que afectaría los desempeños de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje..

**ANTECEDENTES:** En el tiempo de desarrollo del proyecto, es posible reconocer tres momentos, 1. Primera fase, asesorada por la Universidad Externado de Colombia, bajo el objetivo de diseñar e implementar didácticas de lectura crítica y escritura argumentativa para los grados 6, 7 y 8, desde tres disciplinas, Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua Castellana, a partir del concepto *literacidad*, desarrollado por Daniel Cassany, desde esta teoría se implementaron las didácticas durante ocho meses, cuatro en lectura crítica y cuatro en elaboración de ensayos. Existen registros de los talleres que ofreció la universidad, lo mismo que registros de algunas clases adelantadas bajo esta perspectiva. 2. Segunda fase: PROFORMA. El equipo de trabajo, a lo largo del 2009, desarrolló un proceso formativo para los maestros de la institución, dos veces al mes, en sesiones cumplidas durante dos horas los viernes, espacio que es parte del proyecto, en tanto las discusiones se fundan en las especificidades de la lectura en todas las asignaturas. En este espacio se desarrollaron discusiones e interrogantes sobre la lectura, el alfabetismo, el letrismo y la criticidad. De allí se concretaron las concepciones de los maestros sobre lectura en cada disciplina del plan de estudios. 3. Tercera fase, de manera paralela al segundo momento, ocurre la asesoría por parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a partir de seminarios sobre Sistematización en la Investigación Educativa, a la vez que se revisan los avances del cronograma ajustado.

Durante la ejecución de la primera fase del proyecto se desarrollaron talleres de lectura crítica con maestros y estudiantes, y en algunos talleres de argumentación se elaboraron registros de una clase semanal en las tres asignaturas objeto de estudio; por otra parte, se registraron todas las sesiones de formación con los maestros, y todos los documentos se encuentran

debidamente organizados en portafolios. Paralelamente, los estudiantes del semillero de investigación realizaron un pequeño análisis de la información y presentaron una ponencia en el VII Encuentro Regional de Semilleros de Investigación, Nodo Bogotá. Esta ponencia fue seleccionada para ser presentada en el XI Encuentro Nacional y en el V Encuentro Internacional de semilleros de investigación, realizados en Octubre de 2009. Igualmente, la coordinadora del grupo realizó el curso Atlas-Ti: una herramienta informática para el análisis cualitativo de datos, programa con el cual se espera formar al equipo de investigación para el análisis de los datos, pero que además se usó para elaborar un artículo que se espera sea aceptado en la publicación de una revista.

La primera fase del proyecto nos lleva, entonces, a proponer una segunda fase que está centrada en la reflexión y discusión con los maestros de todas las áreas. Reflexión y discusión que permitirá en primer lugar cuestionar las posturas de los maestros de las diversas áreas sobre sus concepciones, historias particulares y prácticas de enseñanza; en segundo lugar, hacer visibles las didácticas asociadas con la lectura para, desde ellas, transformar las prácticas de enseñanza con base en la apropiación y la implementación de lo que implican las didácticas sustentadas en la lectura crítica.

Un avance importante de este proceso, entre la primera y la segunda fase, es el haber reconocido que los estudiantes, para mejorar sus desempeños en las asignaturas, requieren de prácticas de enseñanza que se ocupen de la lectura en términos de didácticas específicas acordes con textos discursivos particulares, lo que quiere decir que éstas le competen al hacer -reflexivo y consecuente- del maestro.

Así, se avanza paralelamente entre la segunda y la tercera fase, es decir, a la vez que se problematizan las historias de los maestros, sus concepciones y formas de enseñanza se está sistematizando la información para recoger la memoria del proceso de formación, hecho que dará lugar al análisis y emergencias de categorías.

**JUSTIFICACIÓN:**

El problema planteado por el proyecto está sustentado, en su génesis, en el carácter de la Escuela Normal que forma maestros para la paz y por tanto, aborda la pedagogía y la didáctica como ejes de los procesos de formación de maestros, a su vez reconoce que la lectura crítica es parte fundamental de su quehacer en un mundo donde los signos emergen de múltiples maneras y es necesario saber interpretarlos y darles un lugar; teniendo en cuenta que los nuevos tiempos exigen un posicionamiento crítico de los sujetos frente a nuevas realidades, preguntas y circunstancias.

Respecto de la relación del proyecto con la institución, este ejercicio investigativo está estrechamente relacionado con el PEI, Proyecto Histórico Pedagógico, en varios aspectos: 1. El énfasis del PHP son los lenguajes, énfasis implementado desde el año 2001, en el que todas las áreas deben reflexionar sobre un lenguaje en especial, a través de sus Registros de Experiencias Pedagógicas. 2. Uno de los propósitos del PHP es cultivar la capacidad de asombro, sospecha y actitud crítica, elementos que, esperamos, se evidencien con este proyecto. 3. La pedagogía es el saber fundante de la Escuela Normal; por ello, es urgente la reflexión didáctica en tanto las relaciones entre didáctica y pedagogía son las propias de dos disciplinas que se retroalimentan, que se complementan y, a la vez, se diferencian en su carácter y sus finalidades, bajo la condición de abarcar todos los campos del conocimiento y, por extensión, la producción de saber pedagógico, fin último del proyecto de investigación. 4. El currículo del PHP es flexible y adaptable según los tiempos y las demandas de la realidad; el proyecto de investigación permitirá implementar la transversalidad de la lectura crítica en el mismo. 5. El PHP, dentro del sistema de investigación, cuenta con el Núcleo de Lenguajes, y desde allí el proyecto alimenta la línea de investigación institucional. 6. El proyecto concreta la idea inscrita en el PHP sobre los Semilleros de Investigación. 7. También aporta a los ejes congregacionales de Historia y Paz, en tanto la formación de sujetos críticos -tanto maestros como estudiantes- contribuye a la transformación de la enseñanza desde el carisma congregacional. 8. En la evaluación por competencias del PHP, se propende por el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes en la lectura crítica.

Así, el propósito del proyecto está centrado en responder a la pregunta ¿De qué modo circula la didáctica en las historias y prácticas de enseñanza de los maestros? ¿Cómo se han construido los maestros como lectores críticos?

¿Cuáles son los hitos desde las prácticas lectoras de los maestros, sus prácticas de enseñanza de la lectura, sus concepciones de lectura de los docentes?

Desde los desempeños académicos y las evaluaciones, la necesidad particular que originó y justificó el proyecto, fue la evidencia de los bajos desempeños de los estudiantes en lectura y escritura; no solo en Lengua castellana. Así, se hizo necesario hacer extensiva la pregunta por la lectura a otras áreas del currículo. En este ejercicio se encontraron varias dificultades: 1. Los maestros de otras áreas tienen poca formación en procesos de lectura y escritura. 2. Se hizo evidente que no existe una reflexión profunda en la Escuela Normal sobre las didácticas de la lectura en los diferentes campos del saber, incluyendo al Área de Humanidades. 3. Falta conciencia acerca de la importancia, en el oficio de maestro, de ser gestores y promotores de la lectura crítica como proceso consciente y elaborado en el abordaje particular de los textos, de acuerdo con su especificidad. Se le da más importancia al desarrollo de contenidos. 4. Es posible que, como consecuencia de lo anterior, los estudiantes presenten bajos desempeños en sus procesos de lectura. 5. Se reconoció que es necesario sistematizar aún más la experiencia, seleccionando los elementos que permitan reflexionar sobre las didácticas de la lectura en los maestros de la Escuela Normal. 6. Es necesario trabajar fuertemente las concepciones de lectura en los maestros y las maneras como enseñan a leer, especialmente desde la criticidad.

Desde el ámbito nacional, no cabe duda de la importancia que se le da a la lectura desde las políticas de educación de calidad, especialmente la Ley General, que establece en el Artículo 22 sobre los objetivos específicos de la educación, en los literales a y b: “el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”; y el literal n:

“la utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y las formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo”<sup>60</sup>. En consecuencia, el sentido del proyecto es responder a los retos institucionales, nacionales e internacionales, de la formación del educador y el educando en lectura y escritura como prácticas indispensables en el desarrollo del pensamiento y la sensibilidad.

El proyecto en su primera fase pretendió resolver el problema de los bajos desempeños de los estudiantes en lectura y escritura; sin embargo, la experiencia no pudo adelantarse a cabalidad, pues no se revisaron las propias prácticas, y no hubo una mirada crítica orientada a las prácticas pedagógicas de los maestros; por ello no se pudo cumplir una parte crucial del proyecto, en tanto se diseñó la didáctica pero no se aplicó totalmente. De alguna manera, se le sigue exigiendo a los estudiantes lo que los mismos maestros no hacen: leer críticamente y escribir argumentativamente. Por ello es necesario formarse en estos dos aspectos y, paralelamente, reflexionar sobre las didácticas. La pregunta es para el oficio del maestro. Por ello, a partir de la escritura de las historias personales, las prácticas de enseñanza de lectura (secuencia didáctica) a través del currículo, y su reflexión buscamos la reconstrucción del maestro como lector crítico, se trata de cuestionar en qué medida reflexionamos sobre lo que hacemos y, desde allí, contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a través del currículo, de tal manera que impliquen reconsideraciones que, a la larga afectarían los desempeños de los estudiantes.

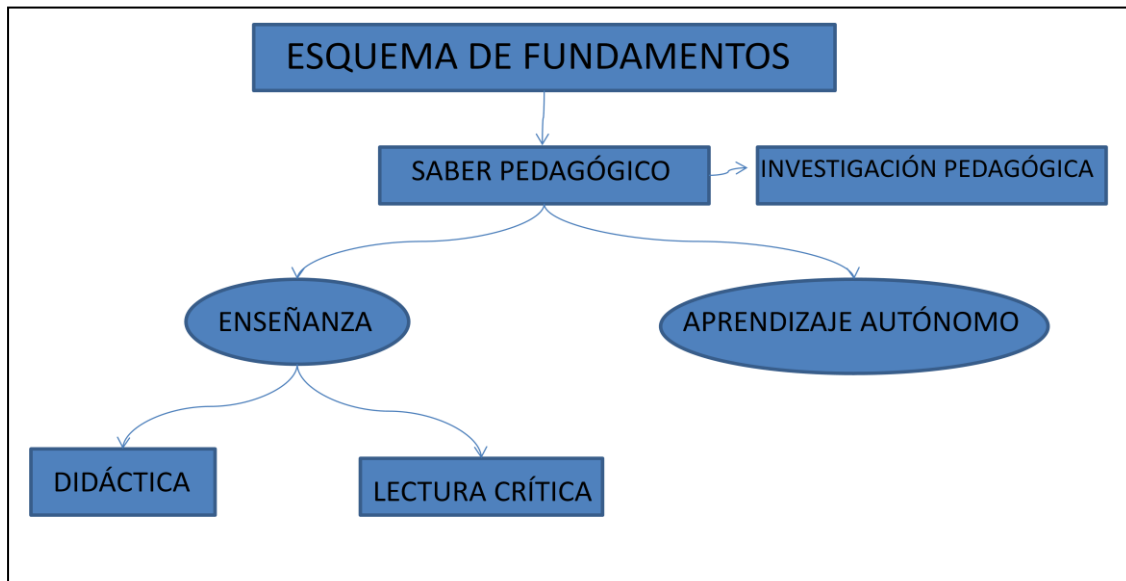
Todo lo anterior, justifica suficientemente la pertinencia de un proyecto como el planteado, en tanto aborda un problema específico en una institución que sustenta sus fortalezas en el saber pedagógico y en su actualización en las prácticas que en ella se vivencian sin perder la perspectiva de la formación para formadores.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.**

---

<sup>60</sup> Legislación Educativa Colombiana 1991-2003 (2003) (comp.) Ley General de la Educación. Bogotá. Editorial Printer Colombia S.A., p. 123 - 124.





La lectura es una práctica social que se van transformando de acuerdo con las situaciones culturales y socioeconómicas de los sujetos que interactúan con los discursos o con los textos. Aunque se pretenda estandarizar el acto de leer a través de ciertas competencias propias de la literacidad, es un hecho que las intenciones de quien lee están reguladas por las condiciones que las hacen posibles (Cassany, 2006). Lo anterior demuestra que la lectura es una práctica compleja, atravesada por múltiples circunstancias, difíciles de sujetar en una sola mirada. En estas condiciones, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura circula en variados contextos, no expresamente en las instituciones educativas ni con un maestro de Lengua Castellana únicamente. El propósito de la propuesta se enmarca en esta postura, y se sustenta en los referentes teóricos que siguen:

**Lectura crítica.** Según Daniel Cassany (2006), para hablar de lectura y escritura, hoy podemos decir Literacidad, entendida como todo aquello que abarca el alfabeto y las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura, géneros discursivos, formas de pensamiento, los valores y las representaciones culturales. En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, cabe privilegiar la lectura crítica que implica la comprensión de la ideología y la investigación científica en la vida cotidiana, la problematización de los hechos, la adopción de diversos puntos de vista. La escritura, por su parte, es una práctica cultural, una forma social que connota los sentidos particulares de ver el mundo. La criticidad implica la revisión histórica y social

del texto, bajo unos intereses políticos, culturales o históricos para ver cómo se posiciona un autor en un contexto. Un lector crítico reconoce los intereses del autor, identifica la modalidad, reconoce el género discursivo, recupera las connotaciones, distingue la diversidad de voces, evalúa la validez. Paralelamente, un escritor argumentativo crítico, lee críticamente y hace análisis del discurso, produce saberes cuando presenta su postura frente a los discursos de los otros.

Para Paula Carlino (2005), leer es un proceso de resolución de problemas y escribir es una práctica de producción discursiva de las disciplinas, es una manera de estructurar el pensamiento y transformarlo. Para la autora, la literacidad está referida a la alfabetización académica, es el proceso por el que se pertenece a una comunidad profesional o científica, pues se comprende y se produce un conocimiento acorde con ella; por ello es más pertinente hablar de literacidades, pues las formas de leer y de escribir en cada campo son diversas. Se trata, entonces, de lograr una alfabetización académica que le permita a los sujetos la apropiación de las formas de producción de conocimiento desde las convenciones de las disciplinas, y la producción de pensamiento desde el análisis crítico. Desde esta perspectiva se visualizan dos tipos de docentes, el exclusivo y el inclusivo. El primero supone que sus estudiantes ya saben leer y escribir, pues se lo enseñaron en el curso anterior, cree que el joven ya conoce la disciplina y sus especificidades en el discurso, y por ello no se propone enseñarle a leer y a escribir. El segundo ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, enseña varias maneras de leer los libros, hace referencia a los autores, va más allá de los contenidos, presenta ejemplos sobre los estilos de escritura en la disciplina y evalúa a partir de reflexiones y elaboración continua de borradores de escritura.

**La didáctica.** Para Camilloni (2007) la didáctica es una disciplina necesaria si se construye de acuerdo con las siguientes condiciones de legitimidad: La educación es diferente en cada país de acuerdo con sus condiciones sociales, y es conocido que históricamente se ha enseñado de diferentes formas; cada disciplina tiene variadas lógicas de enseñanza, los currículos cambian y se acomodan según las culturas, los aprendizajes no son iguales para todos; cada estudiantes posee múltiples posibilidades de aprender, la evaluación es compleja y variable. La didáctica se ocupa de la enseñanza y del profesor

porque, tanto la una como el otro, necesitan de unas construcciones particulares que deben ser adquiridas a través de procesos cognitivos. En síntesis, la didáctica es necesaria porque se puede enseñar mejor en cualquier campo del conocimiento, y ello está sujeto a una revisión y reflexión constante de los currículos, las estrategias de enseñanza, los contenidos, las evaluaciones, las posturas de quien enseña y quien aprende; así, la didáctica es una disciplina teórica que estudia la acción pedagógica desde su descripción, explicación y fundamentación.

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico es la selección que el maestro hace del saber disciplinar y de las maneras como lo lleva al aula; por ello, el maestro es responsable de los libros que da a leer a sus estudiantes, y de las escrituras que produce y que fomenta en los jóvenes. Los maestros tenemos una responsabilidad social con el otro, con los otros, en tanto no estamos solos en el mundo, y como maestros nuestras interacciones están mediadas por la visión de mundo construida a partir de lo que leemos en los medios de comunicación, en el ámbito del consumo, en los espacios cultural y académico. Entonces, hablar de didáctica es también hablar de una responsabilidad ética, pues como diría Mèlich y Bárcena (2000), nuestras narrativas tienen que ver con las maneras como trabajamos con ellas para recordar las historias, los hitos de los que estamos hechos. Memoria, lectura y escritura se entrecruzan, y cada una se retroalimenta; entonces, las didácticas tratan de trata de la responsabilidad del maestro en el trabajo con la palabra, desde una mirada crítica.

**Aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido<sup>61</sup>.** Una mirada a los procesos de lectura, implica una mirada a los escenarios pedagógicos y a las prácticas que en dichos escenarios se desarrollan, en relación con el tema de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido es pertinente hablar del aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido, que implica la ordenación del pensamiento, la transferencia de las responsabilidades del acto formativo esencialmente a los estudiantes para permitir, con ello, que éstos mejoren su capacidad de memoria y análisis.

---

<sup>61</sup> La información presentada en este apartado ha sido tomada de la síntesis realizada por: Monroy Henao, Betty. Aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido. Documento entregado en el marco de formación a maestros realizada por la Universidad Externado de Colombia en Noviembre de 2007.

Según Ertmer y Newby (1996), el aprendizaje en esta perspectiva demuestra que:

“Los sujetos son conscientes de poseer o no las destrezas necesarias, para abordar determinadas tareas, y a diferencia de sus compañeros mas pasivos, se distinguen por realizar una búsqueda activa de la información relevante para el aprendizaje y por su disposición para vencer los obstáculos que se presentan en el desarrollo de las tareas”

A partir de esta óptica se logra entender que la adquisición de conocimiento podría definirse entonces como: “*un proceso sistemático y controlable en el que los estudiantes suelen aceptar una gran responsabilidad por los resultados de su tarea de aprendizaje (Zimmerman, 1990).*”

Para el mismo autor, es común pensar que a través de estos estilos de aprendizaje los estudiantes:

(..)Consigan integrar el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental habida cuenta de que ambos deben movilizarse durante el proceso de aprendizaje y búsqueda de información relevante (...).Además el aprendizaje autorregulado incluiría como rasgo adicional un proceso cíclico mediante el que se evalúa la efectividad de las estrategias de aprendizaje y se reacciona en consecuencia (Zimmerman 1990).

A continuación se presenta el modelo de aprendizaje autorregulado, como apuesta en el proceso de lectura crítica:

### **Habilidades metacognitivas**

Referidas a los procesos de reconocimiento de problemas, representación de éstos, formulación de estrategias, localización de fuentes, monitoreo de la solución de problemas.

### **Habilidades de aprendizaje**

Entendidas como explícitas en el momento en que se evidencian esfuerzos por aprender, o implícitas, al obtener información incidentalmente. Ejemplo: clasificación, combinación, comparación selectiva.

### **Habilidades de pensamiento**

Son de tipo crítico y, están compuestas por los siguientes niveles: Análisis, crítica, juzgamiento, evaluación, comparación, valoración. De tipo práctico, lo cual implica aplicación, uso y práctica. Las de tipo creativo, que implican la creación, el descubrimiento, la imaginación, la suposición y la hipótesis.

### **Conocimiento**

Este puede ser, declarativo, (lo que se conoce) o procedimental (conocer el cómo)

El aprendizaje autorregulado ocurre cuando el estudiante activa y mantiene conductas sistemáticamente orientadas hacia la consecución de objetivos; en este sentido, la adquisición de conocimientos implica actividades dirigidas por metas, que los estudiantes son capaces de poner en marcha, mantener y modificar.

La meta, en este caso, tendría que ser entendida como una representación cognitiva de lo que queremos que suceda, o de lo que deseamos evitar en el futuro (Shunk, 1990).

Ahora bien, un tema de suma importancia en el trabajo de autoaprendizaje y autorregulación, se refiere a la autoobservación: *“el estudiante difícilmente influirá en su aprendizaje sino presta suficiente atención a los aspectos relevantes de su conducta relacionada con el aprendizaje, a las condiciones en las que ocurre y a los efectos inmediatos y distales que produce”* (Schunk y Zimmerman 1997). Desde esta misma perspectiva teórica la autoobservación es entendida como: *“la atención deliberada a aspectos específicos de la propia conducta tales como la cantidad, calidad, razón, u originalidad”*

Las siguientes podrían determinarse como las funciones básicas de la autoobservación

1. Ofrecer la necesaria información para plantearse criterios de actuación reales, y para evaluar las posibles modificaciones en la actuación; además, puede ser un eficaz motivador para el cambio de conducta.

Dichos efectos de la autoobservación en la regulación del aprendizaje, dependen de varios factores (Bandura, 1986, 1991; Mace, et al, 1989, y Schunk, 1989), tales como *proximidad temporal*: el cambio autodirigido es más probable cuando la conducta observada ha ocurrido hace poco tiempo; *regularidad*: indicando que la conducta debe observarse continuamente. *Concentración*: en el éxito o en el fracaso.

1. Ejercicios de Autoevaluación. En esta dirección se percibe el autoaprendizaje como un compromiso que implica, sobre sí mismo, la mirada constante de quien aprende; una relación determinante, entonces, con el proceso de autoobservación, considera la autoevaluación como una invitación a que los procesos sean revisados de manera sistemática, lo que permite intervenir en ellos para fortalecerlos.

**Investigación pedagógica.** Esta investigación se ubica dentro de la investigación pedagógica, por ello se toma la concepción del grupo de Historia y pedagogía:

*La investigación pedagógica es “una estrategia para la indagación, interrogación y cuestionamiento de las prácticas pedagógicas vigentes, a la luz del horizonte histórico y conceptual del saber pedagógico, en la perspectiva de construir nuevos horizontes de sentido para la institución, los sujetos y los saberes escolares. Desde esta perspectiva se busca construir herramientas teóricas y metodológicas que permitan tomar posición sobre las posibilidades y alternativas de adecuación de la formación de maestros y de la institución educativa a las demandas de la sociedad contemporánea”<sup>62</sup>.*

**Saber pedagógico.** Para Gallego (1990:63) el saber es “una construcción del intelecto humano que se halla conformado por discurso, un objeto de conocimiento, un ámbito demostrativo que es también una construcción (una artificialidad que se introduce en el mundo extrasubjetivo desde las proposiciones que se deducen del discurso) y unas reglas de producción y de demostración que le son propias”. Zambrano (2007,83) asocia el saber con la experiencia “no hay formación sólo por la capacidad y el conocimiento promovido; más acá está la experiencia. El saber nutre la formación y con ella se sedimenta la huella; es experiencia por su voluntad de poder. Cuando sé, me alojo en el recuerdo y pongo a prueba la experiencia del conocer. Saber, siempre es una manera original de reflexionar tal o cual conocer. La disposición del saber es experiencia singular; su decurso nos reafirma en el tiempo. El

---

<sup>62</sup> Colectivo Sociedad Colombiana de Pedagogía (1999). Programa nacional de investigación para las escuelas Normales Superiores. En: Pretextos pedagógicos. Mayo – diciembre, No. 7 – 8. Bogotá: Socolpe.

tiempo contenido en la experiencia es saber; pues reactiva lo conocido de otro modo.”

En cuanto a su relación con la pedagogía ese saber se especifica de manera diferente según los objetos de conocimiento propios de las disciplinas; así “en cada saber se dará una transformación intelectual específica, con el indispensable acceso a la estructura de pensamiento e interrelaciones que se requieren como indispensables. Tendrá entonces cada disciplina de la cultura una pedagogía que le será propia; disciplinas pedagógicas particulares, programas de investigación pedagógica que trabajaran la problemática de la transformación intelectual en cada uno de sus campos.”(Gallego, 54).

Desde la perspectiva de Vasco (1990:19) el saber pedagógico responde a las características y relaciones del maestro en la escuela, se circunscribe a las circunstancias particulares de su trabajo y de la situación que lo rodea, “es éste un saber complejo cuyo primer sujeto legítimo es el maestro; un saber que se pone en acción primordialmente cuando ese sujeto, el maestro, enseña.” Para Vasco el saber pedagógico se concreta cuando el maestro responde a las preguntas por su quehacer y los saberes que ello implica; asimismo ese saber está inscrito en “las condiciones concretas y las restricciones dentro de las cuales se desarrolla la labor del maestro y la forma como estas circunstancias tienden a afectar la percepción que tiene de sí mismo, de su quehacer y de su saber, así como el grado de conciencia que tenga el maestro de ese saber y de la importancia del mismo.”

En Zambrano (231) “el saber pedagógico se comprende como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje. Es también la forma como un profesor explica las complejas relaciones que tienen en el aula de clase. El conjunto de eventos que tienen lugar entre un alumno y un profesor no son, de cualquier manera, fáciles de comprender. La inmensa complejidad de la cual es portadora la relación educativa impone un conjunto de factores poco determinantes para comprender tal complejidad. Así, mientras el saber disciplinar del docente está orientado por una suma de principios en los que sobresale la reflexión y la distancia, en el saber pedagógico los principios son poco identificables. Se

sabe que el alumno resiste al saber del profesor; él que hace todo lo que esté a su alcance para imponer su “forma de ser”; mientras el profesor busca explicaciones sobre el saber de su disciplina, el alumno se complace en la facilidad: mientras el alumno está orientado por la voluntad de saber del profesor, éste se orienta por su quehacer en solitario. En general, los objetos de saber que aparecen en el corazón de la relación pedagógica y que la median se convierten, en principio, en un factor de resistencia esta resistencia es la fuente del saber pedagógico, especialmente porque ella expresa la magnitud de lo humano en actos”.

### **PREGUNTA PROBLEMA**

¿Cuáles son los modos de circulación de la didáctica en las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura en los maestros de la escuela normal, teniendo en cuenta sus saberes específicos?

### **PREGUNTAS DERIVADAS**

¿Cómo se han constituido los maestros de la escuela normal desde su historia personal como lectores?

¿Qué concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura hay en los maestros de la escuela normal?

¿Qué acciones se pueden adelantar para interrogar las prácticas de enseñanza de la lectura en los maestros? ¿existen rupturas, transformaciones?

### **OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.**

General: Interrogar los modos de circulación (concepciones y prácticas) de las didácticas de la lectura en los maestros para hacer posible su reconstrucción como lector crítico.

Específicos:

- Identificar la relación entre la historia lectora personal del maestro con sus prácticas de enseñanza para fomentar la reflexión sobre las didácticas.



- Analizar las concepciones y las prácticas de enseñanza de la lectura desde los saberes que conforman el currículo.
- Construir secuencias didácticas de lectura crítica que recojan las reflexiones suscitadas durante el proceso.

### **OPCION METODOLOGICA**

En este apartado, intentaremos construir la caja de herramientas con las cuales abordaremos y leeremos, esta experiencia investigativa. Una opción metodológica, es un referente que el sujeto –en este caso el sujeto investigador- decide usar para operar sobre el objeto de investigación. La palabra objeto por su parte, suele traer resistencias por parte de los investigadores de la onda cualitativa, quienes se trasladaron de la noción del objeto al sujeto, en tanto este último era activo en el proceso de investigación. Aquí sin embargo, nos referiremos a objeto, como aquello que los sujetos investigadores o los mismos actores han planteado como problema de investigación, y ese planteamiento pasa por la construcción, delimitación, “objetivación”, con el fin de intervenirlo. En esa medida, todo objeto de investigación es construido, y por ello investigar es un ejercicio que debe también ser interrogado, interrogar cómo es que se llega a definir que algo, una situación, un sujeto, una práctica se vuelve objeto, abriendo con ello también, la posibilidad de deconstruirlo<sup>63</sup>.

En ese sentido, las herramientas que hacen parte de esta opción metodológica, tienen un carácter provisional. Lo anterior quiere decir que pueden ser usadas, hasta donde sea posible, y que así mismo pueden ser reemplazadas por otras a medida que se va haciendo necesario como parte del proceso. Esto le da un carácter de movilidad a la investigación para no hacer de una metodología, la restricción de un camino para andar y conseguir resultados que han sido previstos de antemano, sujetos a ese objeto de investigación que se ha

---

<sup>63</sup> Siguiendo a Derrida, “Deconstruir consiste, en efecto, en deshacer, en desmontar algo que se ha edificado, construido, elaborado, pero no con vistas a destruirlo, sino a fin de comprobar cómo está hecho ese algo, cómo se ensamblan y se articulan sus piezas, cuáles son los estratos ocultos que lo constituyen, pero también cuáles son las fuerzas no controladas que ahí obran”. PERETTI, Cristina de. Deconstrucción. Entrada del Diccionario de hermenéutica dirigido por A.Ortiz-Osés y P. Lanceros, Universidad de Deusto, Bilbao, 1998. en <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/index.htm>.

formulado. Si el objeto puede ser deconstruido, las herramientas con que este se lee, pueden a su vez ir cambiando por otras.

Lo anterior, no nos instala en un caos, o en la improvisación. El rigor, parte constitutiva de una investigación tiene el lugar del cuidado. Cuidado con las herramientas que usamos, con las categorías a las que acudimos o que surgen del ejercicio, cuidado para interrogar, cuidado con lo que hemos naturalizado como problema o como situación a intervenir. Rigor en los análisis, en la lectura y sobre todo rigor en la escritura.

Desde esta postura frente a la investigación y el rigor investigativo, queremos abordar la sistematización. Esta última será una noción que actualmente escuchamos y vemos circular por todos los ámbitos académicos y educativos. Se piensa desde diferentes posturas, se le usa para diversidad de cuestiones y casi se ha vuelto un término obligatorio en lo que concierne a la investigación, especialmente en la investigación educativa. Sin embargo, es necesario delimitar a qué nos referiremos aquí cuando hablamos de sistematización a fin de evitar tanto reduccionismos en su definición y uso, como magnificar sus posibilidades.

Antes de detenernos en esas concepciones, vale la pena que interroguemos también, esa discursividad en torno a sistematizar. Modalidad, instrumento, herramienta, emancipatoria o no, su forma de circulación nos muestra el afán con que investigadores e intelectuales continúan siendo partícipes de una práctica que ha terminado por normalizarse, sobre un sujeto al que históricamente se le ha dicho desde diversos sectores, qué hacer y como interpretar lo que hace. Actualmente usando o acudiendo a la sistematización.

Varias concepciones nos dan de sistematización. Algunos plantean que se trata de una modalidad investigativa que busca que los actores involucrados apropien su experiencia. Mediante la construcción de sentidos de la vivencia<sup>64</sup>, y como estrategia de conocimiento de los saberes y experiencias populares, como reacción a las metodologías más formales. Otros por su parte señalan que es la escritura ordenada y documentada de los saberes acumulados por

---

<sup>64</sup> De Souza, Joao Francisco. Sistematización: Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable; Jara, Oscar. Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana. En: Revista Internacional Magisterio. No. 33, (junio – julio), 2008.

nuestra experiencia<sup>65</sup>, en esta misma corriente, se asume como un saber sobre las prácticas, que surge de la reflexión sistemática hasta llegar a convertirse en experiencia<sup>66</sup>. Sin importar escuela, enfoque o campo de acción, todas llegan a dos puntos: no se trata de una descripción y que es una forma de rescatar, construir o apropiarse saberes tanto locales y cotidianos, como formales.

Estas posturas sin embargo, aún instalándose en terrenos más reflexivos que operativos, cuando se llevan a la práctica caen fácilmente en un uso técnico, quizás por el formato mismo que domina lo que entendemos como investigación: un ejercicio que persigue comprobar hipótesis mediante pasos metodológicos seguros y previstos, donde los problemas que se han formulado de antemano se entienden inamovibles por tanto sólo llegamos a su reafirmación. Siguiendo al profesor Martínez, consideramos que *“si algo puede una investigación no es más que abrir otros problemas”*<sup>67</sup>. Si la investigación es un proceso ordenado y seguro, la sistematización es un medio (técnico) para dar cuenta de los resultados que arroje y allí es cuando adquiere un carácter instrumental.

Hemos querido distanciarnos un poco de esas posturas y darle lugar a una relación que puede, al menos provisionalmente, ponernos de frente con otros elementos. Será esta la relación entre sistematización y escritura, y no la escritura desde el ejercicio técnico de escribir, sino la escritura como experiencia.

La experiencia no es la reflexión: esta última como capacidad de plegarse sobre sí mismo; observarse y comprenderse de modos o desde lugares que la vida cotidiana no permitiría tan fácilmente, donde el referente principal es el sí mismo. La experiencia por su parte desplaza, cambia de lugar, pone en cuestión el referente mismo. Esta es su diferencia, que la experiencia interroga a la identidad, la experiencia pone en cuestión los referentes conocidos. La escritura como experiencia sería esa posibilidad de incursionar en lo desconocido. Por eso sistematizar en este ejercicio investigativo, no se reduce a reflexionar.

---

<sup>65</sup> Vasco, Carlos. Sistematizar o no, he ahí el problema. En: Op. Cit. Pág. 20.

<sup>66</sup> Mejía, Marco. La sistematización empoderar y produce saber y conocimiento. Colombia, ediciones desde abajo, 2008.

<sup>67</sup> Martínez Alberto. Introducción. En: los bordes de la pedagogía, del modelo a la ruptura. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional, 2006. p. 12

A su vez, sistematizar se hace sobre un trayecto que se recorre, nunca un proyecto ya previsto o los resultados de una experiencia. Una cosa será lo sucedido: unos encuentros de maestros, a propósito de la lectura, de los cuales han surgido una serie de registros. La tarea de sistematización pasará por adentrarse en esos registros con la única pretensión de interrogar, pero la escritura como experiencia, nos obliga a interrogar también nuestro papel como investigadoras, el lugar que tenemos ante-con esos otros, la lectura que pasa por nuestra propia experiencia, las afirmaciones que hemos hecho, los problemas que hemos objetivado, entre otros. Por eso sistematizar en la relación con la escritura, no se reduce a describir lo sucedido, ni a extraer los saberes producidos.

Por ello intentamos un primer desplazamiento: de la sistematización como modalidad de investigación, a la escritura como experiencia. Sólo desde allí leeremos y daremos cuenta de este trayecto de investigación. La escritura como experiencia deslocaliza, y en esa medida puede interlocutor con otras, de otros lugares, contextos, temas, preocupaciones... Por eso sistematizar partiendo de una experiencia local, no es acción participativa o etnografía, al poner en suspenso los propios referentes puede y sabe entrar a hablar con otros.

### **RUTA METODOLOGICA:**

Sería un poco incongruente plantear rutas para un trayecto, pues el trayecto se va dando a medida que se va recorriendo. Sin embargo, nos arriesgamos a exponer lo que podríamos definir como un posible itinerario de interrogación y desplazamiento:

#### **1. Del plan a los planos<sup>68</sup>:**

1. **Del plan al plano:** Se trata de poner en suspenso la idea de plan, de pasos a seguir con que usualmente pensamos la investigación, y desplazarnos a la identificación de planos:

*“Pensar el problema en términos de planos es darle a cada plano unos ritmos, unas velocidades y unos tiempos diferentes. Hay planos que se cruzan y no son del mismo orden, pero se encuentran; entonces,*

---

<sup>68</sup> Martínez, Alberto. Op.cit. p. 15

*dependiendo desde qué plano se esté viendo y viviendo el problema, habrá un ritmo, una velocidad y unas particularidades, en comparación con la mirada desde otro plano”.*

Siguiendo a Martínez, podríamos insinuar dos planos en esta experiencia: aquel desde el sistema, por el cual se le demanda al sujeto maestro que lea, que apropie la lectura como algo constituyente de su práctica. Esto lo vemos tanto en políticas educativas, como en legislación, como en documentos institucionales, etc. Otro plano sería lo que autor llama de los bordes, aquel en el cual circulan prácticas no reconocidas o visibles por ningún elemento del plano del sistema. Este último es más difícil de reconocer, porque al maestro lo hemos reducido a la escuela el aula, por ello desplazarnos del plan al plano, implica también aguzar la mirada para identificar aquellas cosas que hacen los maestros, que resultan tan cotidianas y tan fuera de lo instituido que no las podemos ver.

Ambos planos no se excluyen, tampoco es de complementariedad su relación. Se cruzan, chocan, a veces de manera violenta, a veces de manera tranquila. Están, dándole presencia a multiplicidad de cosas en la escuela y en los maestros.

2. **Del problema a la problematización:** En este momento, nos disponemos a interrogar el objeto construido, problematizarlo. Se trata de indagar, cómo es que aquello que formulamos como problema, se volvió un problema de investigación. Desde dónde, respondiendo a qué cosas, en qué lugares están instaladas nuestras preocupaciones, qué fuerzas las atraviesan, las constituyen. En otras palabras, poner en suspenso el problema, para hallar los modos por los que fue objetivado.
  
3. **Ir a los registros:** De los encuentros con los maestros, existe una serie de registros, que dan cuenta de los encuentros, reflexiones y preguntas que ha suscitado la investigación. Desde la problematización, no desde el problema, vamos a esos registros para analizar lo que nos muestran. Qué es lo que circula, qué enunciados los recorren, qué preguntas. No vamos a buscar respuestas, sino a identificar los componentes de estos,

y el lugar del problema en estos. El lente insistimos, será la problematización que logremos.

- 4. La pregunta por sí mismo:** Es un momento de especial importancia, en tanto sitúa al maestro en el centro de la pregunta. El formato investigación al cual nos referimos al inicio de este apartado es generalmente construido a partir de una exterioridad, por tanto, es fácil desconocer la mirada del maestro desde dichas lecturas. En ese sentido la identificación de los planos presentes, lo que permite es ver otros referentes con los cuales el maestro puede y sabe leerse, que no necesariamente pasan por lo institucional. ¿Cómo hacer para que las preocupaciones del maestro no radiquen en el alumno, el aprendizaje, la evaluación, las competencias, la calidad...?. Se trata de buscar los modos para que las preguntas que hacemos, la problematización a la que nos desplazamos, nos permita ponernos en el centro de la interrogación, que esta nos habite.

Los puntos anteriores, lejos de ser un plan o un recorrido por fases, son momentos, que no siguen un orden, pero que buscamos trabajar, luego de haber revisado fuentes teóricas, otras experiencias y las reuniones con la asesora de investigación. Como hemos querido insistir, son provisionales, pero por ahora, son aquellas que exponen nuestro deseo y nuestras interrogaciones. La sistematización, o mejor, acudiendo al primer desplazamiento que será a “la escritura como experiencia”, se está dando a lo largo del trayecto y no como un producto final. Los momentos anteriores serán como una brújula, quienes orienten el camino, hasta donde nos resulte útil y posible. La construcción de una caja de herramientas es permanente, nunca se agota, porque es el trayecto el que va demandando lo que necesita para ser recorrido.

## **FASES METODOLÓGICAS**

1. PROFORMA. TRABAJO CON LOS MAESTROS (FASE DE REORIENTACIÓN Y AJUSTE DEL PROYECTO DESDE LAS EXPERIENCIAS

DE LOS MAESTROS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA). Se adelanta desde febrero de 2009 hasta el presente, los viernes cada 15 días durante dos horas. Se han hecho relatorías de todas las sesiones. Se presentó un informe reflexivo de las posturas de los maestros sobre la lectura y la escritura, y en este momento se está indagando sobre las prácticas lectoras y escritoras de los docentes en sus clases; posteriormente los maestros escribirán sus historias lectoras y escritoras, con el fin de avanzar en procesos formativos que convergen en talleres sobre lectura crítica. Se espera que este espacio de formación continúe hasta el 2010.

2. REFLEXIÓN Y ANÁLISIS: COTEJO DE FUENTES (PORTAFOLIOS Y EXPERIENCIAS DE PROFORMA). Se han escrito cuatro avances del proyecto.

1. Síntesis de las posturas de los maestros de la institución sobre las concepciones de lectura y escritura. 2. Ponencia de los estudiantes del semillero en el encuentro nodal de REDCOLSI (Red Colombiana de Semilleros de investigación) 3. Informe final de investigación -primera fase- presentado al IDEP y a la Universidad Externado de Colombia en Mayo de 2009. 4. Artículo titulado “La criticidad en la comprensión de lectura: el ingreso al mundo del autor”, que se espera sea publicado en la Revista “Hojas y hablas” de la Fundación Universitaria Monserrate.

3. IMPLEMENTACIÓN DE LAS DIDÁCTICAS. Se espera que una vez finalizado el proceso de formación a maestros en talleres de lectura crítica, ellos diseñen secuencias didácticas para trabajar en el aula con sus estudiantes. Experiencias que serán registradas para dar cuenta de los saberes, los avances y las dificultades.

5. LITERACIDADES: UNA EXPERIENCIA INTER E INTRADISCIPLINAR. RESULTADOS. Momento final en donde se cotejará la información con la ayuda del programa Atlas-Ti, para organizar y, a partir de allí, producir teoría fundamentada, es decir, lo que desde la experiencia le compete al saber pedagógico y a la reconstrucción del maestro como lector crítico.

### **RESULTADOS ESPERADOS.**

Ampliar la comprensión sobre diferentes aspectos relacionado con las prácticas de los docentes.

Teorizar a partir de la experiencia y dar nuevos sentidos a las prácticas de los docentes.

Construir saber pedagógico en diferentes campos del mundo escolar.

Transformar prácticas escolares.

Aportar conocimiento a la comunidad académica de los docentes.

Sistematización de la experiencia

## **BIBLIOGRAFÍA.**

CAMILLONI et Al. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama, 2006.

GALLEGO, Romulo. Saber Pedagógico .Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio. 1990

GIRÓN Castro, Sonia; Jiménez, Camilo Enrique; Lizcano, Constanza. ¿Cómo hacer lectura crítica? Colección cuadernillos serie gramática. N° 6. Bogotá D.C: Universidad Sergio Arboleda, 2007.

MÈLICH Y BÁRCENA. La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Bracelona: Paidós, 2000.

RATHS. Louis Edward. Como enseñar a pensar. Teoría y aplicación. Buenos Aires: Paidós. 1971.

VASCO, Eloisa. Maestros, Alumnos y Saberes .Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.

ZAMBRANO, Armando. Formación, experiencia y saber .Bogotá, Colombia, Cooperativa Seminariun Magisterio. 2007