

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LECTURA, ESCRITURA Y CIUDADANÍA

YAMILETH VARELA NÚÑEZ

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA - CADE CARTAGENA

CARTAGENA DE INDIAS

2021



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LECTURA, ESCRITURA Y CIUDADANÍA

INFORME DE TESIS

INVESTIGADOR

YAMILETH VARELA NÚÑEZ

DIRECTOR NACIONAL

DRA. MARIA EUGENIA NAVAS RIOS

CO DIRECTOR INTERNACIONAL

DR. ÀNGEL DÌAZ BARRIGA

**LÍNEA DE FORMACIÓN DOCTORAL EDUCACIÓN:
CURRÍCULO, DIDÁCTICA, GESTIÓN Y EVALUACIÓN**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA - CADE CARTAGENA

CARTAGENA DE INDIAS

2021

RESUMEN

Este estudio atendió al objetivo general de analizar cómo las docentes realizan sus prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía, en los grados primero, segundo y tercero en las instituciones educativas “Santa Teresita ” y “Manuel A. Bonilla” del municipio de La Victoria -Valle, para desde allí, y desde la complementariedad de las mismas, potencializar el ser de un sujeto ciudadano. Siguiendo un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso para cada institución educativa, se alcanzó un análisis profundo de los casos y sus contextos. Para la recolección de información se recurrió a las entrevistas en profundidad, a la observación participativa, al diario de campo del investigador, al análisis documental y a grupos focales. Igualmente, para el análisis de la información se utilizó la herramienta tecnológica ATLAS.ti, la cual, facilitó la tarea de agrupar aquellos datos que se consideraban significativos y que al ser sistematizados facilitaron su búsqueda y recuperación, para el análisis de información desde las categorías de la planeación, la gestión del aula, y el seguimiento y la evaluación en relación con las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y sus vacíos, conexiones y rupturas con la ciudadanía.

Los resultados de este estudio revelaron que desde la mirada de las docentes participantes en la investigación, es pertinente atender a los lineamientos trazados por estas para asumir las transformaciones de sus prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía, desde aspectos como la apropiación de los “Referentes Nacionales de Calidad Educativa” (en adelante RNCE), su complementación, la actualización de conocimientos disciplinares en lenguaje y ciudadanía, y de manera especial, la visibilizarían de la Teoría del cuidado desde las prácticas pedagógicas que potencien la formación de ciudadanos desde las áreas antes mencionadas.

Palabras claves: prácticas pedagógicas, lectura, escritura, ciudadanía, sujetos ciudadanos.

SUMMARY

This study served the general objective of analyzing how teachers carry out their pedagogical practices in reading, writing and citizenship, in the first, second and third grades in the educational institutions "Santa Teresita" and "Manuel A. Bonilla" of the municipality of La Victoria -Valle, from there, and from the complementarity of the same, potentiate the being of a citizen subject. Following a qualitative approach and a case study design for each educational institution; a deep analysis of the cases and their contexts was achieved. In order to collect information, in-depth interviews, participatory observation, the researcher's field diary, documentary analysis and focus groups were used. Likewise, for the analysis of the information, the technological tool ATLAS.ti was used, which facilitated the task of grouping those data that were considered significant and that, when systematized, facilitated their search and retrieval for the analysis of information from the categories of the planning, classroom management and monitoring and evaluation in relation to pedagogical practices in reading, writing and their gaps, connections and ruptures with citizens.

The results of this study revealed that from the perspective of the teachers participating in the research, it is pertinent to attend to the guidelines drawn up by them to assume the transformations of their pedagogical practices in reading, writing and citizenship from aspects such as the appropriation of the RNCE, the updating disciplinary knowledge in language and citizenship, in a special way, would make it visible from the theory of care from pedagogical practices that enhance the training of citizens from the aforementioned areas.

Keywords: pedagogical practices, reading, writing, citizenship, citizen subjects.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	3
Introducción	14
Planteamiento del problema	16
Justificación	28
Objetivo principal	30
Objetivos específicos	30
CAPITULO I	31
MARCO REFERENCIAL	31
1.1.Estado del arte	31
1.1.1. La formación del docente	37
1.1.2. Prácticas pedagógicas en lectura y escritura	42
1.1.3. Prácticas pedagógicas en ciudadanía	53
1.1.4. Relaciones entre las prácticas pedagógicas de lectura, escritura y ciudadanía	61
1.2. Marco teórico	68
1.2.1. Las prácticas pedagógicas	69
1.2.2. Modelo Pedagógico del Conductismo	73
1.2.3. Modelo Pedagógico del Constructivismo	76
1.2.4. Modelo Pedagógico del Socio-constructivismo	81
1.2.5. Aportes de la Neurociencia	86
1.2.6. Referentes Teóricos en Ciudadanía	91
1.2.6.1 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	91
1.2.6.2 Ética del Cuidado	96
1.2.6.3 Conexiones entre lectura, escritura y ciudadanía	99
1.2.6.4 Ciudadanía Digital	105

CAPITULO II	107
2. MARCO METODOLÓGICO	107
2.1. Tipo de investigación	107
2.2. Diseño de investigación: estudio de casos	109
2.3. Protocolo estudio de caso	109
2.3.1 Contexto de la investigación	109
2.3.2. Preguntas del estudio de caso	110
2.3.3. Procedimientos	111
2.3.4. Selección de participantes	112
2.3.4.1 Definición de unidades de análisis	112
2.3.4.2 Criterios de selección de participantes	112
2.4. Técnicas e instrumentos	114
2.4.1. Entrevista abierta y entrevista a profundidad semi estructurada	115
2.4.2. Sección a profundidad o grupos de enfoque	115
2.4.3. Observación participante	116
2.4.4. Documentos y materiales audiovisuales	116
2.4.5. Diario de campo	118
2.5. Análisis de la información	126
2.5.1. Transcripción de datos y codificación abierta	117
2.5.2. Codificación axial	123
2.5.3. Uso de la información obtenida y su aporte para el análisis	135
2.6 Validez de la investigación	136
CAPITULO III	138
3. Análisis de prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía	138
3.1 Análisis de prácticas pedagógicas en lectura	138
3.1.1.1. Particularidades de las prácticas pedagógicas en lectura de las dos IE	141
3.1.1.2. Planeación Institucional e Individual en lectura y escritura	145

3.1.1.3. Gestión de aula: Interacciones y métodos de enseñanza y estrategias de lectura	148
3.1.1.4. Recursos para la lectura	154
3.1.1.5. Seguimiento y evaluación	160
3.1.1.5.1. Reflexión pedagógica docente	164
3.2 Prácticas Pedagógicas en escritura	165
3.2.1 Planeación en escritura de ST y MAB	166
3.2.2 Gestión de aula: estrategias de escritura	167
3.2.3. Gestión de aula: recursos de escritura	179
3.2.4. Seguimiento y evaluación en la escritura	180
3.2.5. Reflexión pedagógica	182
3.3. Prácticas Pedagógicas en ciudadanía	192
3.3.1. Planeación ciudadanía en ST y MAB	193
3.3.2. Gestión de aula en los dos establecimientos educativos	199
3.3.2.1. Gestión de Aula: interacciones	199
3.3.2.2. Gestión de Aula: recursos de aula	205
3.3.3. Seguimiento y Evaluación	206
3.3.3.1. Reflexión pedagógica	207
CAPITULO IV	212
4. Vacíos, conexiones y rupturas entre prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía	213
4.1 Vacíos en lectura y escritura	213
4.1.1. Vacíos en la planeación de lectura y escritura	213
4.1.2. Vacíos en gestión de aula: interacciones en lectura y escritura	215
4.1.3. Vacíos gestión aula: interacciones en escritura	217
4.1.4. Vacíos en seguimiento y evaluación en lectura y escritura	219
4.2. Vacíos en ciudadanía	222
4.2.1. Vacíos en planeación en ciudadanía	222

4.2.2. Vacíos en gestión aula: interacciones ciudadanía	223
4.2.3. Vacíos en ciudadanía: seguimiento y evaluación	224
4.3. Vacíos, conexiones y rupturas, entre las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía	224
4.3.1. Vacíos en planeación	224
4.3.2. Vacíos en gestión en el aula: interacciones	230
4.3.2. Vacíos en seguimiento y evaluación: reflexión pedagógica	233
CAPITULO V	232
5. Transformaciones en prácticas pedagógicas desde las percepciones de las docentes participantes en esta investigación	235
5.1. Lineamientos en lectura y escritura	236
5.1.1 Lineamientos en planeación de lectura y escritura	236
5.1.2. Lineamientos en gestión de aula. Interacciones y recursos de lectura y escritura	237
5.1.3. Lineamientos en gestión de aula. Seguimiento y evaluación de lectura y escritura	239
5.1.4. Lineamientos en seguimiento y evaluación, reflexión pedagógica docente	241
5.2. Lineamientos en prácticas pedagógicas en ciudadanía	242
5.2.1. Lineamientos en planeación de prácticas pedagógicas de ciudadanía	243
5.2.2. Lineamientos en gestión del aula, interacciones en ciudadanía	244
5.2.3. Lineamientos en seguimiento y evaluación de prácticas pedagógicas en ciudadanía	245
5.2.4. Lineamientos en seguimiento y evaluación - reflexión pedagogía de las docentes acerca de sus propias prácticas pedagógicas en ciudadanía	246
CAPITULO VI	247
CONCLUSIONES	248
RECOMENDACIONES	258
LIMITACIONES Y POSIBLES LÌNEAS DE INVESTIGACIÒN	262
REFERENCIAS	264

ANEXOS	281
Anexo 1. Consentimiento informado	281
Anexo 2. Entrevista a profundidad	282
Anexo 3. Guía entrevista grupo focal	284
Anexo 4. Guía de observación de clases	286
Anexo 5. Guía de análisis documental	288
Anexo 6. Definición de subcategorías presentes en esta investigación	292
Anexo 7 Guía de valoración cualitativa de instrumentos	294
Anexo 8. Instrumento de apoyo docente en el proceso de escritura de textos	296

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Reporte Índice Sintético de Calidad- ISCE. EEMAB	22
Tabla 2. Reporte Índice Sintético de Calidad- ISCE. EEMAB	24
Tabla 3. Títulos de trabajos sobre prácticas pedagógicas de lectura, escritura y ciudadanía de apoyo a la fundamentación de la investigación	32
Tabla 4. Investigaciones realizadas sobre formación docente	37
Tabla 5. Investigaciones realizadas sobre prácticas de lectura, escritura y formación ciudadana	43
Tabla 6. Dimensiones del marco de referencia internacional I	44
Tabla 7. Dimensiones del marco de referencia internacional II	46
Tabla 8. Investigaciones en prácticas pedagógicas en competencias ciudadanas y la formación del sujeto ciudadano	54
Tabla 9. Investigaciones realizadas de prácticas pedagógicas y su conexión entre lectura, escritura y ciudadanía	62
Tabla 10. Objetivos específicos de cada faceta del papel del instructor	71
Tabla 11. Características de los estilos de enseñanza	72
Tabla 12. Definiciones de categorías y subcategorías preestablecidas.	122
Tabla 13. Ejemplos de codificación y de subcategorización (nivel 1 análisis)	125
Tabla 14. Subcategorías del nivel II de prácticas pedagógicas en lectura	127
Tabla 15. Categoría Central y sub-categorías de lectura	128
Tabla 16. Ejemplos de codificación para sub categorías escritura	129
Tabla 17. Ejemplos de códigos y sus definiciones de prácticas pedagógicas en escritura	130
Tabla 18. Subcategorías prácticas en escritura I.E. ST e I.E. MAB	131
Tabla 19. Ejemplos de Codificación abierta categoría Ciudadanía	132
Tabla 20. Ejemplos de Codificación axial y subcategorías. Grados 1, 2 y 3 de ST Y MAB	133
Tabla 21. Subcategorías y categoría de prácticas en Ciudadanía	134
Tabla 22. Planeación en lectura y escritura	145

Tabla 23. Planeación institucional e individual	147
Tabla 24. Interacciones. Métodos de enseñanza lectura y escritura en cada IE	149
Tabla 25. Estrategias de lecturas utilizadas por docentes desde cada IE	150
Tabla 26. Recursos- Lectura utilizados por docentes de cada IE	155
Tabla 27. Prácticas evaluativas de lectura	160
Tabla 28. Planeación escritura grados iniciales ST Y MAB	167
Tabla 29. Docentes y estrategias de escritura en grados iniciales de ST y de MAB	172
Tabla 30. Docentes y recursos de enseñanza de la escritura en grados iniciales de la I.E ST y MAB	179
Tabla 31. Seguimiento y evaluación de procesos de escritura con los niños de grados iniciales en las I. E. SY y MAB	181
Tabla 32. Lineamientos en lectura y escritura	234
Tabla 33. Lineamientos en prácticas en ciudadanía	242

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comparación según nivel de desempeño en lenguaje IE MAB	23
Figura 2. Comparación según nivel de desempeño en lenguaje IE ST	24
Figura 3. Excelencia en formación docente, formación en aula y herramientas de apoyo	40
Figura 4. Proceso de análisis inductivo propuestos para la investigación	119
Figura 5. Sub categorías prácticas pedagógicas en lectura	140
Figura 6. Malla de Aprendizaje Lenguaje 1°	146
Figura 7. Sub categorías prácticas pedagógicas en escritura	166
Figura 8. DBA y Malla de Aprendizaje Lenguaje grados primero, segundo y tercero	169
Figura 9. Sub categorías prácticas pedagógicas en ciudadanía	192
Figura 10. Competencias Ciudadanas	195
Figura 11. Evaluación formativa interna y externa	219

LISTADO DE ABREVIATURAS DE MAYOR USO

CONCEPTO	ABREVIATURA
Derechos Básicos de Aprendizaje	DBA
Docente 1 Institucion Santa Teresita grado 1°	D1IST
Docente 2 Institución Santa Teresita grado 1°	D2IST
Docente 3 Institución Santa Teresita grado 2°	D3IST
Docente 4 Institución Santa Teresita grado 2°	D4IST
Docente 5 Institución Santa Teresita grado 3°	D5IST
Docente 6 Institución Santa Teresita grado 3°	D6IST
Docente 1 Institución Manuel Antonio Bonilla grado 1°	D1IMAB
Docente 2 Institución Manuel Antonio Bonilla grado 1°	D2IMAB
Docente 3 Institución Manuel Antonio Bonilla grado 2°	D3IMAB
Docente 4 Institución Manuel Antonio Bonilla grado 2°	D4IMAB
Docente 5 Institución Manuel Antonio Bonilla grado 3°	D5IMAB
Docente 6 Institución Manuel Antonio Bonilla grado 3°	D5IMAB
Índice Sintético de Calidad Educativa	ISCE
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad Educativa	ICFES
IE Santa Teresita	IE ST
IE Manuel Antonio Bonilla	IE MAB
Lineamientos curriculares	LC
Lineamientos curriculares en Lenguaje	LCL
Ministerio de Educación Nacional	Min Educación
Plan Nacional de Lectura y Escritura	PNLE
Prácticas Pedagógicas	PP
Proyecto Educativo Institucional	PEI
Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad	PILEO
Referentes Nacionales de Calidad Educativa	RNCE
Tecnologías de la Información y Comunicación	TIC

INTRODUCCION

“Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje» Emilia Ferreiro.

Las prácticas pedagógicas en torno a la lectura y a la escritura, como potenciadoras de la formación del sujeto ciudadano, en cuanto su aporte a la consolidación de las sociedades más avanzadas, se han constituido en un tema complejo al momento de reflexionar acerca de su deber ser desde las dinámicas de las instituciones educativas, en países como Colombia, que aún no ha logrado superar las limitaciones que, desde el sistema educativo actual, se constituyen en obstáculos para que los niños y jóvenes escolarizados, accedan a la lectura y a la escritura crítica y autónoma, relevantes en sus procesos del desarrollo cognitivo, comunicativo, socioafectivo, que les facilite el acceso a la sociedad como ciudadanos competentes.

Por ello, en esta investigación de enfoque cualitativo desde el estudio de caso, es válido centrar la mirada sobre las prácticas pedagógicas de las docentes en lectura, escritura y ciudadanía, desde las dinámicas, tensiones e intereses de sus instituciones educativas, para desde ese contexto, emprender el camino de su caracterización y análisis en el desafío de plantear algunos lineamientos, a partir de los vacíos, conexiones, relaciones que aporten rutas pedagógicas alternativas a las docentes vinculadas a esta investigación, desde momentos de reflexión en ese camino personal y profesional hacia la transición que culminará en las rupturas, con sus prácticas, aun hoy ancladas en concepciones pedagógicas conductistas, en desmedro del desarrollo humano desde la complejidad de sus dimensiones, de la generación de niños y jóvenes que merecen docentes, conscientes de su rol en la renovación de praxis, que, desde el entorno escolar, generen el andamiaje hacia las experiencias de aprendizaje suficientes para que niños y niñas sean sujetos de derecho y ciudadanos activos en su contexto social, cultural y político.

Por consiguiente, desde esta investigación, se retomaron las voces de las docentes participantes con el fin de facilitar su tarea en torno a la reflexión acerca de sus PP y de las transformaciones posibles de emprender a partir de reconocer vacíos, en relación con la complementariedad entre las PP de lenguaje (lectura y escritura) y las PP en ciudadanía y viceversa, evidenciados en las PP en lectura y la escritura, que muchas veces están materializadas en tareas mecánicas, sin un sentido claro, cargadas de consideraciones excluyentes sobre quiénes pueden escribir, qué se debe leer y con el único propósito de evaluar, que, además, están desarticuladas de las competencias ciudadanas del Min Educación. En otras palabras, se trata de PP en lenguaje (lectura, escritura) y ciudadanía que deben ser transformadas para avanzar en su complementación como prácticas sociales potencialmente significativas en la formación de ciudadanos competentes.

En ese sentido, en el capítulo final de esta investigación, se presentan los principales lineamientos que aportaron las docentes participantes en esta investigación, una vez compartidos los vacíos, conexiones, relaciones y rupturas más relevantes en relación con los objetivos de esta investigación. Entre esos lineamientos se destacan los referidos a la importancia de avanzar en la complementariedad de las prácticas de lectura y escritura con un área, como la de Cátedra de paz, propuesta desde esta investigación para retomar las competencias ciudadanas prescritas desde el Min Educación. Igualmente, se encausa esa complementariedad desde las prácticas de ciudadanía hacia las PP en lenguaje (lectura y escritura).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se encuentra inmersa en el campo curricular y tiene como objetivo analizar las PP en lectura, escritura y ciudadanía, que llevan a cabo las docentes de los grados primero, segundo y tercero en las IE ST y IE MAB del municipio de La Victoria -Valle, para desde allí, y desde la complementariedad de las mismas, potencializar el ser de un sujeto ciudadano.

Desde las presiones del marco globalizante en la economía, se vienen dando cambios en el Sistema Educativo en Colombia y en otros países de Latinoamérica, se ha abordado la tarea de descentralizar el currículo desde la Política Pública de Educación. Desde la comprensión de López (2005), tanto la sociedad como las escuelas, vienen cambiando a velocidades diferentes. Así, los escenarios sociales se transforman rápidamente, mientras que las instituciones educativas van a un ritmo más lento. Los cambios en la gestión curricular, tales como fortalecimiento de las PP, incorporar los referentes nacionales de calidad educativa (RNCE) y resultados de aprendizaje en las diversas pruebas realizadas, entre otros, han sido planteados y vienen apoyándose desde Min Educación, Colombia, desde diferentes programas y además, desde la ruta diseñada en el Plan de Integración Curricular –Hacia la Meta de Excelencia (PICC-HME).

De ahí que, este fortalecimiento curricular, nutrido desde el modelo curricular basado en los resultados del aprendizaje, exige un mejoramiento a nivel curricular, que, a su vez, llevan implícitos cambios a nivel institucional y de aula. Al respecto, se plantea la relevancia de atender a los factores que los apoyan u obstaculizan, tales como el liderazgo de los directivos docentes, la disposición de los recursos didácticos y tecnológicos a nivel institucional; la funcionalidad de

los programas de capacitación y su impacto a nivel de aula, evidenciado en las PP del cuerpo docente las cuales se han planteado desde el Min Educación y se asumen para este proyecto, como el estilo de enseñanza unido al estilo de aprendizaje que establece exigencias tanto a nivel institucional (que incluye la vinculación del Estado, su Sistema Educativo, de las Instituciones Educativas –la escuela, la familia).

Desde las PP el desempeño docente se ve influenciado por factores internos, propios del docente y factores externos. Al respecto de estos factores, Mackinsey (2009) resalta que las buenas prácticas están asociadas a la noción de efectividad docente en una relación directa con su situación, con aspectos que afectan su trabajo, la tarea de enseñar y los resultados que alcanza. De otro lado, García, Jaramillo, Perry y Rodríguez (2014), reconocen la importancia del salario, la formación en servicio y el apoyo de tutores para el debido seguimiento de este proceso. Sumado a lo anterior, es prioritario que, el profesional de la docencia, posea principios éticos, sin cuya vivencia, difícilmente, se puede avanzar en la formación de sujetos ciudadanos.

En este sentido, en relación con la formación de sujetos ciudadanos, Chaux, Lleras y Velásquez (2004) señalan que la articulación de los EBC y las PP se debe poner en práctica en la vivencia del estudiante. Siguiendo con, Chaux, Lleras y Velásquez (2004), ellos enfatizan que, en nuestro contexto, esta labor es todavía más necesaria y urgente, dado que, Colombia sigue teniendo uno de los índices de violencia más altos del mundo. Es por ello, que el Min Educación estableció en el 2006, con obligatoriedad en el sistema educativo colombiano, las competencias ciudadanas y comunicativas que están presentes desde el primer nivel del sistema (preescolar) hasta el último nivel (doctorado) y vienen planteadas por grupos de manera gradual frente a lo que los estudiantes deben hacer y saber hacer (2006).

Complementando lo relacionado con el contexto colombiano, De Zubiría (2019), desde los resultados de la prueba Pisa, especifica cinco grandes retos o problemas que el país debe afrontar para mejorar la calidad de la educación, estos son:

1. Faltan, equidad, integralidad y pertinencia en nuestro sistema educativo, pertinentes con lo que le sirve al estudiante, para su proyecto de vida.

2. No ha habido cambios en la formación de los maestros, ellos no son especialistas en lectura crítica. Eso significa repensar su formación desde las Normales, las Facultades de Educación. Igualmente, hace referencia a la necesidad de formar a los directivos docentes en el rol pedagógico como una manera de superar su actual rol con énfasis en lo administrativo.

3. El currículo, en Colombia, no ha cambiado, aún sigue siendo de enfoque tradicional y fragmentado.

4. Hay que mejorar el clima del aula para que el niño sienta seguridad desde el ambiente educativo que el docente logre generar en el aula.

5. En Colombia, no hay políticas educativas de largo tiempo, cambian con cada gobernante.

Los puntos 2, Formación de maestros, 3, Currículo enfoque tradicional y fragmentado y el 4 mejorar el clima en el aula, del diagnóstico a nivel Colombia llevado a cabo por De Zubiría, tienen una relación directa con el desarrollo de esta investigación, puesto que situaciones como estas, se pueden estar presentando a nivel de las IE ST y IE MAB del municipio de La Victoria – Valle. Lo anterior, de acuerdo con las observaciones realizadas por la autora, desde una investigación exploratoria, llevada a cabo con recogida de datos en forma sistemática durante un mes a través del diario de campo, entrevistas con las docentes y observación directa, que

ameritaron ser investigadas a profundidad para comprenderlas y desde allí posibilitar situaciones y actividades que lleven a la mejoría y transformación desde el aula, ellas son:

Las IE seleccionadas para esta investigación ST y MAB, son instituciones que se han visto beneficiadas, porque en ellas se lleva a cabo el proceso de fortalecimiento curricular con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional mediante el Programa “Todos a Aprender” desde el año 2013, programa que también apoya las PP de los docentes, mediante el acompañamiento en la planeación de ambientes para el aprendizaje, el clima y la gestión del aula, entregando materiales de lenguaje, tanto para el maestro como para los estudiantes y fortaleciendo el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de los maestros mediante las Sesiones de Trabajo Situado (STS), los Laboratorios Pedagógicos (LabP) y las Comunidades de Aprendizaje (CDA).

Además, en relación con la formación de las docentes, de los grados iniciales, es decir, de los grados primero, segundo y tercero, se ha establecido que, la mayoría de ellas tiene una formación que corresponde a un nivel de escalafón alto de cualificación y, en promedio están vinculadas desde hace más de 20 años a su labor educativa.

Sin embargo, a pesar de todo lo anterior, se logró evidenciar que esta situación-problema, se presenta de forma similar en las dos IE, antes mencionadas. La problemática antes aludida, de las docentes vinculadas a dichas instituciones educativas, se presenta desde los siguientes componentes, que ameritan su comprensión, con el interés de aportar alternativas o lineamientos de transformación de las PP desde el área de lenguaje y de ciudadanía, donde se aplique la complementariedad de las mismas, en pro de potencializar el sujeto ciudadano:

1. Las docentes pertenecientes a las IE, donde se ha llevado a cabo esta investigación y seleccionadas para participar en él, tienen la experiencia de enseñar muchos años en primaria, lo cual hace necesario analizar las PP que utilizan en relación con la enseñanza de la lectura, la

escritura y su relación con la formación ciudadana puesto que, no se están evidenciando en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

2. Además, se ha identificado poca apropiación de pedagogías que permitan una mejor gestión y clima de aula, para el manejo de conflictos, el fortalecimiento de los valores y el trabajo en equipo.

3. Existen algunos vacíos en el dominio del conocimiento didáctico del contenido (CDC) en la enseñanza de la lectura, la escritura y la formación ciudadana.

4. Vacíos en cuanto a la apropiación de principios éticos, para asumir el rol social de educadores de las nuevas generaciones.

5. Resistencia de las maestras a incorporar los referentes nacionales de calidad educativa en Lenguaje (RCE): Lineamientos curriculares (LC), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Mallas de Aprendizaje, Matriz de Referencia, Orientaciones pedagógicas y evaluación); y los RCE en competencias ciudadanas y orientaciones pedagógicas.

6. En las PP de las docentes, en los grados iniciales, en las IE participantes, ST y MAB, con algunas variaciones, se acostumbra a usar la escritura como estrategia metodológica orientada a identificar qué conocimientos poseen los niños sobre alguna temática. Por ejemplo, se les pide a los niños que realicen ejercicios escriturales denominados “dictados” en sus casas en los que carecen del acompañamiento de sus docentes y de la interacción con sus compañeros y de orientaciones para la producción escrita.

7. La distancia entre las PP de las docentes y lo planteado a nivel de la gestión curricular y a la normatividad vigente. Los niños y niñas, se ven afectados por una educación que privilegia la memoria, existen bajos niveles en comprensión de lectura y por ende, de escritura y un bajo ejercicio y práctica de la democracia.

8. Poco seguimiento del Min Educación y directivos docentes a las PP en cuanto a: planeación, evaluación, uso de los textos de lenguaje y biblioteca escolar, y el uso de los recursos tecnológicos a su disposición.

9. Los grados iniciales están a cargo de una sola docente, quién se encarga de realizar tanto el proceso de formación de lectura y escritura, como de formación en ciudadanía y lo llevan a cabo de forma fragmentada y en diferentes tiempos.

10. Los bajos resultados de los estudiantes en lectura y escritura en las diversas pruebas internas (caracterizaciones de fluidez y comprensión lectora, Aprendamos, Avancemos, etc...), externas (Saber, Supérate, PISA) e Índice Sintético Calidad Educativa (ISCE). Aunque, se hace la salvedad que hay otros componentes desfavorables como el bajo seguimiento de Min Educación, de los directivos docentes, entre otros. Enseguida se pueden ver los resultados de años anteriores.

Niveles del desempeño, Prueba Saber, años 2015, 2016 y 2017. Institución Educativa:

Manuel. Antonio Bonilla- La Victoria.

De acuerdo al reporte ISCE los niveles del desempeño durante tres años consecutivos, 2015, 2016 y 2017 en el área de lenguaje en el grado 3° se observa, que en el año 2017, hay una disminución del 15% en el nivel de desempeño insuficiente; mientras que no hay avances en el nivel mínimo de desempeño (42%) durante los años 2016 y 2017; en el nivel satisfactorio de los años 2016 y 2017, se observa un incremento del 30% al 32%, por último, en el nivel avanzado, en el 2015 alcanzó un nivel del 22%, mientras que se presentó descenso del 22% al 6% en el año 2016 con una leve recuperación del 12% en el 2017. En conclusión, puede establecerse que, en MAB, en el área de lenguaje, grado 3°, durante los años 2015, 2016 y 2017 aumentaron los estudiantes en el nivel insuficiente, mientras que los resultados en el nivel de desempeño

mínimo, no presentan avances significativos. El nivel de desempeño avanzado, también ha disminuido.

Tabla 1

Reporte Índice Sintético de Calidad- ISCE. EEMAB.

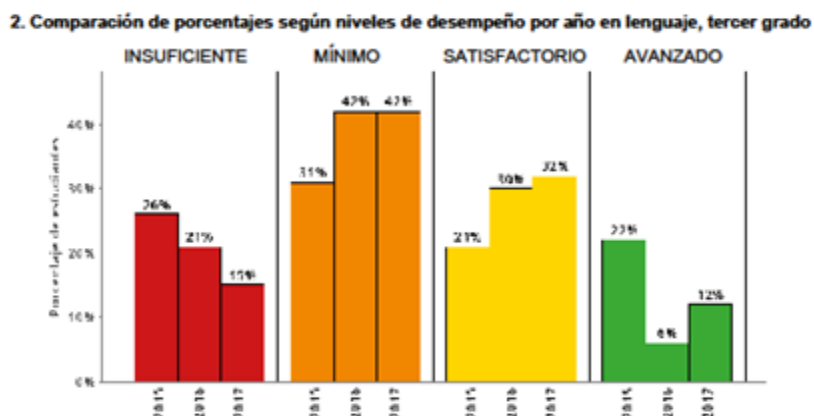
Básica - Primaria						
Año	Desempeño	Progreso	Eficiencia	Ambiente escolar	ISCE	MMA
2018	2.47	1.03	0.91	0.76	5.17	5.21
2017	2.42	0.97	0.92	0.74	5.05	4.60
2016	2.25	0.05	0.94	0.76	4.00	3.97
2015	2.32	0.00	0.85	0.74	3.91	

Recuperado:https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2018/17640300036.pdf

En el anterior reporte, se observa el comparativo de los componentes del ISCE en términos del desempeño de los estudiantes en la prueba Saber, el progreso o el avance de la institución con respecto al año anterior, la eficiencia o tasa de aprobación escolar y el ambiente escolar: ambiente de aula y seguimiento del aprendizaje durante los años 2015 a 2018. El mejor desempeño se logró en el año de 2018, aunque comparativamente el progreso es mínimo, (1.03%). En tanto que, la tasa de reprobación se ha mantenido más o menos estable. Igual, se observa con el ambiente escolar, donde los avances son estables pero mínimos. Dado los resultados de los componentes antes descritos el Mejoramiento Mínimo Anual, es sólo del 0.61% si se tiene en cuenta los resultados de los años 2017 y 2018.

Figura 1

Comparación según nivel de desempeño en lenguaje MAB



Recuperado: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

De acuerdo con los niveles del desempeño durante tres años consecutivos, 2015, 2016 y 2017 en el área de lenguaje en el grado 3°, se observa, que en el año 2017, hay una disminución del 15% en el nivel de desempeño insuficiente; mientras que no hay avances en el nivel mínimo de desempeño (42%) durante los años 2016 y 2017; en el nivel satisfactorio de los años 2016 y 2017, se observa un incremento 30% y 32% correspondientemente, por último, en el nivel avanzado, en el 2015 alcanzó un nivel del 22%, mientras que se presentó descenso del 22% al 6% en el año 2016 con una leve recuperación del 12% en el 2017. En conclusión, puede establecerse que, en IE MAB, en el área de lenguaje, grado 3°, durante los años 2015, 2016 y 2017 aumentaron los estudiantes en el nivel insuficiente, mientras que los resultados en el nivel de desempeño mínimo, no presentan avances significativos. El nivel de desempeño avanzado, también desciende.

Tabla 2

Reporte Índice Sintético de Calidad Educativa Establecimiento educativo Santa Teresita



Gráfico 3.

Recuperado de https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/176403000079.pdf

En el anterior reporte, se observa que, en cuanto al desempeño de las pruebas Saber los resultados del 2018, con relación a los dos años anteriores, desmejoraron. Igualmente, ocurrió con el progreso o mejoramiento de la institución en el año 2018 con respecto al año 2017. En cuanto a la eficiencia en la tasa de aprobación, del 0.88%, igualmente hay desmejora comparando los resultados del año 2017 y el 2018. En lo concerniente al ambiente escolar no se observan avances significativos. Así, que el MMA es sólo del 0.24% comparando los resultados de los años 2017 y 2018.

Figura 2

Comparación según nivel de desempeño en lenguaje Santa Teresita

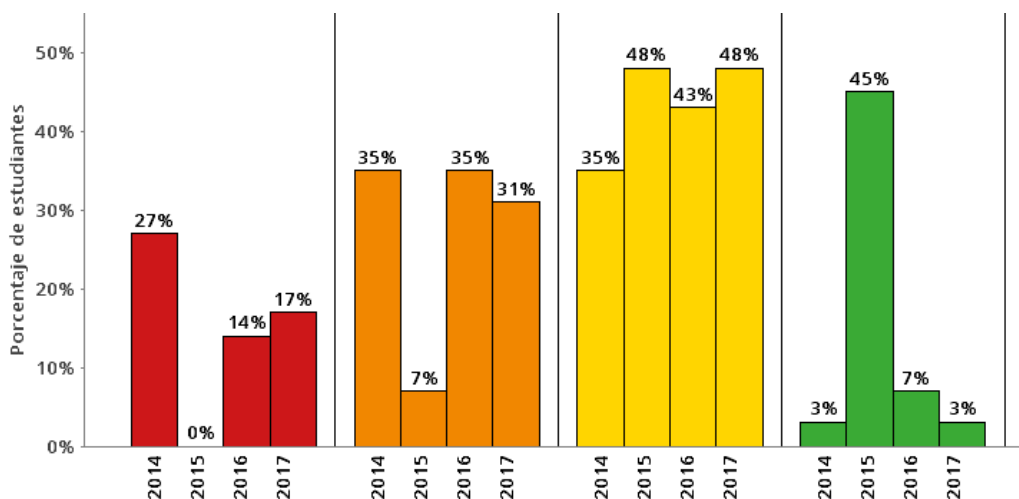


Figura2.

Recuperado de:

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx>

Resultados de tercer grado en el área de lenguaje. Reporte histórico de comparación entre los años 2014 - 2015 - 2016 – 2017

En la figura 2 se observa que, en relación con el 2014, en el 2017 hubo un descenso del número de estudiantes en el nivel de desempeño insuficiente (en rojo) lo cual significa un avance en tanto hay menos estudiantes en este nivel. En el nivel de desempeño mínimo (de color naranja) se observa un descenso del número de estudiantes en este nivel, lo cual reporta, igualmente un avance al pasar del 35% en el año 2014, al 31% en el año 2017. En el nivel de desempeño satisfactorio (en amarillo) se observa un mejoramiento del desempeño en lenguaje al pasar del 35%, en el 2014, al 48% en el 2017, aunque durante los años 2015 y 2017, no se registran avances significativos. En el nivel avanzado, en verde, los desempeños de los estudiantes del grado tercero son poco significativos con excepción del año 2015 donde se presentó una mejora del 45%.

Conclusiones de Lectura de resultados

No existen diferencias estadísticas significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2017 y su puntaje promedio en 2016. Es decir, no se presentaron avances en el desempeño de los estudiantes del grado 3° en el área de lenguaje; mientras que, en un estudio comparativo, entre los promedios de IE ST de 2017 y 2014, sí se observan diferencias significativas en cuando al desempeño de los estudiantes del grado estudiado. El puntaje promedio del establecimiento educativo en 2017 es superior a su puntaje promedio en 2014-2017.

Por último en el año 2015 fueron evaluadas en la prueba Saber las competencias ciudadanas de los estudiantes. Evaluación que se hace a partir del grado 5°, la cual muestra los aprendizajes de los estudiantes en su tránsito por la primaria. Los resultados de la IE ST indican fortalezas en los componentes de conocimientos y multiperspectividad, y debilidad en los componentes de argumentación y pensamiento sistémico. La IE MAB no presenta resultados este año debido a inconsistencias entre el número de estudiantes matriculados y el número de evaluados, como lo expresa el ICFES. Lo cual, indica que es prioritario iniciar la formación ciudadana desde los grados iniciales.

En consecuencia, con todo lo antes expuesto y atendiendo a los resultados de las pruebas Saber, acerca del desempeño lector, escritor y ciudadano, es pertinente, llegar a la formulación de preguntas, en relación con los objetivos de esta investigación, estas son:

- ¿Cómo potenciar el ser de un sujeto ciudadano a través de la complementación de las prácticas pedagógicas de las docentes en la formación de lectura, escritura y formación ciudadana de los niños de grados iniciales?

- ¿Qué relaciones – conexiones y rupturas- existen entre la enseñanza de la lectura y la escritura y la formación en ciudadanía?

- ¿Qué lineamientos o transformaciones demandan las prácticas pedagógicas por parte de las docentes de lectura, escritura y ciudadanía para lograr que estas, se complementen y apoyen teniendo como fin último la formación del sujeto ciudadano?

JUSTIFICACIÓN

Como se expresó en las páginas anteriores, en el marco actual de las exigencias del fortalecimiento curricular, que se plantean desde la situación educativa particular del Sistema Educativo Colombiano, es importante concederle un mayor valor al escenario de las PP de las docentes, para que accedan a reflexionar sobre ellas y se comprometan en los procesos de su formación y reflexividad continua, como una manera de responder a las necesidades y expectativas de la formación del sujeto ciudadano.

En consecuencia, desde los resultados de este proyecto, al relacionar la adquisición de las competencias lectoras, escriturales y ciudadanas, se aporta a: potenciar la formación del ciudadano, a un aprendizaje significativo, al análisis crítico, al redireccionamiento desde las PP, al debate de gran trascendencia para el país, plantado desde el último periodo de gobierno del presidente Juan Manuel Santos quien en el plan de desarrollo 2014-2018, “Todos por un nuevo país, Colombia la más educada”, se refiere a la educación como el vehículo para lograr una sociedad más equitativa y competitiva, innovadora, moderna, incluyente, fuerte y participativa, la política educativa *Educación de Calidad, el camino para la Prosperidad*, es concebida como aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz.

Particularmente, por el momento que se vive con la firma del Acuerdo de Paz con los grupos insurgentes, como bien se ha expresado desde la política educativa, a la escuela le corresponde un papel clave en la formación del sujeto que requiere esta nueva sociedad colombiana. Se asume que son los docentes desde sus PP de enseñanza de la lectura y la escritura en complementariedad con la formación ciudadana, quienes están en la posibilidad y oportunidad de aportar al proceso de construcción y conservación de la paz.

Esta investigación, también aporta, desde el enfoque cualitativo al avance del conocimiento en la temática relacionada con las PP, específicamente en lo relacionado con la adquisición por parte de los estudiantes de las competencias comunicativas y las competencias ciudadanas, temas que se evidenciaron durante el proceso de construcción del marco referencial de esta investigación. Se logró identificar la baja existencia de las investigaciones educativas que estudien, desde las PP, las relaciones o complementariedad entre la lectura, la escritura y la ciudadanía.

Igualmente, desde el aspecto legal, los resultados de esta investigación, le aportan información pertinente y confiable, a todas aquellas personas encargadas de tomar decisiones frente a políticas educativas, en los diferentes niveles: a nivel del Estado, para complementar las orientaciones que se encuentran en los documentos emitidos por el mismo y, para el redireccionamiento de los programas existentes o que puedan surgir en las instituciones educativas, para reformular los PEI y por ende la gestión académica, y en el aula cada docente va a tener referentes de cómo hacer la complementariedad en pro de potenciar la formación ciudadana.

Finalmente, este trabajo se justifica por los aportes al programa del doctorado en Ciencias de la Educación desde la línea de Investigación denominada Línea De Formación Doctoral Educación: Currículo, Didáctica, Gestión y Evaluación en avances al desarrollo de temáticas de relevancia actual, tales como las PP en relación con la escritura, la lectura y la ciudadanía abordadas en esta Tesis. Y al grupo RUECA, en la línea de formación y desarrollo para el profesorado, investigación que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en el contexto local en el que se realiza.

OBJETIVO PRINCIPAL

- Analizar las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y en ciudadanía, que llevan a cabo las docentes de los grados primero, segundo y tercero en las Instituciones Educativas Santa Teresita y Manuel Antonio Bonilla, para desde allí, y desde la complementariedad de las mismas, potenciar el ser de un sujeto ciudadano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las prácticas pedagógicas en lectura, escritura de las docentes de los grados primero, segundo y tercero, en las Instituciones Educativas Santa Teresita y Manuel Antonio Bonilla.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas utilizadas en la formación de competencias ciudadanas por las docentes de los grados primero, segundo y tercero en las Instituciones Educativas Santa Teresita y Manuel Antonio Bonilla.
- Descubrir vacíos, conexiones y rupturas existentes entre las prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la lectura, la escritura y la ciudadanía.
- Proponer una serie de lineamientos para las transformaciones en las prácticas pedagógicas en lectura y escritura y en la formación de competencias ciudadanas, desde la percepción de las docentes, las particularidades, vacíos, conexiones y rupturas encontradas, las cuales desde la complementariedad de las mismas potencien la formación del sujeto ciudadano en respuesta a la pregunta de esta investigación.

CAPÍTULO I

MARCO REFERENCIAL

1.1 ESTADO DEL ARTE

En la primera etapa de la construcción del estado del arte, se muestran las diversas investigaciones que se relacionan con el tema de interés. El tema a investigar no es un conocimiento nuevo, el objeto de estudio ya ha sido abordado por otros investigadores, en otros contextos y desde enfoques metodológicos, conceptuales y epistemológicos diferentes y en donde además han obtenido aciertos y desaciertos que fueron valiosos como punto de partida para esta investigación.

Por esto, se hizo necesario ordenar la información recolectada en una tabla, la cual permite visualizar a partir de cada categoría, las investigaciones desde su nacionalidad, año de publicación, enfoque u otros y paradigma, al igual que otros artículos de reflexión; con los propósitos de identificar las escuelas de procedencia teórica, su trayectoria sobre las líneas de pensamiento e ir ordenando el estado del conocimiento de la investigación, la cual se describe a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 3

Títulos de trabajos sobre prácticas pedagógicas de lectura, escritura y ciudadanía como apoyo a la fundación de la investigación

N°	AUTOR	PAÍS	TÍTULO	AÑO	ENFOQUE/ INSTRUTOS/ OTROS	PARADIGMA
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS						
1	Parra	Colombia	Estudios sociales sobre el maestro colombiano.	1980	Sociocultural	Cualitativo
2	V. Mellado Jiménez	España	Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria.	1996	Estudio de caso	Cualitativo
3	Latapi	México	¿Cómo aprenden los maestros?	2003	Cualitativo Artículo Reflexión	Sociocultural
4	Redón S.	Chile	Sujeto y pedagogía: ciudadanía y formación docente.	2006	Artículo de reflexión	
5	Díaz Barriga, Angel	México	La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales.	2006	Artículo de reflexión	
6	Medina , I. y otros	Chile	Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena.	2008	nálisis factorial exploratorio Gr upos de enfoque	Mixta
7	Malacaria, María Irene	Argentina	Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico.	2010	No experimental	Cuantitativo
8	Parra Gutiérrez y otros	Colombia	Prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro.	2013	Hermenéutico	Cuantitativo
9	Melón dulce João Paulo	Portugal	Prácticas pedagógicas en educación superior: un enfoque del curso de introducción a la lectura y escritura.	2014	Etnográfico	Cualitativo
10	García, Maldonado, Perry, Rodríguez, y Saavedra	Colombia	Tras la excelencia docente.	2014	Cualitativo Estudio comparativo	Cualitativo- socio-cultural
11	Cárcamo, H. Vásquez Pablo Méndez Bustos	Chile	Imaginario sociales en torno al comportamiento ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente.	2015	Grupos de discusión	Cualitativa

12	Muñoz, Labraña, R Martínez, y Rodríguez	Chile	Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de historia en Chile.	2015	observaciones y registros de aula	Cualitativo
13	Díaz-Barriga, Miranda y Jiménez-Vásquez	México	La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria.	2015	Artículo de Reflexión y Módulos de Formación Narro en competencias	Cualitativo
14	Silva, M. Aguila y otros	Chile	Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile.	2018	Fenomenología Estudio de caso	Cualitativo
15	Zambrano,L	Colombia	Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.	2018	Estudio de casos	Cualitativo
16	Marín Rodríguez, Diego Jair	Colombia	Prácticas pedagógicas en tomo a la formación ciudadana en el contexto de la jornada completa en un colegio público de Bogotá.	2018	Estudio de caso	Cualitativo
17	Saavedra y Forero	Colombia	Diez pasos para hacer de Colombia la más educada.	2018	Estudio descriptivo	Cualitativo
18	Instituto Internacional de la Planeación de la Educación (ILPE)		Seguimiento, durante todo un año escolar, a docentes de educación básica	2018	Artículo Reflexión	
19	Nápoles. L.E	Cuba	La educación en el laberinto de la Modernidad.	2019	Artículo Reflexión	
LECTURA Y ESCRITURA						
20	Mc. Carthey y Taffy	Argentina	Perspectivas de la investigación alternativa.	1992	Estudio de Revisión	Sociocultural
21	A. C amps	España	la enseñanza de la composición escrita	1993	Cualitativo	Sociocultural
22	De Zubiria	Colombia	Propuesta de Pedagogía conceptual.	1996	Cualitativo	
23	Fraca De Barrera	Colombia	el desarrollo de las capacidades para la lectura y la escritura en los niveles pre- escolar, primera y segunda etapa de la Educación Básica.	1997	Cualitativo	Sociocultural
24	Tierney	Argentina	Investigación en curso y nuevas direcciones.	1999	Revisión de investigaciones	Cualitativo
25	Poblador	Colombia	Reflexiones sobre los procesos de Enseñanza –aprendizaje del lenguaje escrito y los marcos teóricos que los sustentan.	2002	Artículo Reflexión Cualitativo	Holístico- constructivista
26	Rincón,G.	Colombia	Investigación en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.	2005	Cualitativo	Constructivista
27	Cartolari y Carlino		Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica.	2009	Artículo de Revisión Crítica	Cualitativo

28	Duarte, RoseMary			La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.	2012	T. Doctoral E. Cualitativo	Constructivista
29	Salas Navarro	México		El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León.	2012	Investigación - acción	Cualitativo
30	Rodríguez Linuesa y	España		Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso.	2012	Investigación - acción	Cualitativo
31	Miras, Solé y Castells			Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje.	2013	Investigación Temática	Cualitativo
32	Reyes León Teresita del Jesús	Argentina		Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria.	2015	Estudio de caso	Cualitativo
33	OCDE	Colombia		Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia.	2016		Texto reflexivo
34	Ministerio Educación Colombia	de Colombia		Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).	2016		Texto informativo
35	Ministerio Educación Colombia	de Colombia		Marco de referencia preliminar para competencia lectora.	2017		Texto informativo
36	López, C-Andrada	España		Reseña. Pasado y presente de los verbos leer y escribir.	2019		Artículo reflexivo

FORMACIÓN CIUDADANA

37	Magendzo	Colombia		Curriculum, educación para la democracia en la Modernidad	1996	Artículo de Revisión de Investigaciones	Cualitativo
38	Zaritzky	Colombia		La formación para la convivencia y los derechos del niño.	1999	Cualitativo	Sociocultural
39	Builes	Colombia		Micro currículo: lo humano en educación.	1999	Artículo de Reflexión	Sociocultural
40	Mockus y Corzo	Colombia		Indicadores de convivencia ciudadana.	2003	Guías para la Convivencia C.	Sociocultural
41	Chaux, Lleras, Velásquez y otros	Colombia		Competencias Ciudadanas: una propuesta de Integración a las áreas académicas.	2004	Propuesta de Formación en Competencias Ciudadanas.	Sociocultural
42	Ministerio Educación Nacional Fundación de Empresarios por la Educación	de Colombia		Quince experiencias para aprender la ciudadanía... y una más.	2004	Experiencias significativas	Sociocultural

43	Garcés, L. y otros	Argentina	Visiones Teóricas acerca de la Ciudadanía Social.	2006		Ponencia
44	Jaramillo Orlanda	Colombia	La formación ciudadana en la obra de Freire.	2008		Artículo de reflexión
	Horrach Miralles. J.	España	Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos.	2009		Artículo de reflexión
45	Delgado Granados,P.	España	Educación, democracia y ciudadanía en el siglo xxi desde el proyecto político educativo de Paulo Freire	2010		Artículo de reflexión
46	Cárcamo-Vásquez,H.	Chile	Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid?	2015	Etnográfico: observación participante	Cualitativo
47	Ariza,P. y Muñoz, J.J.	Colombia	Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física.	2016	Bibliográfico-narrativo	Cualitativo
48	Ruiz, L.A, Cardozo José Julián, Ñañez Rodríguez, Capera José Javier	Colombia	Experiencias locales de la formación ciudadana desde la infancia en las escuelas de Ibagué – Tolima (Colombia).	2018	Estudio de caso	Cualitativo
49	Quiroz Ruth Elena Posada Orlanda Jaramillo	Venezuela	Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?	2019		Artículo de Reflexión

LECTURA, ESCRITURA Y FORMACIÓN CIUDADANA

50	Freire, Pablo	Chile	La importancia del acto de leer y el proceso de liberación.	1984	Cualitativo	Sociocultural
51	Goldin	México	Autonomía, diversidad y creación de espacios públicos.	1999	Cualitativo	Sociocultural
52	Miras, Mariana	España	La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe.	2000		
53	Álvarez, Didier	Colombia	Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (Medellín).	2003	Investigación-acción	Cualitativo
54	Álvarez, Didier	Colombia	Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a la Propuesta Investigativa de Formación Ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (EAJ).	2003	Cualitativo Propuesta de Formación Ciudadana	Sociocultural

55	García y Varela	Colombia	Miradas complejas a los procesos lectoescritores para formar en ciudadanía como aporte la cultura democrática.	2014	Cualitativo Estudio de caso	Cualitativo
56	Pineda, María C. Valencia Castaño Aguirre, a.M.	Colombia	La lectura como derecho en la formación de ciudadanía.	2015	Estudio de caso:entrevistas semi-estructuradas	Cualitativo
57	Moreno Luis	Colombia	Educación con énfasis en mediaciones pedagógicas.	2016	Tesis doctoral con Propuesta Pedagógica	Sociocultural
58	Brand Jenni Barajas,	México	El docente lector como formador de ciudadanos.	2017	Teorización: descriptivo-explicativo	Cualitativo
59	Navarro, Federico Ávila, Natalia Cárdenas, Marcelo	Chile	Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares.	2017		
	Brand	Colombia	El docente lector como formador de ciudadanos.	2017	Autobiografías	Cualitativo por teorización
60	Sánchez Lozano, MSolarte Quintero	Colombia	Textos multimodales en el aula: concepciones y prácticas de orientación de la lectura de docentes de educación básica primaria en los municipios de Roldanillo y Toro, Valle del Cauca	2019	Descriptivo	Cualitativo
61	Naroa Martínez and Edurne Goikoetxea	España	Los predictores de la lectura y escritura de palabras varían en función de la estructura silábica en español.	2019	Estudio de caso	Cualitativo

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

Desde estas investigaciones se puede concluir que, las PP en lectura, escritura y ciudadanía, han sido temáticas de especial relevancia e importancia a través de las cuatro últimas décadas para los investigadores y teóricos que siempre han estado inquietantes sobre este tema. Sin embargo, se vio la necesidad de seleccionar aquellos trabajos que tienen mayor relevancia para la realización de esta investigación, sea por la forma como abordan el objeto de estudio, su estrategia metodológica e instrumentos empleados, o por las aportaciones que realizan al conocimiento de este tema. Se procedió a seleccionar las investigaciones de mayor afinidad con

el tema de interés y se ordenaron en una tabla, los cuales se nombraron al inicio de cada una de las categorías seleccionadas.

1.1.1.La formación del docente

Tabla 4

Investigaciones realizadas sobre formación docente

FORMACIÓN DEL DOCENTE	
1.Parra (1980)	4 Díaz-Barriga (2015)
2. Latapi, (2003)	5. Saavedra y Forero (2018)
3. García, Terry, Rodríguez y otros (2014)	6. Nápoles (2019)

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

El sociólogo colombiano, Parra (1980) en sus “Estudios sociales sobre el maestro colombiano” desarrolló una investigación a partir de la revisión de literatura existente, con el propósito de delinear las tendencias de dichos estudios investigativos y a la vez para trazar líneas de trabajo investigativo. Este investigador, encontró que la mayoría de estos corresponden a enfoques etnográficos con énfasis descriptivo. Entre los temas que identificó Parra (1980) son interesantes para los objetivos de esta investigación los que hacen referencia a las PP de las docentes en cuanto a su cualificación y capacitación, la ruptura entre la realidad social, imagen y la práctica docente.

Entre las conclusiones de su estudio, se destacan aquellas que señalan que están pendientes de adelantar trabajos investigativos acerca de aspectos relacionados con la formación de los maestros y los asuntos pedagógicos adaptados a la variada realidad nacional, a la formación ideológica de la relación maestro-alumno, a la organización social de las normales y universidades frente a la importancia de capacitar a los maestros a lo largo de su carrera profesional, lo que hoy denomina la Política Educativa como formación en servicio.

Continuando con el contexto Colombiano el estudio denominado “Tras la excelencia docente”, realizado por García, Maldonado, Perry, Rodríguez, y Saavedra (2014), se retomaron las dimensiones del Marco de Referencia Internacional, para apostarle a la calidad educativa y a la calidad docente en Colombia. Mediante este estudio, los investigadores se propusieron alcanzar dos objetivos, así: Primero: resaltar al docente como pilar del aprendizaje. Segundo: lograr que la propuesta de política sistémica sea el punto de partida de una transformación que responda a ese ideal de progreso y equidad nacional.

En lo metodológico, se sabe que este estudio correlacionó el aprendizaje con cada una de las variables que lo afectan. Se enfatizó en las variables de los docentes a nivel de colegio y de aprendizaje de los estudiantes. Esas variables fueron: títulos, edad, régimen laboral, provisionales, profesores del antiguo y del nuevo estatuto docente, tiempo de vinculación y el puntaje de los profesores al momento de su vinculación al nuevo estatuto docente.

Los resultados, señalan que, las variables que muestran una relación estadísticamente significativa con el aprendizaje de los estudiantes son: 1. los distintos niveles educativos de los docentes. 2. La proporción de los profesores provisionales y 3. La edad de los profesores. En lenguaje, la diferencia entre la correlación con la educación pos-gradual de los docentes y la de

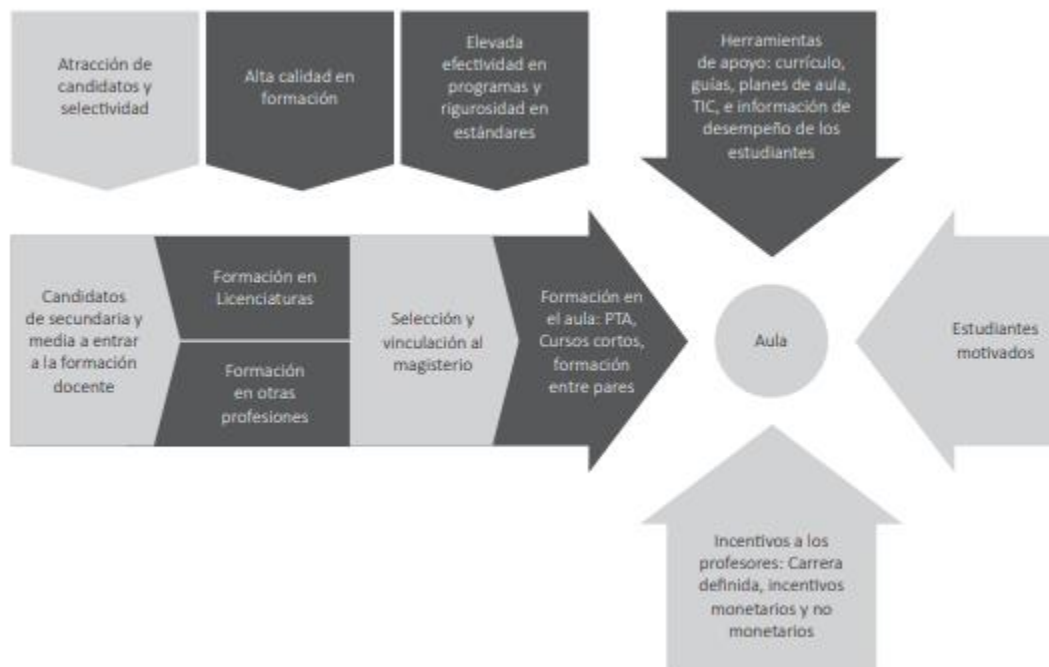
los demás niveles es más alta que el resultado de la prueba en matemáticas, Estos resultados aportan a la discusión frente a los hallazgos encontrados en esta investigación.

De igual manera, (Saavedra y Forero, 2018), en la investigación “Diez pasos para hacer de Colombia la más educada” asumieron la tesis que sostiene cómo Colombia necesita enfocar su política educativa en mejorar el proceso de aprendizaje, que sucede a partir de la interacción entre el profesor y el estudiante dentro del aula de clase. A partir de esta tesis, trazaron una ruta que, focaliza los esfuerzos de todos los actores, desde los docentes, los estudiantes y todos lo que hacen parte del sistema educativo colombiano hacia el aprendizaje, puesto que, en su criterio, basado en los resultados de la evaluación del aprendizaje mediante las pruebas internacionales, PISA, la situación del aprendizaje en Colombia presenta debilidades desfavorables para el mercado laboral.

En lo correspondiente al aprendizaje y al rol del docente, los investigadores plantean la importancia de buscar la excelencia en la formación, fortaleciendo las facultades de educación del país y la formación continua, tanto en la formación inicial como en la formación post-gradual y en servicio. Plantean, además, la necesidad de proveer a los docentes de las herramientas pedagógicas, curriculares, y tecnológicas, para la planeación de aula, (Cap. 3). Lo anterior lo exponen de manera integral en la siguiente gráfica.

Figura 3

Excelencia en formación docente, formación en aula y herramientas de apoyo.



Fuente: Diez pasos para hacer de Colombia la más educada”. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/3761/LIB_2019_Forero_y_Saavedra.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Latapí (2003) tiene otra mirada acerca de la formación de maestros, en su ponencia “¿Cómo aprenden los maestros?”, comienza por reflexionar acerca de las deficiencias del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales en el contexto de México. Concluyendo:

Que los maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden concientemente. Pero, estos procesos

nunca se dan en el aislamiento, sino que se generan en la interacción con otros maestros. (p.18)

Desde lo afirmado por el autor antes citado, se reconoce la importancia que tiene para los docentes el reflexionar a diario y retroalimentarse en conjunto para emprender caminos de mejoramiento continuo.

Mediante un estudio de caso, el Instituto Internacional de la Planeación de la Educación (ILPE) (2018) se hizo un seguimiento, durante todo un año escolar, a docentes de educación básica que estaban introduciendo en sus aulas diversos proyectos que conjuntaban innovaciones pedagógicas e introducción de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza, se logró la identificación de una serie de factores que condicionaban el éxito de la experiencia educativa. Tales como el nivel de competencia de los profesores en el empleo estratégico de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad con sus concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; el grado de dependencia y necesidades de apoyo e infraestructura de parte de la institución para su puesta en marcha, y la compatibilidad o distancia entre el proyecto innovador y la filosofía o cultura educativa del centro escolar.

Díaz-Barriga, Miranda y Jiménez-Vásquez, (2015). En el artículo “La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria,” producto de una investigación realizada a nivel nacional y desde la revisión de literatura relevante, hallaron que, una figura central en estas investigaciones es el docente, sus actitudes, su desarrollo, así como la comprensión y el grado de identificación con la reforma; esto ocurre en mayor medida cuando se propicia un acercamiento mediante un proceso de formación o de participación en el proyecto de la institución escolar, así como de los procesos de gestión que realizan los cuerpos directivos; y que las exigencias sociales para el desempeño de maestros y profesores son cada vez mayores,

que debido a esto, es necesario pensar con más fuerza en integrar estos contenidos centrados en los problemas profesionales que habrán de abordar en su vida profesional.

A modo de cierre de este apartado, se demuestra desde las diversas investigaciones cómo la formación incide en sus PP que a la vez tienen que ver con el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes que permitieron un dialogo abierto desde las distintas miradas en los diferentes países, frente a los resultados obtenidos en la región del municipio de La Victoria. Que a su vez “contribuyan a la construcción del currículo e identidad cultural, que transitan por niveles de desarrollo desde lo macro curricular, donde se integran los intereses formativos educativos a nivel de toda la sociedad, hasta lo micro curricular, donde se sintetizan y configuran los intereses de la escuela, el estudiante y las sinergias de todas confluencias educativas” (Nápoles, 2019, p.127).

1.1.2. Las prácticas pedagógicas en la lectura y la escritura

Se recurrió a una mirada retrospectiva de las teorías del conductismo, el constructivismo y el socio constructivismo que subyacen a las PP en la lectura y la escritura. Desde ahí, se retomaron los aportes pertinentes con los objetivos de est. Se inició con Mc Carthey y Taffy (1992), continuando con lo expuesto por Poblador y posteriormente, con lo planteado en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (2016).

Tabla 5

Investigaciones realizadas sobre prácticas de lectura, escritura y formación ciudadana.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS LECTURA Y ESCRITURA	
Mc. Carthey y Taffy (1992)	Tierney (1999)
Camps, (1992)	Rincón, (1999)
Rincón, (1992)	Poblador, (2002)
Camps, (1992)	Plan Nacional de Lectura PNLE (2016)
De Zubiría (1998)	

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

Los estudios de Mc. Carthey y Taffy (1992) “Perspectivas de la investigación alternativa” relacionan tres perspectivas y su efecto sobre la alfabetización. Estos investigadores parten de reconocer los referentes teóricos que subyacen a las PP, y las conexiones entre la lectura y la escritura. Concluyen que, la perspectiva del procesamiento de la información, puede aportar valiosa información sobre los componentes de los procesos de la lectura y la escritura, pero su aplicabilidad en la enseñanza de estos procesos es limitada, dado que es importante considerar la manera como los individuos interactúan con el medio.

En cambio, sostienen que, desde la perspectiva de la Teoría naturalista, que inspiró el modelo constructivista, se sugiere que la enseñanza de la escritura y la lectura se conectan naturalmente a través del lenguaje oral. Finalmente, la perspectiva del constructivismo social,

rescata el rol mediador del docente de la lectura y la escritura a través del diálogo y las actividades dirigidas.

La mirada de investigadores como Tierney (1999) en “Investigación en curso y nuevas direcciones”, se enfoca hacia los cambios evolutivos desde el enfoque del conductismo hasta el enfoque del constructivismo, en la forma de encarar la enseñanza de la lectura y la escritura. En su criterio, los cambios más destacados, se refieren a los cambios de percepciones y a los cambios en la práctica identificados en la década de los años 70 y también en la década de 1990 que registraron en las tablas 5 y 6.

Los cuales siguen vigentes y aportaron a la discusión que se pueda tener con los resultados obtenidos. Al respecto, es posible sustentar que a la luz de recientes estudios como los de Viñao, (2002) Cáceres C, Firacative V, Parada R y otros (2014), Prieto T y Roldán (2015) se hace referencia al estado del arte sobre investigaciones internacionales y nacionales, respectivamente, que coinciden con los estudios de Tierney (1999) en tanto plantean la lectura y la escritura como dos prácticas de enseñanza y aprendizaje en contexto socioculturales determinados (entre ellos los escolares) que tienen incidencia en el tipo de relaciones que mantienen con la cultura escrita.

Tabla 6

Dimensiones del marco de referencia internacional I

CAMBIOS EN LOS PUNTOS DE VISTA

DÈCADA 1970	DÈCADA 1990
Leer es recibir, escribir es producir.	Leer y escribir son actividades de composiciones, construcción y resolución de problemas.
Leer y escribir son medios para traducir y transmitir ideas.	Leer y escribir son vehículos para el pensamiento.
Leer implica entender el mensaje del autor; escribir implica hacer un mensaje claro para los demás.	Leer y escribir implica la interacción de los participantes como comunicadores así como la búsqueda del autodescubrimiento.
La lectura y la escritura se dan en un contexto social.	La lectura y la escritura incluyen procesos sociales.
La lectura procede al desarrollo de la escritura.	Los desarrollos de la lectura y la escritura van de la mano. La escritura temprana es una avenida para el desarrollo de la lectura
El desarrollo de la escritura exige dominio de las convenciones ortográficas; el desarrollo de la lectura comienza con el dominio de las habilidades y sub-habilidades.	El desarrollo de la escritura incluye invención mientras los alumnos usan ortografías temporarias, negocian convenciones, etcétera. El desarrollo de la lectura se da naturalmente mientras los

alumnos exploran experiencias de alfabetización significativas.

Fuente: Tomado de Tierney (1999) Investigación en curso y nuevas direcciones

Tabla 7 Dimensiones del marco de referencia internacional II

CAMBIOS EN LA PRÀCTICA	
DÈCADA DE 1970	DÈCADA DE 1990
La lectura y la escritura se enseñan separadamente.	La lectura y la escritura se enseñan juntas.
Las habilidades de lectura y escritura se hacen constatar en listas separadas.	Los programas de lectura y escritura se desarrollan a partir de una lista de aptitudes y conductas que se aplican a ambos procesos.
La lectura incluye a la escritura y viceversa.	La lectura y la escritura se dan juntas en colaboración.
Se usan textos simples para leer o escribir.	Se usan múltiples textos para escribir, sintetizar, seguir proyectos, desarrollar informes o hacer análisis.
Empezar a leer incluye actividades de aptitud a la lectura.	Empezar a leer incluye lectura compartida y oportunidades para escribir.

<p>La escritura precoz incluye el dictado de narraciones y actividades centradas en el dominio de las convenciones.</p>	<p>La escritura precoz incluye permitir a los alumnos aproximarse y seguir convenciones basándose en las hipótesis emergentes sobre el lenguaje y como funciona.</p>
---	--

Fuente: Tomado de Investigación en curso y nuevas direcciones

Los investigadores en mención, señalan que esos cambios son atribuibles a las influencias de trabajos de áreas muy variadas como: las investigaciones orientadas a procesos de escritura, las discusiones teóricas sobre la práctica de la lectura y la escritura, los estudios de lectores y escritores en desarrollo, las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura y los estudios sobre el impacto del aprendizaje a partir del texto.

De igual manera, Rincón (2005) en su “Investigación en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito”, explora las investigaciones basadas en las concepciones sobre el aprendizaje del lenguaje escrito que subyacen al proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Básica Primaria. En criterio de esta investigadora, estas tendencias son: a) Aquellas basadas en la concepción pedagógica conductista, que llevaron a los investigadores a preguntar ¿Cómo enseñar a los niños a leer y a escribir? b) También, reconoce, a partir de los aportes de la Psicología Cognitiva de Piaget, y de la Lingüística de Chomsky, en las concepciones Pedagógicas –Constructivistas- en especial las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) y Franz Smith (1971), en su estudio “La comprensión de la lectura”.

A partir de este marco las investigaciones en mención, se centraron ahora en interrogar: ¿Cómo aprenden los niños a leer y a escribir? De tal manera, que “pusieron en crisis las formas

de enseñanza dominantes en la escuela al enfatizar el papel activo-constructor de los aprendices, su competencia comunicativa y el carácter psico-lingüístico y social de la lectura, la escritura y la producción de textos escritos” (pág.56). C) Con el enfoque de la perspectiva psicosocial o histórico cultural propuesta por Vygotsky (a partir de 1973), se genera un nuevo enfoque del aprendizaje y el desarrollo, de este modo el aprendizaje escolar es comprendido como el producto de una co-construcción en el complejo tejido de los procesos sociales e institucionales presentes en la interacción maestros- niños, como resultado del entrecruzamiento de las aportaciones de uno y otro, sin desconocer la asimetría de esta relación (pág.57).

d) Otras investigaciones, desarrollada en el marco de la perspectiva Vigostyana, se han centrado en la identificación de modelos teóricos para explicar tanto las estrategias como las operaciones mentales que conducen a la escritura de textos. Estas investigaciones, pretenden buscar explicaciones y propuestas para conocer y mejorar los procesos de producción del lenguaje escrito en la escuela, orientados por el maestro como un experto.

En el estudio de Camps (1993) se expresa, que “la enseñanza de la composición escrita” reúne investigaciones que desde diversos marcos teóricos se centran en lo que aprenden los alumnos en la escuela. Incluye, también algunas propuestas para experimentarlas en el aula y avanzar en el conocimiento acerca de cómo aprenden los niños a escribir. En el estudio investigativo de la mencionada autora, se agrupan en tres grandes líneas, así: 1ª. Los análisis de los procesos implicados en la producción escrita. 2ª. La interacción verbal para el aprendizaje de la escritura y 3ª. El estudio del texto y sus funciones (p.19-21). En atención a los objetivos de la presente investigación, es de interés retomar el asunto de la interacción oral en el aprendizaje de la escritura. Según, lo expuesto por esta investigadora el proceso de la escritura, supone el paso del control intrapsíquico, entre lo que ocurre en la relación maestro-estudiante y el control

intersíquico de parte del estudiante. Esta investigadora aclara que la interacción oral entre maestro y estudiante, o entre los estudiantes entre sí, opera solo como una mediación para apoyarlo. A modo de conclusión, esta investigadora, advierte que, a pesar de la poca investigación sobre esta línea, “parece que hay una aceptación acerca de las ventajas que tiene la interacción” (p. 7).

Desde el enfoque pedagógico basado en los planteamientos de la lingüística del discurso, de la metacognición, de la metalingüística, fundamentados en el proceso de interacción comunicativa mediante la lengua escrita, Fraca De Barrera (1997) presenta un estudio investigativo sobre el desarrollo de las capacidades para la lectura y la escritura en los niveles pre-escolar, primera y segunda etapa de la Educación Básica. Este estudio fue realizado en el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” conjuntamente con dos colegios privados de Caracas, Venezuela.

Los objetivos de investigación estaban orientados hacia componentes, considerados importantes en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura y la escritura, a saber: el dominio o conocimiento lingüístico del niño (conciencia lingüística), la lectura y la escritura. Los objetivos relativos a la conciencia lingüística, tiene que ver con el conocimiento en el uso de nociones lingüísticas como palabras, oraciones y textos. En relación con la conciencia fonológica, los objetivos se refieren a comprender la capacidad de analizar la estructura sonora del habla, que según esta investigadora, significa reconocer “el rol de las capacidades metalingüística de los niños pre-lectores, en relación con la manipulación de distintas estructuras silábicas del español” (pág. 117). Este asunto es de interés para el acercamiento a los procesos de adquisición de la lectura desde las PP analizadas en esta investigación.

De otra parte Fracca De Barrera (1997), contribuye con aportes sobre los materiales didácticos a utilizar, indica que para el desarrollo de las competencias lingüísticas, cognoscitivas y comunicativas, se hace necesario que la escuela “promueva la interacción del niño con diversos tipos de textos (académicos y no académicos), textos con contenidos significativos y que reflejen, desde las posibilidades del entorno escolar, situaciones de comunicación escrita reales” (p.124).

Desde una mirada a la relación entre la capacitación de los docentes y su impacto en las PP, Rincón, (1999) en su estudio basado en el desarrollo del Programa de Mejoramiento Docente en la Lengua Materna: Desarrollo de la lectura y la escritura, de enfoque constructivista, titulado “Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia”. Partió de los objetivos: articulados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la metodología de la pedagogía por proyectos.

Como resultados, que se lograron evidenciar en cuanto a la incidencia del proceso formativo en las aulas, se destacan los siguientes: 1. Los procesos de los maestros que estaban intentado introducir nuevas estrategias de trabajo en el aula que aún no se consideran “innovadoras” desde la perspectiva del programa de formación, debido en parte por la baja apropiación del material teórico o en las discusiones realizadas en los seminarios y las tutorías” (p.116).

2. Los procesos de cambio en el aula que se apoyan en referentes teóricos aportados por el Programa y su discusión en los seminarios. 3. Los procesos en los que, “se han estudiado algunos materiales pero en el aula no hay intentos de cambio” (p.116). 4. Los procesos en los que

está muy difuso lo que se pretende porque no “es evidenciable” en el aula porque hay mucho discurso pero no hay evidencias (p.116).

En ese mismo sentido, se reportan oportunidades de mejora entorno a las PP en lectura y escritura, desde el estudio llevado a cabo por Zubiría (1998) en la “Propuesta de Pedagogía conceptual”, aplicada durante los años 1994 a 1996, en diez colegios, orientada por un equipo de asesores basados en los referentes teóricos, particularmente los aportados por de Piaget y Merani; en los cuales se resaltan las siguientes conclusiones: Las pedagogías del conocimiento son de inmenso valor en las sociedades interesadas en el desarrollo científico y tecnológico. Pero advierten que, para ello hay que superar los déficits de lectura y escritura para que los estudiantes desarrollen el pensamiento formal; por esto, hay que avanzar en la formación de los docentes “porque son los educadores los que educan, quienes perpetúan o rompen el círculo vicioso de la pobreza y el subdesarrollo” (...), se requiere de educadores que a cambio de pararse sobre la didáctica tradicional, informativa y memorista, comprendan a profundidad las leyes del desarrollo intelectual y del aprehendizaje humano.” (p. 58).

También en el estudio de Poblador (2002) “Reflexiones sobre los procesos de Enseñanza –aprendizaje del lenguaje escrito y los marcos teóricos que los sustentan”, realizado con el objetivo de reflexionar acerca de las PP en cuanto a los procesos de la Enseñanza- Aprendizaje, se recurrió a tres perspectivas como referentes teóricos – ideológicos-así: el modelo lineal modular o transmisioncita; el modelo holístico-constructivista y el modelo interaccionista , para hacer conciencia de la ideología que las guía.

En las conclusiones, se evidenció cómo en los últimos años, se ha desarrollado más la perspectiva holista-constructivista de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. Desde esta, la enseñanza del lenguaje escrito, es decir, de la lectura y la escritura, no se concibe de forma

parcelada en elementos aislados e independientes, pues se reconoce que son dos procesos diferentes pero relacionados desde el punto de vista lingüístico, comunicativo y social.

Además, esta autora, propone desde las conclusiones de su estudio, que los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito deben enfatizar en el conocimiento de las propiedades del sistema de escritura, además, de conocer las particularidades de los diferentes tipos de texto.

De otro lado, las actividades planteadas desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) (2016), que pueden ser mejor aprovechadas por las docentes de las instituciones educativas seleccionadas, como una manera de avanzar en el aprovechamiento de los recursos humanos, físicos y tecnológicos, las estrategias y las actividades propuestos en el Plan Nacional de Lectura y Escritura y en el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) en la formación en competencias lectoras y ciudadanas de nuestros niños, niñas y jóvenes.

En términos generales, encontramos en los autores referenciados, las diferentes perspectivas que subyacen a las PP en la lectura y escritura, básicamente desde tres enfoques o perspectivas, tradicional-conductista, constructivista y la psicosocial. Es así, como desde 1992 con Mc. Carthey y Taffy reconoce como fundamento, la perspectiva del procesamiento de la información, perspectiva de la Teoría naturalista y la perspectiva del constructivismo social. Continúa Tierney (1999), quien presenta un estudio sobre la evolución del enfoque conductista al enfoque constructivista y presenta un cuadro comparativo desde la percepción y los cambios en las PP en lectura y escritura entre la década de los años 70 y la década de los años 90. De otra parte, Poblador (2002), se refirió a las tres perspectivas denominándolas: el modelo lineal modular o transmisionista; el modelo holístico-constructivista y el modelo interaccionista. En el año 2005, Rincón presenta las concepciones sobre el aprendizaje del lenguaje escrito que subyacen al proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Básica Primaria

bajo lo que el denomino la concepción pedagógica conductista, concepciones Pedagógicas – Constructivistas, perspectiva psicosocial o histórico cultural propuesta por Vygotsky.

También, aportaron a la discusión, con los resultados sobre las oportunidades de mejora a las PP en la lectura y escritura, Rincón, (1999) quien estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la metodología de la pedagogía por proyectos, y Zubiria (1998) que advierten que, para mejorar, hay que superar los déficits de lectura y escritura para que los estudiantes desarrollen el pensamiento formal; por esto, hay que avanzar en la formación de los docentes.

Se puede reconocer un tercer grupo de autores que le aportan al tema, para la discusión, en niveles de formación y temas específicos, por ejemplo Camps (1993), propuso avanzar en cómo aprenden los niños a escribir y Fraca De Barrera (1997) se refiere al desarrollo de las capacidades para la lectura y la escritura en los niveles pre-escolar, primera y segunda etapa de la Educación Básica.

1.1.3. Las prácticas pedagógicas en ciudadanía

En atención a los objetivos de esta investigación, se alude en este apartado a los investigadores que se presentan en la tabla No. 6, quienes, mediante sus experiencias, enfatizan en la importancia de la formación ciudadana desde el ámbito de las instituciones educativas y en particular, desde las limitaciones observadas en las PP frente a tal formación.

Tabla 8

Investigaciones en Prácticas Pedagógicas en competencias ciudadanas y la formación del sujeto ciudadano

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CIUDADANIA	
Magendzo (1996)	MEN y Fundación Empresarios por Ed.(2004)
Builes (1999)	Chaux (2004)
Zaritzk, G (1999)	Cárcamo (2015)
Mockus, y Corzo (2003)	Zambrano(2018)
MEN y Fundación Empresarios por Ed.	Marín (2019)
2004	

Fuente. Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

Las investigaciones de Magendzo (1996) en “Curriculum, educación para la democracia en la Modernidad” se inician con el seguimiento a las experiencias curriculares y educacionales, desarrolladas en Europa y en Latinoamérica, incluida Colombia, que han trabajado en la formación de un sujeto democrático, autónomo, autogestor. Como conclusión las investigaciones revelaron que en los centros donde se trabajó de manera autogestorante, los alumnos habían adquirido un nivel de madurez social y un espíritu de colaboración muy superior al de aquellos centros que habían funcionado autoritariamente (p. 214). Además, planteó una propuesta curricular articulada a dos ejes: a) El eje de los principios conceptuales y b) El eje de las

estrategias. Desde esta mirada, se rescata la importancia del análisis de los procesos de formación desde los Derechos Humanos, desde la postura crítica y la práctica docente en el contexto de la escuela

(Chaux, Lleras, Velásquez y otros 2004) desde la propuesta titulada “Competencias Ciudadanas: una propuesta de Integración a las áreas académicas” desarrollada en el Centro de Investigación y Formación de la Universidad de los Andes, Bogotá-Colombia, “un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos. Esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable” (p.15). En resumen, los autores manifiestan que la manera como se trabaja la formación ciudadana en muchas instituciones educativas tiene diversas limitaciones que pueden hacer que esta formación no tenga mucho impacto en la vida de los estudiantes o, en el peor de los casos, que tenga un impacto negativo.

De ahí, que estos autores identificaron la necesidad de plantear una propuesta, para contribuir a la orientación del diseño y la implementación de programas de formación ciudadana, basada en la articulación de cinco principios denominados como se enuncian a continuación: 1. Abarcar todas las competencias necesarias para la acción. Resaltan así, la importancia de trabajar de manera integrada la formación de los estudiantes tanto en conocimientos como en el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. 2. Abordar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias de tal manera que la formación ciudadana se evidencia en la vida cotidiana de los estudiantes. 3. Integrar la formación ciudadana en todas las áreas académicas. 4. Involucrar a toda la comunidad educativa y 5. Evaluar el impacto. (Si la innovación que se quiere evaluar es de aula lo ideal sería hacer un estudio comparativo entre un grupo de estudiantes que si participa en la innovación y otro grupo que no participa), (Chaux, y otros, 2004. p.p 16-18).

Como, desde esta investigación, se muestra interés por la formación de los docentes en relación con su rol en la construcción de ciudadanía, se recurre a la investigación de Cárcamo-Vásquez (2015) “Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid?”. Este es un artículo que proviene de una investigación mayor titulada “Ciudadanía en la formación inicial docente: Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración”.

El objetivo inicial de esa investigación, se centró en reconocer las representaciones del aspirante a maestro en torno a la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela. La metodología utilizada corresponde a la cualitativa con enfoque etnográfico, y la principal técnica utilizada es la observación participante.

En las clases observadas se identificó cómo los participantes, maestros en formación, reconocieron que, dado que formar en ciudadanía es una exigencia desde el escenario social, es importante que los niños adquieran las competencias para vincularse a ese escenario. Aunque también reconocieron la contradicción entre este ideal y lo que ocurre en los procesos de formación de los maestros, en los cuales se reconocen el predominio de representaciones centrada en aspectos técnico-pedagógicos, que se proyectan en un rol “de transmisores de normas y valores que garanticen un orden social, tanto en la escuela como en la sociedad de la que van a formar parte sus propios alumnos y alumnas cuando sean “personas educadas” (p. 11).

Mockus y Corzo (2003) en el artículo “Dos caras de la convivencia: Cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia”, basado en el Proyecto de investigación “Indicadores de convivencia ciudadana” (1999), en el cual participó un grupo de estudiantes de instituciones

educativas de Bogotá del sector oficial y del sector privado, sustentaron la importancia de reflexionar acerca de la convivencia desde la armonía entre la ley, la moral y la cultura.

Acogiéndose a la armonización en referencia y a los indicadores identificados, los investigadores propusieron siete guías para abordar la convivencia ciudadana. Estas son: 1ª. Guía: Formar en la capacidad de construir acuerdos y cumplirlos, 2ª. Reducir la anomia- Justificar la desobediencia a la ley- no es aceptar violar la ley por costumbre o por seguir el ejemplo y no todo se vale cuando se trata de conseguir cierto fin (sea éste o no provecho económico) 3ª- Adhesión a la Ley y a las normas, 4ª. Promover el pluralismo y 5ª. Orden, pero con Ley y superación del descuido con los acuerdos. 6ª. Hacia una mayoría de edad completa, respeto igualitario. 7ª. Hacia una mayoría de edad completa. Cultura Democrática.

En el artículo de Zaritzky (1999), “La formación para la convivencia y los derechos del niño “esta autora reflexiona - a partir de sus experiencias- acerca de los Derechos del Niño a la luz de la Educación ciudadana y la formación para la convivencia. En ese sentido hace énfasis en los cambios que se desencadenan a nivel institucional, incluida la escuela, a partir de incorporar nuevos ejes para fomentar la participación y la actitud democrática. Esos ejes se pueden resumir en tres, así: 1. Los Derechos humanos y los Derechos de la infancia. 2. La ciudadanía como forma de participación en el mundo público y 3. La formación en valores para la convivencia.

En lo curricular, se adoptaron técnicas para la resolución de conflictos y la toma de decisiones, que en general fueron adaptadas para ser enseñadas desde la escuela- tales como la negociación, la mediación, el arbitraje, la comunicación efectiva y el cooperativismo. Además, se gestaron espacios para la participación estudiantil como las asambleas de aula, consejos

estudiantiles y otros sistemas de representación o acción directa de los alumnos como señales de apertura al ejercicio de los derechos de los niños al interior de la escuela.

Mientras Builes (1999) en el artículo “Micro currículo: lo humano en educación” a través de un proyecto dirigido a maestros, por considerar que ellos tienen en sus manos el reto de contribuir al desarrollo del ser humano en su dimensión individual y colectiva, propuso los tres módulos que componen su “Micro currículo, así: Módulo 1: “Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad en el aula. Módulo 2: Convivencia y democracia en la escuela y Módulo 3: Manuales de Convivencia: hacia la construcción colectiva de normas”. En atención a los objetivos de la presente investigación, se centrará el interés en Módulo dos, cuyo objetivo específico está dirigido a que los educadores participantes “puedan desarrollar habilidades cognoscitivas y técnicas para el análisis de los conflictos de su entorno escolar y social; y a la vez logren explorar alternativas para un tratamiento y manejo de éstos conducente a una vida escolar democrática y humana” (pág. 299).

Las estrategias metodológicas se centraron en la relación pedagógica, en la forma de interactuar con el otro, de relacionarse haciendo posible el espacio de diálogo, de confrontación dilógica y el consenso. Uno de los resultados de ese Proyecto, realizado a diferentes niveles con docentes, estudiantes, administradores escolares y padres de familia permitió identificar algunos inconvenientes en el ámbito escolar, tales como: la enseñanza que lleva a aprendizajes memorísticos y acríticos, la verticalidad en el manejo de las relaciones, la falta de herramientas teóricas prácticas para el tratamiento de conflictos y las distintas actitudes frente a la aplicación de la norma (p. 297).

El MEN y la Fundación de Empresarios por la Educación (2004) auspiciaron “Quince experiencias para aprender la ciudadanía...y una más”, como una manera de promover la reflexión y la puesta en práctica de los EBCC. De todas las experiencias apoyadas a nivel nacional, resulta de

interés para la presente investigación, centrar la atención en la experiencia “La fantasía de aprender jugando” desarrollada en Medellín, Antioquia, que en las décadas de 1980 a 1990 fue la base de la más importantes alianzas del narcotráfico de Medellín, del cual heredó una marcada situación de violencia.

Esta experiencia fue realizada en la escuela San Juan de Aburrá, ubicado en la comuna nororiental, del barrio Manrique, que atendía 602 estudiantes, en dos jornadas, con 14 maestros con promedio de 40 estudiantes. El Proyecto se desarrolló con la participación de docentes del área de lenguaje y matemáticas, estudiantes y sus acudientes de los grados iniciales. Al evaluar el Proyecto, encontraron resistencias en ellos; debido a eso, realizaron acuerdos para que el proyecto continuara con ajustes en la formación de los maestros y la participación de un mayor número de madres y padres de familia. Las docentes participantes reportaron que es un proceso lento y difícil pero que esperan avanzar en la generación de ambientes más adecuados a la convivencia escolar y familiar.

Finalmente, se convoca a Zambrano (2018) quien a partir del análisis de una prueba en competencias ciudadanas aplicadas a estudiantes sugiere que existen diferencias significativas en la formación de alumnos que emplearon PP lúdicas y constructivas y a los alumnos que recibieron prácticas expositivas para el desarrollo de competencias ciudadanas. El estudio es cuantitativo, de diseño cuasi-experimental, con un grupo de control que recibió la intervención de PP expositivas (clases magistrales) y un grupo experimental que recibió la intervención de PP lúdicas y prácticas constructivas.

De igual manera, Marín (2018) argumenta que las PP en torno a la ciudadanía son un tema de estudio vigente y de gran interés para la transformación de la realidad, la cual sucede a través de

pequeñas acciones que inciden en el contexto inmediato de los estudiantes, gracias a que posibilita diversas formas de ver y entender la ciudadanía desde un componente participativo.

A modo de conclusión para este apartado, y en atención a los objetivos de esta investigación, los investigadores citados, enfatizan en la importancia de cómo se lleva a cabo la formación ciudadana desde el ámbito de las instituciones educativas y las limitaciones observadas en las PP de los docentes frente a tal formación. Así, lo demuestran las investigaciones realizadas por Magendzo (1996) donde concluye, que los alumnos que habían recibido una formación auto-gestorante, desarrollaron un nivel de madurez social y un espíritu de colaboración muy superior.

Para Zambrano (2018) es necesario incluir la lúdica en las PP, por encima de las prácticas expositivas, en el desarrollo de competencias ciudadanas. De otra parte, investigadores colombianos como Chaux, Lleras, Velásquez y otros (2004) manifiestan que la manera como se trabaja la formación ciudadana en muchas instituciones educativas tiene diversas limitaciones que impiden que la formación tenga impacto en la vida de los estudiantes. Otro tipo de limitante la presenta Cárcamo-Vásquez (2015) y es el predominio de representaciones de las docentes centradas en aspectos técnico-pedagógicos, que se proyectan en un rol de transmisores de normas y valores que garanticen un orden social.

Para atender a estas limitaciones, autores como Mockus y Corzo (2003), sustentaron la importancia de reflexionar en las instituciones educativas acerca de la convivencia desde la armonía entre la ley, la moral y la cultura. Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación de Empresarios por la Educación (2004) auspiciaron experiencias para que los docentes se apropiaran de las competencias ciudadanas. Los docentes reconocen, que esta es una labor lenta y difícil dada las implicaciones socioculturales. Además, Zaritzky (1999), hace énfasis en los cambios

que debe hacer la escuela y presenta para ello tres ejes: 1. Los Derechos humanos y los Derechos de la infancia. 2. La ciudadanía como forma de participación en el mundo público y 3. La formación en valores para la convivencia.

Frente a esas transformaciones se presentan las investigaciones llevadas a cabo por Chaux, Mockus, Zaritzky y Builes quienes las complementan e incluyen que se deben dar transformaciones en PP de los docentes, desde los componentes de la gestión de los derechos humanos, de los derechos del niño, de la promoción y participación de los niños en el mundo de lo público, la formación en valores para la convivencia y la práctica de la ciudadanía desde el contexto.

Mientras que Builes (1999) asegura que los maestros deben aportar al desarrollo del ser humano en su dimensión individual y colectiva, desde las habilidades cognoscitivas y técnicas para el análisis de los conflictos de su entorno escolar y social, para que puedan explorar un tratamiento y manejo de éstos conducente a una vida escolar democrática y humana.

1.1.4 Relaciones entre las prácticas pedagógicas de lectura, escritura y ciudadanía en la formación del sujeto ciudadano

En la tabla 7, se presentan los investigadores que han aportado al estudio de las PP desde las relaciones que establecen los docentes entre la enseñanza de la lectura, la escritura y la formación ciudadana.

Tabla 9

Investigaciones realizadas de prácticas pedagógicas y su conexión entre lectura, escritura y ciudadanía

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CONEXIONES LECTURA ESCRITURA Y CIUDADANIA	
Freire (1984)	Zuleta (2010)
Goldin (1999)	Moreno (2016)
Álvarez (2003)	Brand (2017)
García y Varela (2004)	

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020

Freire (1984) luego de reflexionar acerca de su propio proceso de acercamiento a la lectura, desde la infancia y la adolescencia hasta la adultez, se refiere a la importancia del rol docente. Para este pedagogo y filósofo, fueron muy relevantes sus experiencias de aprendizaje de la lectura con docentes que le llevaron a su promoción como sujeto crítico. De acuerdo a sus experiencias, tuvo la fortuna, de contar con docentes que le llevaron hacia la comprensión de las relaciones entre el texto y el contexto, lo cual exige de una formación para la lectura crítica.

En su criterio, para los docentes, eso significa superar el error de algunos pedagògos, que se niegan a ver las dimensiones e implicaciones políticas de su PP mecanicista, con las subsiguientes consecuencias: Por un lado, la reducción de la educación a un mundo de valores e ideas abstractas, por otro, convertir la educación en un repertorio de técnicas de comportamiento. Aunque también, advierte, que los docentes tienen la opción de tomar la educación como una

palanca de transformación de la realidad. Sabiendo, que la sociedad es la que constituye la educación de acuerdo con los valores e interés de quienes ejercen el poder. Advierte, además, que aun así, es posible hacer algo.

Mientras que Goldín (1999) en su ponencia, basadas en experiencias profesionales, “Autonomía, diversidad y creación de espacios públicos”. Tensiones en torno a la formación de lectores y ciudadanos aborda la perspectiva histórica de la educación de su país, México, reflexionando acerca de cómo ha sido usada, históricamente, la palabra escrita para moldear la conducta humana. Desde ese esbozo, plantea la discusión desde dos preguntas concretas: ¿Qué quiere decir “ser lector”? ¿Qué implica “ser ciudadano”. Sus respuestas se apoyan en la perspectiva histórica de su país, específicamente en el tránsito de la sociedad rural a la urbana que cambió los valores culturales y de paso, transformó los usos del lenguaje.

En consecuencia, las preguntas de investigación pasaron a ser ¿Cómo formar en la escuela más personas que se acerquen significativamente a la palabra escrita fuera del marco escolar? ¿Por qué el sentido que tiene el texto escrito en la escuela no proviene de su posibilidad de referencia a otra realidad, sino de su utilidad dentro de determinada actividad escolar? (p. 69). Estos interrogantes lo llevan a comprender y explicar que la diferencia entre el discurso oral y el escrito al interior del sistema educativo opera para preservar una tajante distancia entre el conocimiento válido (lo público, asociado a la palabra escrita); y el conocimiento construido desde la experiencia.

En ese contexto de análisis, más adelante, precisa Goldín (1999) que la tarea prioritaria de la formación docente es la de transformar las condiciones de asimilación del conocimiento

científico, lo cual implica “replantear la relación de los maestros con la palabra escrita” (p.71) pero, insiste en la importancia de enseñarle a ejercitar el respeto y el amor a sí mismo.

Por otro lado Álvarez (2003) en su artículo “Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a la Propuesta Investigativa de Formación Ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (EAJ)”, abordó las ideas de lectura y escritura desde algunas claves comprensivas de la modernidad y en los discursos de tres grandes lenguajes políticos (el liberal, el republicano y el crítico). Así también, se retomó el ámbito de la formación ciudadana considerada como PP dentro de específicos contextos de cultura política. En cuanto a las metodologías y didácticas se recurrió a seminarios, encuentros pedagógicos, grupos de discusión. Aprender haciendo y hacer aprendiendo. Reconocimiento de prácticas. Procesos y mecanismos: integración y potenciación de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).

En esta investigación se plantean algunas advocaciones en lugar de conclusiones. Advocaciones, asumidas como “ideas que puedan impulsar, animar a la comunidad de investigadores vinculados a la ciencia política y las ciencias sociales, a ver en la lectura y la escritura más que una herramienta del orden sicolingüístico o una posesión exclusiva de la pedagogía, un territorio lleno de inéditas preguntas y temas de investigación. Entre esas ideas, se resaltan las siguientes planteadas como interrogantes por el investigador:

¿Cómo, por ejemplo, la cultura política entendida como construcción colectiva de sentidos públicamente disponibles sobre el plano de lo político, asume la idea de la lectura y la escritura, como prácticas sociales de construcción de significación y transformación de la realidad?, ¿De qué manera las propuestas de formación ciudadana presentes en el medio local

pueden transformar las representaciones y usos del leer y el escribir, haciendo de ellas prácticas de emancipación y transformación?”(p. 92).

En criterio de este investigador “Queda, en fin, mucho por hacer, pero también el compromiso palpitante de empezar a resolverlo mediante la formulación de un programa de investigación (pp. 92-93). En ese sentido, es de interés convocar a García y Varela, (2014) en su tesis de maestría, quienes plantean una apuesta para abordar las condiciones que potenciarían el ejercicio de la ciudadanía y del pensamiento crítico en los niños y niñas de tercero (3°) de una institución educativa del Valle del Cauca, a través de la lectura-escritura, en aras de que puedan reconocerse como actores de sus escenarios educativos y sociales, sacándolos del anonimato y generando espacios de participación en los que, como sujeto político/democrático, pueda interpretar su realidad.

Para ello se desarrollaron las siguientes ideas fuerza: lectoescritura crítica, formación en ciudadanía, pensamiento crítico y cultura democrática. Cuyas conclusiones relevantes sustentan que para la formación en ciudadanía se requiere como condiciones fundamentales, de las actitudes personales en la familia, la escuela y el Estado. Esto, se sustenta en la afirmación acerca de los modelos que actúen como referentes para que el niño desarrolle sus propias actitudes y se proyecte con responsabilidad, autonomía y compromiso en la construcción de su proyecto de vida en lo personal y en lo social.

Moreno (2016) en “Un camino en busca de la felicidad”, su tesis doctoral en educación con énfasis en mediaciones pedagógicas, plantea una propuesta pedagógica alternativa pensada para atender de manera adecuada a la diversidad en el aula. Es una invitación a la reflexión sobre la transformación de sus PP cotidianas para que estas aporten a la bio- aprehendencia y la sustentabilidad de la vida en todas sus formas de expresión.

En consecuencia, este investigador experimentó con tres estrategias de mediación pedagógica: La primera de estas, es cuento fantástico, mediante el cual articula los saberes aprendidos a partir de las situaciones de vida. La segunda, denominada “remodos” se refiere a los usos del lenguaje y el pensamiento para experimentar en la comprensión de situaciones, vivencias ampliadas de nuestras realidades y la tercera estrategia, permite al lector de su Tesis, “En busca de la Felicidad”, hacer una lectura desde cualquier capítulo de acuerdo a sus propios intereses.

En ese sentido, sus conclusiones, conducen a tener en cuenta las implicaciones de un proceso formativo que propenda porque el estudiante (aprehendiente) se reconozca como un ser feliz, diverso y en continuo cambio. Al igual, que ese proceso de formación, debe contribuir a que se aprecie y fructifique en su relación con el otro y lo otro: desde una comprensión ampliada de su devenir histórico particular y social, sin importar su rol en el sendero de la vida, en plenitud con una concienciación universal de ser, sentirse y pensarse como ciudadano planetario. (p.50).

Brand (2017) en su estudio cualitativo por teorización, “El docente lector como formador de ciudadanos”, centra su interés en lectura como recurso básico para la formación de ciudadanos. Inicia por la definición de la capacidad lectora y las características del cerebro lector aportados por Dehaene (2014). De igual manera, retoma el proceso de educación para el desarrollo de los rasgos de la ciudadanía digital para contextualizar las nuevas formas de leer y los nuevos perfiles de lector implícitas. Reflexiona también, acerca de la importancia de generar los espacios virtuales de lectura mediante comunidades de diálogo e intercambio. En conclusión, enfatiza que, hoy, no basta con enseñar a leer, hay que enseñar cómo leer y qué hacer con lo leído. En ese sentido, sostiene esta investigadora, el docente les enseña caminos – a sus estudiantes-para organizar la información y a aplicarla en contextos específicos.

Álvarez, D. (2003), sustenta que, en las propuestas de formación en ciudadanía en Colombia, subyacen lógicas que construyen, deconstruyen y reconstruyen el lugar de la lectura y la escritura. Precisa que esas lógicas, podrían verse como parte de un tejido discursivo común favorable a las tendencias políticas de modernización de la sociedad colombiana durante el siglo XX. Por lo tanto, se está de acuerdo con este investigador, en la importancia de asumir la revisión de estos discursos a partir de dos razones: 1ª. Que la lectura, en tanto se representa como una práctica de orden cultural, social, educativa y política, se ha acompañado de un cierto discurso que la justifica como área de estudio de muchas disciplinas. 2ª. Que la lectura, está sometida a la presión de dar cuenta de sus prácticas, particularmente en el sector de los animadores socioculturales.

Resumiendo, frente a las PP en la lectura, la escritura y su relación con la formación ciudadana, tanto en la teorización, como en lo práctico, falta mucho por hacer y que además es complejo, como lo afirma Álvarez. (2003), para quien, además, es importante retomar la idea de ver en las PP de los docentes una forma de promover la formación del ciudadano crítico, aunque eso supone, de parte del docente, que reflexione acerca del significado del deber ser del lector y del ciudadano. En cuanto a las ideas de lectura y escritura, este mismo autor, expresa que estas deben retomar, algunas claves comprensivas de la modernidad y en los discursos de tres grandes lenguajes políticos (el liberal, el republicano y el crítico), en el ámbito de la formación ciudadana la considera como PP dentro de específicos contextos de cultura política.

Para Freire (1984), es necesario superar la reducción de la educación a un mundo de valores e ideas abstractas, por otro, convertir la educación en un repertorio de técnicas de comportamiento. De otra parte, Goldín (1999), afirma que la palabra escrita ha sido utilizada para moldear la conducta humana, y explica que, “la tarea prioritaria de la formación docente es

la de transformar las condiciones de asimilación del conocimiento científico, lo cual implica “replantear la relación de los maestros con la palabra escrita” (p.71).

Por su parte, García y Varela, (2014) y a Brand (2017) plantean como una apuesta que potenciarían el ejercicio de la ciudadanía y del pensamiento crítico en los niños y niñas a través de la lectura y la escritura, que estos, puedan reconocerse como actores de sus escenarios educativos y sociales, generando espacios de participación en los que, como sujeto político/democrático, pueda interpretar su realidad. Al igual, el investigador Moreno (2016), plantea una propuesta pedagógica alternativa pensada para atender de manera adecuada a la diversidad en el aula como una invitación a la reflexión sobre la transformación de las PP cotidianas de los docentes. Por esto, sus conclusiones, conducen a tener en cuenta las implicaciones de un proceso formativo que propenda porque el estudiante (aprehendiente) se reconozca como un ser feliz, diverso y en continuo cambio, que a la vez fructifique en su relación con el otro y lo otro.

1.2. MARCO TEÓRICO

En consonancia con los objetivos y el problema de esta investigación, en este apartado se mencionan teóricos y teorías que permiten diseccionar, argumentar, sustentar y avanzar en los hallazgos encontrados en el desarrollo de la investigación. Además, desde este apartado, se da a conocer desde donde se entienden para esta investigación conceptos como las PP, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y los Modelos Teóricos, en relación con las PP de la lectura, la escritura y su aporte en la construcción del ser ciudadano.

También se consideró de importancia desarrollar un apartado de este en relación con los referentes teóricos (conexiones) que influyen (de manera negativa o positiva) las PP en lectura y escritura, en la formación de sujetos ciudadanos en los grados iniciales de la Educación Básica

y allí mismo se da a conocer y se desarrolla la postura del gobierno colombiano frente a la definición de los estándares para la formación ciudadana.

1.2.1. Las prácticas pedagógicas

Se inicia con la conceptualización acerca de las PP, y se parte de la noción de trabajarlas como "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia, como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Fierro en Prieto. 1999, p. 21).

Además, se complementa con lo afirmado por Burgos y Cifuentes (2015) en relación a, cómo en la PP, confluyen el saber disciplinar del profesor, sus estrategias didácticas, las relaciones de poder en las interacciones y los ideales que enmarcan su labor. De otra parte, para Hoyos (2014) la PP tendría efectivamente agentes que interactúan: el docente en continua formación, los estudiantes y la institución educativa, considerando además un espacio para la reflexión, donde se definirían directrices sobre las cuales el docente construiría el conocimiento, y Pajares (1992), resalta como las creencias que tienen los docentes sobre cómo se enseña y cómo se aprende, son las que definen las PP.

A modo de conclusión, se convoca a Prieto (2015) quien conceptúa que las PP son aquellos elementos de la realidad concreta y cotidiana de las dinámicas de clase que permite visualizar la existencia de una combinación de factores que interactúan entre sí. La anterior definición está en coherencia con la posición asumida por el Gobierno desde la dirección de Calidad del Ministerio de Educación Nacional planteada en la Guía 3 (2015), sobre las PP para

definirlas en relación con el quehacer del docente y que están diseñadas, “para acompañar a los estudiantes en la construcción del conocimiento, nuevos saberes, desde un proceso intencionado, dialógico, investigativo, desde el que se promueven la comprensión de las realidades del contexto según los intereses de la sociedad en cuanto a la formación del individuos y colectivos” (p. 10).

Al considerar la relación directa que existe o debe existir, entre las PP y los estilos de enseñanza, se trae a Rendón, (2013) en el artículo “Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza”, donde se refiere a ellos, relacionando cómo a los estilos de enseñanza, se le han asignado diferentes significados, en dependencia con los usos que le han dado los investigadores del tema. Luego de hacer un recorrido cronológico acerca de la polisemia del término estilo de enseñanza concluye Rendón (2013) que “en términos generales los autores definen los estilos de enseñanza, teniendo en cuenta variables relacionadas con la personalidad, el comportamiento y las concepciones implícitas o explícitas que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje o la combinación de ellas”.

De otra parte, Malacaria (2010) en seguimiento a las relaciones entre la Teoría del aprendizaje y la Teoría de la enseñanza, indica que es importante que el docente identifique su(s) estilo (s) de enseñar y lo relacione con los estilos de aprender de sus alumnos, de esta manera la experiencia educativa se convertirá en satisfactoria y sobre todo significativa para todos los participantes del proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

Kolb (1984), desarrolló un Modelo de los Estilos de aprendizaje de los estudiantes, mediante la experiencia del aprendizaje que señala que para aprender es necesario disponer de cuatro capacidades básicas: experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CO) y experimentación activa (EA) de cuya combinación surgen los

cuatro estilos de aprendizaje . Los estilos de aprendizaje de Kolb, se han definido así: divergente, asimilador, convergente y acomodador.

En consecuencia, de lo anterior, Malacaria (2010) plantea que el papel del docente varía según los tipos de aprendizaje de los alumnos y que, en consecuencia, el objetivo principal en la enseñanza debe cubrir las necesidades de aprendizaje de cada estilo con la finalidad de que el alumno demuestre interés en aprender.

En ese sentido, la mencionada autora, retoma la Teoría de los estilos de aprendizaje planteada por Kolb (1986), para definir el papel del docente en cuatro facetas, las cuales detalla en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 10

Objetivos específicos de cada faceta del papel del instructor

PAPEL DEL INSTRUCTOR	OBJETIVO
1. Ayudante, modelo a seguir y colega.	Desarrollar el conocimiento y el entendimiento personal.
2. Facilitador del proceso y especialista en tareas.	Apreciar y entender el cómo y el por qué de las cosas
3. Intérprete de un campo específico de conocimiento y comunicador de información.	Adquirir y dominar el conocimiento y actitudes.
1. Adquirir y dominar el conocimiento y actitudes.	Aplicar activamente lo aprendido a situaciones reales.

Fuente:http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1490/2009_P_007.pdf?sequence=1

En el mismo sentido, la investigación desarrollada por Medina (2019) que plantea que la clasificación de los estilos de enseñanza propuestos por Grasha (1996), como se citó en Medina, sustenta la importancia de cada uno de ellos; y de la misma manera el docente debe tener en cuenta el estilo de aprendizaje para desempeño docente. Otro aspecto importante que relaciona la integración los estilos de aprendizaje y de enseñanza planteado

por Rojas, Díaz, Vergara, Alarcón y Ortiz, 2016, corresponde a un modelo que integra los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.

En esa perspectiva, sustenta la importancia de la relación entre los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje y su efecto en el desempeño académico. A partir de esta afirmación, se puede plantear como cada docente puede poseer varios estilos de enseñanza, pero siempre direccionados a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Esos estilos están planteados en la tabla siguiente.

Tabla 11

Características de los estilos de enseñanza

Estilo	Características docentes para cada estilo
Experto	Domina los detalles de la disciplina que imparte, además promueve la competencia entre sus estudiantes por medio de los desafíos. Tiene el conocimiento y la experiencia que sus estudiantes requieren.
Autoridad formal	Posee un estatus en el establecimiento educativo y entre el estudiantado, puesto que ha demostrado el vasto dominio de su disciplina. Se guía y cuida cumplir la normativa del establecimiento. Realiza una eficaz retroalimentación basada en los objetivos del curso, sus expectativas y mediante los reglamentos institucionales.
Personal	Se considera como un ejemplo y percibe que la mejor manera de enseñar es a través de su forma de pensar y comportarse.
Facilitador	Prepara y guía a sus estudiantes para desarrollar gradualmente la independencia, iniciativa y responsabilidad. Utiliza el pensamiento crítico para concretar su objetivo, utilizando proyectos o problemas en los que el

	estudiantado resuelve y aprende por su cuenta, por lo que su función docente es asesorar.
Delegador	Proporciona la libertad a sus estudiantes, mediante la autonomía, en trabajos en proyectos de manera independiente. Su labor docente es consultiva.

Fuente: Tomado de Rojas, Díaz, Vergara, Alarcón y Ortiz (2016, p. 7).

En ese sentido, el proceso enseñanza-aprendizaje, debe ser construido por el docente, al momento de diseñar, desarrollar y evaluar el estilo de enseñanza, evidenciado en sus PP en el aula. Igualmente, debe atender a las estrategias de enseñanza asumidas como los procedimientos, actividades, técnicas, métodos, etc. que emplea para conducir el proceso.

De acuerdo con Perrenoud (1996) “enseñar en la escuela primaria, nunca se limita a hablar a los alumnos”, también se hace cuando el maestro organiza las actividades y los recursos, que favorecen los aprendizajes de los niños, manteniendo un orden, con el uso adecuado del espacio, optimizando el tiempo y todos los recursos que se implican en la clase. La enseñanza no se limita única y exclusivamente al discurso, es un trabajo planificado que exige de esfuerzo, disciplina y concentración para movilizar los saberes (saber y saber hacer). Cobra sentido el currículo real que menciona Perrenoud, en el que bien es cierto, que la enseñanza, la mayoría de las veces, está preparada y planificada, con frecuencia se improvisa dependiendo de las reacciones e iniciativas de los niños. Son diversas las experiencias, las tareas, las actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes, aquí es muy importante la visión que el docente tenga, para poder adecuarla a la experiencia de aprendizaje.

1.2.2. Modelo pedagógico del conductismo

El paradigma conductista que se originó en las primeras décadas del siglo XX, específicamente, por los aportes del conductismo operante de Skinner, generó un gran impacto

en el escenario educativo, dando lugar a la Pedagogía conductual y con esta a la tecnología de la enseñanza constituida por programas, objetivos, contenidos, evaluación a partir de resultados. En consecuencia, con lo anterior, se considera, desde esta Pedagogía, que el profesor es una persona dotada de competencias aprendidas, que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos. De ahí que el estudiante, sea concebido como un receptor pasivo en un mundo activo. Por eso, desde este enfoque, se supone que la enseñanza consiste en proporcionar contenidos, o información, con excesivo y pormenorizado arreglo instruccional, al alumno. Lo antes expuesto, sustenta que, mediante este método conductual, el proceso de enseñanza funciona a base de estímulos y refuerzos.

Las PP, utilizadas por el docente en la perspectiva conductista, están orientadas a verificar el programa, a controlar la conducta que espera, a autorizar el paso siguiente a la nueva conducta o aprendizaje previsto, y como los objetivos instruccionales son los que guían la enseñanza, al maestro le corresponde el papel de ser evaluador, controlador de calidad, administrador de los refuerzos.

Por esto, las estrategias utilizadas por el conductismo son acondicionamientos aplicados a los estudiantes para lograr un aprendizaje. La evaluación desde este enfoque se centra en los resultados, es decir en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas de parte del estudiante, sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada. Esas acciones deben ser medibles y cuantificables (Malavé. 2015), (Chávez. 2007).

En criterio de Rincón, G. (1992) muchos docentes, tomaron los aportes de esta concepción del aprendizaje basada en estudios de la Psicología conductista, lo que llevo a los investigadores a estudiar estas influencias. De ahí que, enfocaron su actividad investigativa en dar respuesta a preguntas como la siguiente: ¿Cómo enseñar a los niños a leer y a escribir?, se

centraron en el estudio de las relaciones entre la actividad sensorio motriz, que contribuye al desarrollo de las habilidades para segmentar una palabra en fonemas, y el aprendizaje de la lectura. Por su parte la escritura, se concebía como una habilidad viso-motriz y se incluía en el ámbito de las habilidades manuales, que dejaba de lado su uso social y las intenciones comunicativas del escritor.

Vistas así, estas habilidades lingüísticas y comunicativas, suponían para el maestro preocuparse por los ejercicios de “aprestamiento”, los métodos para enseñar, el tipo de letra, el uso de la copia del tablero o del texto escolar al cuaderno, el dictado y la exactitud del mismo mediante el cual , el estudiante debe mostrar que ha copiado bien (lo que se conoce como transcripción), del texto o de un manual, de la reproducción de datos de un texto leído, de la repetición de datos de un texto leído, de la repetición de definiciones de conceptos y de ejercicios para su identificación en listados de palabras, oraciones o textos propuestos por un manual (pág. 54-55).

Rincón, G. (1992) reporta que, en América Latina, los resultados de las investigaciones atribuyen el fracaso y el abandono escolar a las dificultades de la enseñanza de la lectura y la escritura desde la pedagogía conductual. De ahí que, esta situación problema diera lugar a experiencias pedagógicas alternativas, que facilitara el rompimiento con los supuestos y PP centradas en el modelo conductual. Mediante estas se buscó, tener más en cuenta las competencias cognitivas y comunicativas de los niños, dando paso a la lenta incorporación del modelo cognitivo basado en el papel activo del niño frente a la construcción del conocimiento, del aprendizaje. Se hace referencia entonces a la llegada del Constructivismo.

1.2.3. Modelo Pedagógico del Constructivismo

Desde el ensayo de Rosas, R. y Sebastián, C (2003). “La tarea del docente. Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces”, se sostiene que el concepto de constructivismo tiene multiplicidad de connotaciones desde los aportes de las investigaciones en Ciencias Sociales y Filosofía. Estas, han sido retomadas por las teorías educativas y del aprendizaje. En criterio de los autores mencionados, es posible identificar el constructivismo desde tres características, así: Primera: Toda concepción constructivista rescata al sujeto cognitivo. Este es un asunto muy importante porque el constructivismo surge como oposición a concepciones conductistas en las cuales no se reconoce al sujeto cognitivo. Lo que pretende rescatar el constructivismo es que, en realidad, el sujeto es un “constructor activo de sus estructuras de conocimiento”. Señalan al respecto estos autores, que la diferencia, entre las corrientes constructivistas, se da en la comprensión de las características de esa construcción.

Segunda: A toda construcción constructivista en Psicología, le subyace, un determinado concepto de desarrollo. Desde ahí, que “el foco en Piaget está en el desarrollo de estructuras psicológicas en el marco de la ontogenia, el de Vygotsky en historia de la cultura y en Maturana en la evolución de la especie” (pág.288 -289). Tercera: toda concepción constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos, por tal razón, asumen interrogantes acerca de los aspectos señalado antes en términos de ¿Quién conoce?, ¿Qué conoce? ¿Qué es conocer? Interrogantes necesarios para atender el objeto de estudio: la construcción, el desarrollo y cambio de las estructuras del conocimiento.

El modelo pedagógico constructivista, también llamado naturalista, desde la perspectiva de Sarah J. McCarthey y Taffy E .Rafael (1992), está basado en los aportes de la Teoría Piagetiana. Se centra en la concepción de las estructuras cognitivas innatas de los individuos. En

la perspectiva de este modelo, el sujeto aprendiz de la lectura y la escritura, construye sus conocimientos a partir de sus hipótesis de la comprensión y composición (asimilación y acomodación) del entorno en que está interactuando. Este modelo ha sido cuestionado puesto que, otros estudios, han demostrado que no hay que esperar a que ocurra la madurez evolutiva en el niño aprendiz para que acceda a la adquisición de la lectura y la escritura. Así que, ya se reconoce que los niños le dan sentido a las actividades de lectura y escritura desde muy temprana edad. Igualmente, se cuestiona el descuido, de este modelo, al rol del docente como mediador de los procesos y de escritura, al centrarse en la actividad del sujeto que aprende.

En el modelo constructivista, las PP son asumidas por el docente desde su rol de moderador, coordinador, facilitador, mediador y también como un participante en los procesos del aprendizaje. Por esto, el método por proyecto, se constituye en una estrategia pedagógica adecuada ya que permite la interacción entre el docente y los estudiantes y de estos entre sí en situaciones significativas orientadas a lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. En consecuencia, las prácticas del docente que recurre a este modelo, deben tener en cuenta los intereses de los alumnos y conocer sus diferencias individuales. Igualmente, debe reconocer los estímulos de sus contextos familiares y comunitarios y educativos para contextualizar sus actividades y/o Proyectos de aula.

En el mismo sentido, el docente constructivista, en sus PP, debe atender a la organización y selección de los contenidos de tal manera que promuevan el aprendizaje significativo, también atenderá a la organización social del aula o formas de agrupamiento en atención a la diversidad del alumnado, al igual que a la distribución del espacio y el tiempo en el aula para estructurar ambientes de aprendizaje (para lo cual puede recurrir a rincones, talleres, biblioteca, laboratorios, huerta, imprenta, informática, etc). También, debe recurrir a la construcción del acervo de

materiales didácticos diversos. Finalmente, la evaluación de todo el proceso de aprendizaje, desde las PP del docente constructivista, plantea exigencias implícitas en el proceso de construcción de significados, en tanto que la evaluación trata de comprobar el grado de significatividad del aprendizaje, entre otros aspectos.

Siguiendo un camino evolutivo, similar al recorrido por los humanos para llegar a la escritura, las investigadoras Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979), propusieron, desde el enfoque constructivista, que el niño se acerca, desde sus propias hipótesis, a la construcción del lenguaje escrito mediante el tránsito por diversas etapas. Es decir, que el docente, es un mediador para orientar al niño de una a otra etapa. Estas hipótesis se evidencian en las siguientes etapas: La pre silábica, la silábica y la silábica-alfabética y la alfabética.

La etapa pre silábica, a su vez, presenta dos momentos bien diferenciados, así: El primero que se ha denominado de “escritura indiferenciada” en el cual el niño aún no ha establecido diferencia entre el dibujo y la escritura, ni entre las grafías y los números. El segundo llamado “de escritura diferenciada” en el cual, el niño diferencia lo que sirve para leer de lo que sirve para contar. Los criterios para reconocer esta etapa, tienen que ver con la cantidad de letras, el orden en que las usa y el repertorio de las mismas; explican así las diferencias de significado.

2ª. Etapa de la escritura silábica, que incluye dos momentos, así; 1º. Cuantitativo, en el cual, el niño atribuye a cada sílaba una grafía: aún no ha alcanzado el nivel sonoro convencional. 2º Momento cualitativo, en este el niño logra atribuir a cada sílaba una grafía con valor sonoro convencional. Combinan consonantes y vocales.

3ª. Etapa o Momento de correspondencia sonora de transición: silábico –alfabético. Los niños se dan cuenta que cada sílaba se puede representar con una consonante y una vocal, aunque se les dificulta segmentar las sílabas de una palabra.

4ª. Etapa alfabética. En la cual el niño escribe de manera alfabética con algunos errores ortográficos, como separación de palabras, omisiones, sustituciones, etc.

Continuado con el Modelo Constructivista, en las investigaciones de Rincón, G. (2005), se define la lectura desde el contexto en el cual esta se hace. Así, en la comprensión de esta autora “se lee en una situación particular y con un propósito específico que determina el modo en que se hace. No se lee igual cuando se requiere obtener información para luego darla a conocer a otra persona, que cuando se intenta buscar el teléfono de un cerrajero en el directorio o cuando se quiere disfrutar de una novela o un cuento” (p.19).

En ese mismo sentido, desde la psicología cognitiva y la lingüística textual, Van Dijk, (1993), como se citó en Rincón, sostiene que “Una persona que tiene objetivos diferentes, lee un texto de una manera diferente, y además tiene que ver con el contexto. Los objetivos de las personas son parte del contexto. Un texto se lee diferente en el tren, en la casa, o en la escuela; es decir, depende del contexto” (p. 12).

En lo referente a los procesos de la escritura, se parte de considerar algunas de las redefiniciones sobre las funciones de la escritura en las sociedades letradas que, desde una mirada constructiva, Teberosky (1992) aporta a la presente investigación, Así pues, para esta investigadora escribir es:

Una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medio de un artefacto gráfico, manual, impreso o electrónico para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética. Una actividad intelectual, en fin, con influencias recíprocas. Influencias reflexivas sobre la manera de percibir,

producir y analizar el lenguaje, sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir el lenguaje y el conocimiento en general (p.12).

Desde esta conceptualización, la autora antes citada, aborda el estudio de los efectos que se articulan entre lo individual y lo social que las representaciones y prácticas de la escritura han producido en el conocimiento del mundo y sobre el lenguaje.

De igual manera, Camps (1993) en referencia a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en situación escolar, esta autora expone algunos puntos básicos para fundamentar la renovación de los mismos, de la siguiente manera: se toma en consideración la complejidad del proceso de escritura y la necesidad de enseñar a los alumnos estrategias adecuadas para llevarlo a cabo de manera eficaz para que el aprendizaje de la composición escrita sea para ellos instrumento de desarrollo intelectual (p.8). Por ello, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la interacción oral con el profesor y con los compañeros durante el proceso de composición se considera instrumento para la elaboración de los usos escritos del lenguaje (p.8).

Cassany (1999) en su análisis acerca de las concepciones sobre la escritura, señala desde épocas pasadas, se ha considerado a la escritura desde un sistema de representaciones, alejado de la realidad en el cual “el docente es a la vez víctima y responsable de este conjunto de representaciones, agrega que somos responsables por nuestra condición de transmisores y guías de la formación del alumnado” (p.140).

Según este autor, en manos del docente está la posibilidad de modificar tales representaciones en el aula y “ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes más positivas sobre la escritura y así, lograr que estos escriban eficazmente en el mundo científico y democrático que

estamos construyendo” (p.140). Una de las alternativas propuestas por Cassany (1999) es la de poner énfasis en el proceso de composición: “ponernos a escribir ante la clase, mostrarles el trabajo que tenemos que hacer, los borradores que necesitamos, mostrarles la cocina de la composición, hablar en clase de lo que escribimos. “Escribir en el aula, en horas de clase; pedir al aprendiz que coopere con sus compañeros; que lea y comente sus textos” (p. 40).

En cuanto a la práctica de la escritura, Cassany, (1999), en el análisis de las concepciones de la misma, destaca que “el aprendiz de redactor tiende a creer que la escritura es un arte desvinculado de las ciencias, que se elabora individualmente y en privado, que se manifiesta en forma de producto acabado, con estilo complejo y ortografía impecable” (p.139).

Entonces, este autor, se permite aclarar que “la escritura como una técnica diversa, útil y moderna; relacionada con todas las disciplinas del saber humano con componentes cognitivos y lingüísticos que superan con creces las estrechas preocupaciones por la normativa, y con formas cooperativas de procesamiento, que de ningún modo pueden reducirse ni a la simple consideración de “encontrar letras para las ideas que se ocurren” ni tampoco al atractivo mito literario del escritor, artista de las letras, que se aísla del mundo a la búsqueda de la inspiración para crear su obra (p.139).

1.2.4. Modelo Pedagógico del Socio constructivismo

El Modelo Pedagógico socio constructivista, sostiene que el conocimiento no se basa en una realidad objetiva, sino más bien se forma mediante la interacción social. Se basa en los aportes de Vygotsky (1978,1986), como se citó en Sarh McCarthey y Taffy E .Rafael.1992. (pág.17-50) y otros investigadores que lo han modificado (Bruner 1985, Cole (1985) RogoffC (1986), que sustentan que toda clase de conocimiento es social por naturaleza, así que el

aprendizaje es una internalización de la interacción social que se da primero entre individuos y luego dentro de un individuo.

En los términos de Sarah McCarthey y Taffy,R (1992) las teorías socioconstructivistas enfocan la atención en los orígenes sociales de la lectura y la escritura, la alfabetización emergente (incluyendo conexiones entre lenguaje escrito y oral), las prioridades evolutivas de la lectura, la escritura y el lenguaje oral, cómo se han usado históricamente y en diferentes culturas el lenguaje y las herramientas de alfabetización, y cómo los niños aprenden a usar la alfabetización de maneras únicas y personales.” (p. 45).

Al respecto, Vygotsky (1993) al responder a la pregunta sobre ¿cómo aprende el niño?, plantea que el aprendizaje significa adquirir y desarrollar las funciones cognitivas superiores pensamiento y lenguaje que se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Dado que el niño se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta. Así, concibe que las funciones cognitivas superiores pensamiento y lenguaje están determinadas por las formas de ser esa sociedad, es decir que son mediadas culturalmente, cada función cognitiva es primero social y después es individual lo que implica que el niño debe desarrollar habilidades inter psíquicas y habilidades intra psíquicas. El comportamiento derivado de las funciones cognitivas superiores está abierto a mayores posibilidades de conocimiento; el conocimiento es el resultado de la interacción social; en la interacción con los demás se adquiere conciencia de sí mismos, se aprende el uso de los símbolos – lenguajes- que a su vez nos permiten pensar en formas cada vez más compleja. Entonces, a partir de lo planteado por Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar.

De ahí que Vygotsky, desde la comprensión de Hernández E. (2016) y de Chaves (2001) se refiera al aprendizaje mediado como la Zona Desarrollo Próximo para referirse a aquello que

el niño puede aprender por si solo y lo que aprende a través de la mediación de los adultos, en la medida en que estos puedan guiar el aprendizaje de los niños hasta que alcancen la autonomía en la actividad concreta. Las implicaciones derivadas de los aportes de Vygotsky, le asignan a la escuela, como creación cultural de la sociedad letrada y, en especial al docente como mediador de aprendizajes, un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los niños; mientras más rica y frecuente sea la interacción del niño con los demás y con lo demás (su entorno), más rico y amplio será el conocimiento. En atención a ese papel, la escuela debería proporcionar andamiajes para que la enseñanza de la lectura y la escritura, como poderosas herramientas, tengan significado para los niños o aprendices y contribuyan a promover el desarrollo de los componentes comunicativos, cognitivos, afectivos y prácticos, en el marco de su contexto sociocultural.

En la perspectiva de la Teoría Socioconstructivista o también llamada sociocultural del Desarrollo Cognitivo (pedagogía Cognitiva) retomada por Zubiría, J. (2006), para construir el Modelo Pedagógico de Educación dialogante-inter estructurante) se destacan los postulados siguientes:

1°. La función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo en componentes comunicativo- Cognitivo, cognoscitivo, afectivo axiológico y valorativo, y praxiología hacer y actuar (aprendizajes significativos) (p. 213).

2°. Tal como lo formularon inicialmente la Pedagogía Conceptual y la reforma educativa española de los años ochenta, la escuela debe trabajar contenidos cognitivos, procedimentales y valorativos (p. 223). Más adelante este autor sustenta que, “la tesis de un modelo pedagógico dialogante aplicada a la lectura nos debe conducir a reconocer el papel activo que cumple el lector en todo el proceso de lectura” (De Zubiría, 2006).

3°. Las estrategias metodológicas deben ser de tipo interestructurante y dialogante. En este sentido deben reivindicar el papel activo tanto de la mediación como del estudiante (P. 228).

Siguiendo a De Zubiría (2004), el concepto de lectura y escritura desde la Pedagogía dialogante se asume que leer fonéticamente implica procesos neuropsicológicos secuenciales muy rápidos, donde se encadenan ciclos analítico-sintéticos involucrados en los métodos para enseñar a leer y que, por lo tanto, “es necesario revisarlos científicamente (p.15)”. En su criterio, esta revisión sería de gran utilidad para discernir a cuál de ellos recurrir a la hora de implementarlos en las PP. La Pedagogía Dialogante, reconoce el papel activo del estudiante, y el rol esencial y determinante de los maestros y la escuela en el proceso de aprehendizaje.

La Pedagogía Dialogante propone el desarrollo integral del estudiante como eje central de sus postulados. En consecuencia, el docente, se asume como un aliado indispensable que logre potenciar habilidades académicas y sociales que apunte al desarrollo, en la búsqueda de autonomía. Este quehacer de los docentes, desde su PP, se evidencia en el diseño de estrategias como son los proyectos transversales y de aula, la adaptación de los programas, las unidades didácticas y las salidas de campo.

De Zubiría (1994) en referencia a las implicaciones pedagógicas de un Modelo Dialogante, plantea que exige cambios, no sólo epistemológicos,” sino que también obliga transformar los principios pedagógicos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las estrategias metodológicas en el salón de clase (pág. 5).

Estas exigencias, implican según este investigador, conocer científicamente las características de los métodos utilizados para enseñar a leer. De Zubiría (2004) define tres métodos: el fonético, el silábico y el método de las palabras normales. Define que, en el método fonético, se deben enseñar únicamente las grafías de los fonemas mientras que, en el silábico, se

recomienda utilizar, durante la enseñanza, unidades silábicas. Y el método de palabras normales, recomienda enfrentar al niño ante palabras completas con significado. Ahora bien, para resolver la discusión acerca de cuál es el mejor método, De Zubiría, recomienda que “lo mejor sería emplear los tres métodos.” Desde su comprensión, el método fonético o analítico, favorece las operaciones analíticas. “Fuerza al niño a descomponer las palabras en fonema”. Mientras que el método de las palabras normales favorece las operaciones sintéticas, es decir, “obliga al cerebro a reconocer patrones complejos de palabras como unidades” (p.16). Igualmente, este investigador había señalado las limitaciones implícitas para decidir sobre el uso de tales métodos.

En su criterio, uno de los factores que contribuyen a la exclusión de los niños a la sociedad del conocimiento está en manos de los profesores de primaria cuando reducen la enseñanza de la lectura y la escritura al grado primero, y a la lectura sólo a nivel fonético con efectos desalentadores en los resultados del aprendizaje (De Zubiría, M. 1996, p.20).

En ese sentido, señala que las razones del fracaso escolar o como lo denomina este autor “el síndrome de fracaso escolar” está asociado a las inhabilidades lectoras de los niños y jóvenes, cuando argumenta que “no aprehenden, en verdad, a leer puesto que no se les enseña” (De Zubiría, M. 1996, (p.27). Por ello, este autor, sustenta que hay que ir más allá de la lectura fonética, puesto que “una vez que el cerebro, por medio de la lectura fonética, identifica las palabras, restan todavía más de tres grandes tareas. Convertir las palabras escritas a sus respectivos conceptos; 2) las oraciones en proposiciones, es decir en pensamientos, y 3) el texto completo a una estructura semántica” (p. 48).

Dado el argumento anterior, este autor, plantea que son necesarios seis niveles de lecturas aparte del procesamiento fonético, “elemental, de naturaleza perceptual analítico-sintética” Es decir, que según lo expuesto en su “Teoría de las Seis Lecturas” es importante desarrollar en la

escuela , “cinco tipos adicionales ascendentes de procesamiento, denominados en conjunto: decodificación: primaria (palabras), secundaria (frases), terciaria (párrafos), categorial (tesis) y por último, meta semántica (análisis transtextual).

Enfatiza además que, dado que los mecanismos decodificadores son tan complejos, “han de desplegarse al finalizar el bachillerato y durante la universidad hasta el doctorado, nunca acabamos de aprehender a leer” (p. 52). Y, continúa precisando De Zubiria (1996) “al ser la lectura la puerta de ingreso del conocimiento al cerebro (o mejor la llave que abre la puerta), todos los profesores, sin distingos de área o de especialidad, han de conocer sus mecanismos... puesto que en su comprensión “nadie puede enseñar lo que no sabe”. (p 31).

1.2.5. Aportes de la Neurociencia a la enseñanza de la Lectura

Se retoman dichos aportes por su relación con las prácticas pedagógicas en lectura y escritura de las docentes participantes en esta investigación. Desde la neurociencia de la lectura, se han estudiado, de manera específica, los mecanismos de adquisición de la lectura y la escritura, de tal modo que resultan favorables al método fonético en detrimento del método global de la enseñanza de la lectura. Esta tesis ya había sido expuesta por De Braslavsky (2014). Ese aprendizaje adiciona una dinámica viso-gráfica, basada en operaciones de combinación de fonemas y grafemas, o sistemas de representación del lenguaje hablado (Castro,-Caldas, Peterson Reis, Estone, Elander &Inguari, 1998) como se citó en Maluf, M. y Sargiani, R. (2013) “ en el inicio del aprendizaje de la lectura, los niños se concentran más en las correspondencias grafema-fonema sobre la forma de reglas específicas (que fueron enseñadas y aplican sus conocimientos uno a uno cuando leen una palabra).

Con el progreso de la lectura, los niños pasan a usar una decodificación más rutinaria basándose en los conocimientos implícitos, rápidos y no conscientes. Es justamente esta automatización la que posibilita que los lectores fluentes se dejen de concentrar en los procesos de decodificación y pasen a concentrarse en los significados de las palabras y los textos “(p. 12).

Este debe corresponder a un proceso racional (el de la enseñanza) y continúa. “No se debe enseñar más de lo que los aprendices deben saber en el momento”. Se debe introducir los grafemas y sus reglas de combinación. Se debe considerar la frecuencia de los grafemas y los fonemas, las regularidades entre esta correspondencia, la complejidad de la estructura silábica consonante-vocal (CV) y vocal-consonante /VC), antes de CVC, CCV, etc. Esta afirmación sustenta la validez de recurrir al método silábico en la enseñanza de la lectura en los grados iniciales.

Es preciso también enseñar unidades pequeñas, porque de lo contrario, muchas letras al mismo tiempo pueden sobre cargar la memoria de los niños y la enseñanza se torna ineficaz. En ese sentido, Maluf, y Oytsa (2013) acuden a otras investigaciones para mostrar como el procesamiento visual parece tener un importante papel inicial, que antecede y hace posible el procesamiento fonológico. Desde su análisis, precisa” como la lectura involucra un procedimiento visual de letras, además del procesamiento fonológico, algunos estudios recientes vienen buscando explicaciones para las diferencias de desempeño en lectura que no pueden ser explicadas por el papel de las habilidades fonológicas”. En ese sentido, Bosse, Tainturier y Valdois (2007) introdujeron el concepto de amplitud visuoatencional (AVA) para explicar las dificultades del procesamiento de conjunto de letras.

La AVA, fue definida como el número de elementos visuales distintos, números, letras, etc., que pueden ser procesados simultáneamente dentro de un conjunto multi-elementos

(palabras y secuencias numéricas). Así, las autoras demostraron como los niños disléxicos pueden tener prejuicios en la conciencia fonológica y en la AVA, vistos como independientes y que estos pueden afectar a la lectura.

En este sentido, Dehaene (2012), señala que los niños desde temprana edad se ejercitan mediante grandes procesos de visualización en el reconocimiento de rostros como preparación para la visualización requerida en el proceso de aprender a leer. Igualmente, sus estudios, han reconocido que el *plantum temporale* (una región anatómica heterogénea con muchas divisiones arquitectónicas y conexiones extensivas a otras partes del cerebro localizado en la región temporal superior), también es una de las regiones más importantes para el tratamiento de la lengua hablada que ya está activa en el cerebro, en el hemisferio izquierdo de los bebés desde los primeros meses de la vida, posibilita que estos presten atención a los sonidos pertinentes y rechacen los sonidos que no son útiles en su lengua.

En el criterio de Dehaene, (2012) el *Plantum Temporale*, parece posibilitar también un encuentro entre la información visual y auditiva, desempeñando un papel esencial en la comprensión del principio alfabético.

Además de los aspectos visual y sonoro, la lectura también envuelve la recuperación de significados. Acerca de este aspecto, hay ya reflexiones de parte de la pedagogía de enfoque constructivista y de enfoque cognitivo-dialogante heteroestructurante que, reclaman la importancia de orientar a los estudiantes en los procesos significación de los textos en situaciones comunicativas, en atención al desarrollo del pensamiento y de las competencias comunicativas. “Las evidencias de la neurociencia cognitiva indican que los significados de las palabras parecen estar relacionados con la región temporal media.”

Según Dehaene (2012), esta región parece ser responsable de recuperar de la memoria semántica los significados asociados a cada palabra, aunque “las regiones frontales y temporales izquierdas, son apenas, algunas de las áreas más visibles, responsables de la semántica”.

Dehaene (2010), como se citó en Maluf y otro (2013), demostraron que el aprendizaje de la lectura desde la infancia hasta la edad adulta, mejora las respuestas del cerebro por lo menos en tres maneras diferentes: 1°. Al aumentar la organización del cortex visual, en particular al reconocimiento de las funciones de la región VWFA, del cortex occipito-temporal izquierdo. 2°. La alfabetización permite que, prácticamente, en toda una red del hemisferio cerebral izquierdo, una lengua hablada pueda ser activada por frases escrita. 3°, La alfabetización refina el proceso del lenguaje hablado, porque mejora el plantun temporale, que es también una región fonológica, y porque torna disponible el código ortográfico; además de estas modificaciones positivas, los investigadores resaltan que éstas requieren de la concurrencia cortical.

A modo de síntesis, cabe señalar según la comprensión de Dehaene (2012) que los aportes de la neurociencia de la lectura, ayudan a comprender como el cerebro humano, que al parecer no fue hecho para leer” se ha ido adaptando, modificando y desarrollando circuitos neuronales propios para la lectura. Desde esta afirmación, considera la autora de esta investigación que los docentes, pueden comprender mejor la complejidad de la lectura y acceder a mejorar sus prácticas pedagógicas. Para Dehaene (2012) “La lectura es una invención humana relativamente reciente, data de aproximadamente 5.400 años entre los babilonios, y en nuestro caso, el alfabeto es todavía más reciente, poco más de 3.800 año. Por lo tanto, es posible suponer que no hubo tiempo suficiente para que el genoma humano quedara modificado y desarrollara circuitos neuronales propios para la lectura.

Entonces, ¿cómo leemos?, ¿Cómo el cerebro humano puede leer sin las estructuras propias para eso? El cerebro del lector se constituye con la ayuda de instrucciones genéticas idénticas, a aquellas que, decenas de millones de años, ayudaron a los ancestros del homo sapiens a sobrevivir, cazar y recolectar. Nuestro cerebro, por tanto, se adapta al aprendizaje de la lectura, pero no está naturalmente programado para eso. Gracias a los avances de la neurociencia cognitiva, se han identificado bases neuronales de nuestra vida psíquica y el conocimiento de la enorme plasticidad del cerebro que permite la adquisición de la lectura y de la escritura. Estos estudios son importantes, a la hora de nutrir la comprensión de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y también para atender a los niños con serias dificultades en el proceso de adquisición de la alfabetización.

Son claves los procesos en la enseñanza de la lectura y la escritura, que según Dehaene (2012) plantea en los siete principios para mejorar las prácticas pedagógicas en cuanto a la fase inicial de decodificación fonológica, en la lectura y la escritura del idioma español: 1. Principio de enseñanza explícita del código alfabético: el abecedario español funciona atendiendo a reglas simple que se han de conocer. Este principio no se debe confundir con método alfabético, variante llamada método global, que como ya se explicitó antes, no es recomendado para la enseñanza de la lectura, dadas la sobrecarga que genera en los procesos neuronales. 2. Principio de progresión racional: hay ciertos grafemas que son prioritarios por lo que hay que enseñarlos antes.

3°. Principio de aprendizaje activo que asocia la lectura y la escritura: Existen muchas evidencias de la reciprocidad entre e aprender a leer y el aprender a escribir. 4°. Principio de transferencia de lo explícito a lo implícito: se ha de facilitar el proceso de la automatización de la lectura. 5°. Principio de elección racional de los ejemplos y de los ejercicios: la elección de

ejercicios y ejemplos ha de ser cuidadosa y debe tener en cuenta el nivel del alumno. 6º. Principio de compromiso activo, de atención y de disfrute: el contexto de aprendizaje ha de permitir que el niño se sienta seguro y motivado. 7º. Principio de adaptación al nivel del niño: el proceso de aprendizaje no puede ser mecánico, sino que debe suministrar retos adecuados que permitan al niño sentirse protagonista y seguir avanzando.

1.2.6. Referentes teóricos en ciudadanía

En este apartado se abordan ahora, las conexiones derivadas desde las consideraciones teóricas antes expuestas acerca de las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura y sus vinculaciones con las teorías de la formación en ciudadanía para atender al interés de este trabajo investigativo. Inicialmente, se hace referencia a la conceptualización sobre ciudadanía, referenciada en los EBC en ciudadanía, y al desarrollo moral desde la ética del cuidado, asumida desde esta tesis.

1.2.6.1. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. En la vida cotidiana, en contextos socioculturales, y particularmente en el contexto escolar ocurre con frecuencia que existan personas cuyos intereses personales no coincidan con los intereses de la comunidad lo cual da lugar al surgimiento de conflictos, a situaciones de falta de convivencia. En los EBC en ciudadanía del Min Educación (2006) el concepto de ciudadanía reconoce que la premisa básica de los seres humanos es la característica de vivir en sociedad y que por lo tanto las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y darle sentido a la existencia. También, se reconoce que estas relaciones no son sencillas, puesto que, muchas veces los intereses individuales no coinciden con los intereses de los demás, lo que genera tensiones que afectan la convivencia.

En ese mismo documento del Min Educación (2006), se sostiene que “resolver esas tensiones es complejo, tanto que a pesar de que los seres humanos llevamos miles de años

viviendo en sociedad, seguimos aprendiendo a convivir y explorando distintas maneras de organizarnos políticamente. Por esta razón, el desarrollo de las competencias para relacionarse con otras personas y participar activamente en la construcción social como actores políticos es muy importante” (p. 149).

Los EBC Ciudadanas se relacionan con los tres principios habermasianos de la ética del discurso, que buscan una comunicación democrática verdadera, que sirven de guía para ilustrar el tipo de educación que se quiere impartir. El primero de ellos es: “obligar a todos los participantes a adoptar las perspectivas de todos los demás para equilibrar los intereses”; el segundo: “solamente pueden pretender validez aquellas normas que tengan o puedan tener la aprobación de todos los afectados en su condición de participantes en un discurso práctico”; y el tercero: “el consenso sólo puede obtenerse si todos los participantes participan libremente: no se puede esperar que surja el consentimiento a menos que todos los afectados puedan aceptar libremente las consecuencias y efectos secundarios que pueda tener para la satisfacción de los intereses de cada persona”.

En la resolución pacífica de los conflictos sociales también entran en juego otros múltiples factores, tales como: 1) reconocer el marco normativo en el que sucede el conflicto; 2) tener presente que todos los seres humanos tenemos los mismos derechos y deberes; 3) identificar el rol del Estado (Min Educaciòn, 2013).

En esta concepción de ciudadanía es fundamental, la relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los Derechos Humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública. Es lo que se denomina la dimensión pública de la ciudadanía, en donde los intereses personales pueden ser también intereses comunes. A su vez, la

ciudadanía abarca el ámbito privado de las relaciones humanas que se dan en el seno de las familias y las demás relaciones afectivas donde surgen también, y de manera frecuente, conflictos de intereses que es necesario aprender a resolver pacíficamente.

Lo privado y lo público se entremezclan, lo público generando contextos colectivos en los que se desarrollan las vidas privadas, y lo privado brindando formas individuales de relacionarse con lo público y de generar transformaciones sobre él (Min Educaciòn, 2013). El escenario de lo público se acerca a la vida cotidiana de las personas en tanto la participación democrática y los derechos humanos cobran vida en el hogar y en la escuela, a tal punto que en ocasiones no es fácil distinguir entre los dos ámbitos.

Esta propuesta de Min Educaciòn supone apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad. Para lo cual se proponen tres grandes metas de la formación ciudadana: aportar a la construcción de la convivencia y la paz, promover la participación y responsabilidad democrática y promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas.

El énfasis de la formación en competencias ciudadanas es el desarrollo integral humano que implica el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras. Estas competencias están interrelacionadas en la vida humana.

La formación ciudadana desde los estándares toma en consideración la complejidad del ser humano y contempla el desarrollo integral necesario para posibilitar la acción constructiva en la sociedad. Esto significa transformar la educación tradicional en Cívica y Valores (y en otras áreas afines) que ha privilegiado la transmisión de conocimientos y apoyar, en cambio, el

desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas), tanto en el ámbito privado como público, con lo cual se favorece su desarrollo moral desde la ética del cuidado.

Según el Min Educación (2013) el desarrollo moral es el avance cognitivo y emocional que permite a las personas tomar decisiones cada vez más autónomas que reflejen preocupaciones por el bien común. Desde estas orientaciones, las prácticas pedagógicas se diseñan partir de la interacción con el estudiante, al construir conjuntamente dinámicas que aporten a la transformación de la sociedad, formar con el ejemplo propio y esto aplica al docente y demás miembros de la comunidad, y no solamente a quienes tienen a su cargo las cátedras de ética y de sociales, aunque estos espacios sean muy valiosos.

Para guiar el camino es necesaria la intervención intencionada de directivos y docentes en cada una de las acciones de la vida cotidiana y en distintos contextos. Es fundamental que todos los adultos involucrados en la educación se propongan promover y construir ambientes democráticos y pacíficos reales, tanto en el hogar como en la vida escolar, para favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas. La mejor manera de promover las acciones que se quieren desarrollar es vivirlas cotidianamente en la escuela; a su vez, un modo efectivo de promover valores es aplicarlos allí mismo Min Educación (2013).

La labor docente se centra en la construcción de ambientes que permiten vivir lo que se quiere desarrollar, se logra a través de transformaciones en la cultura de la institución educativa. Crear espacios que permitan la participación y la toma de decisiones sobre asuntos reales, todos

los días, desde el comienzo de la jornada escolar. Revisar conjuntamente los manuales de convivencia y las prácticas del gobierno escolar.

Todas las situaciones de la vida cotidiana son una oportunidad para formar en competencias ciudadanas, se construye en las relaciones humanas; por ello, la formación en ciudadanía no es propia ni exclusiva de una sola área académica. Ella es propia de todas las instancias de la institución educativa en la que existan relaciones humanas, es decir, involucra a toda la comunidad educativa, desde las personas que hagan el aseo del colegio, hasta los padres de familia, y se puede y debe desarrollar en todas las áreas académicas (es transversal) y en todos los espacios de la institución educativa, inclusive en los recreos, la hora de almuerzo, etc.

Las dinámicas cotidianas de la vida escolar también son excelentes ocasiones para el desarrollo y la practica de competencias ciudadanas. Cualquier decisión que se deba tomar puede contribuir a desarrollar y practicar competencias de participación democrática. Es importante vincular a los y las estudiantes en la construcción, el análisis crítico y la modificación de las normas que rigen sus actividades cotidianas. Por ejemplo, construir con estudiantes de grado tercero el manual de convivencia del salón o diseñar con los de octavo la organización y las reglas del juego de un encuentro deportivo son proyectos que pueden llevarlos, no sólo a que se comprometan más con esas normas que ayudaron a crear, sino a comprender el sentido y el papel de las normas en la sociedad.

Los estándares son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes de todas las regiones del país. Entre otros, sirven para orientar las iniciativas pedagógicas de las instituciones educativas escolares. Están organizados en tres grandes grupos

que representan dimensiones fundamentales para el ejercicio de éstas. Ellos son: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Las competencias se desarrollan de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo y socioemocional de niños, niñas y jóvenes, aumentan en grado de complejidad y profundización desde primero hasta undécimo grado y guardan coherencia vertical respecto al grupo de grados.

Desde esta investigación se toman de base las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional frente a lo que es formar para la ciudadanía y lo que éstas implican en las prácticas pedagógicas que realizan las docentes. Por ello, es necesario ahondar en la propuesta del desarrollo moral desde la ética del cuidado en la que se fundamenta la propuesta nacional para el desarrollo de las competencias en ciudadanía.

1.2.6.2. La Ética del cuidado. Cuidar significa implicarse con las personas y los demás seres vivos, brindarles atención y preocuparse por su presente y su futuro. Sin cuidado la vida se marchita, el entorno social y natural se desgasta y triunfa la entropía con el paso del tiempo (Boff, (2011), citado por Pérez (2013). El cuidado funda así una actitud ética fundamental: la salvaguardada del planeta y de la vida, la garantía de los Derechos Humanos y la convivencia solidaria.

En el siglo XIX, el filósofo y teólogo danés Kierkegaard (citado por Reich, 1995) quien fue, el primer filósofo relevante en hacer uso significativo del término cuidado. La noción de cuidado es empleada por Kierkegaard para expresar la naturaleza del ser y sus decisiones morales, estando por lo tanto ligada la ética. El ser humano moldea y direcciona su vida, y expresa su verdadero yo, adiestrando su libre albedrío y compromiso (Reich, 1995).

Con los aportes de Kierkegaard, fue en el siglo XX que la noción de cuidado recibió un tratamiento más sistemático en la reflexión académica. Se destaca la obra del filósofo alemán Martin Heidegger (1889-1976) donde hace de la noción de cuidado el núcleo de su pensamiento filosófico, y con ella, algunas contribuciones provenientes de la psicología, filosofía y educación, que años más tarde toman Carol Gilligan, Leonardo Boff, NelNodings, Bernardo Toro, entre otros.

Gilligan (1982) sostiene que la ética del cuidado se funda por la cercanía y conexión entre las personas, además del reconocimiento de la mutua responsabilidad en la relación, donde la comunicación es herramienta fundamental para la solución de conflictos éticos. Al igual que lo es construcción social y cultural, y que la ética del cuidado y la ética de la justicia son orientaciones morales disponibles, en principio, para todos, hombres y mujeres.

Según Boff (2012) la ética del cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que, por necesidad y supervivencia humana, trata de emerger en todo el mundo. El desafío que conlleva el cambio climático, la disponibilidad del agua cada vez es menor, la pobreza, el hambre, los conflictos sociales, políticos, el maltrato hacia nuestro planeta y demás problemas humanos serios, como el que actualmente se vive con la pandemia del COVID-19 a nivel global; hacen que una posible estrategia de solución sea la capacidad de percibirnos como una sola familia global desarrollando el cuidado de sí y del otro. Es decir, si no cuidamos o si no nos cuidamos, perecemos, pues la raza humana tiende a desaparecer al mantener dichas condiciones de maltrato humano y maltrato al planeta tierra.

Por tal motivo, como lo explican los autores Boff (1999) y Toro (2013) un nuevo paradigma del siglo XXI urgente, es la ética del cuidado. Sobrepasando el antiguo, sobre el éxito

y la acumulación que tanto daño ha hecho a la especie humana, dado que su interés es de satisfacción personal sin pensar en el otro, pasando por encima del prójimo con tal de tener éxito y acumulación de riqueza.

Una de las autoras más relevantes en la ética del cuidado en la escuela es Noddings (1984), quien considera que el papel fundamental de la escuela es y debe ser cuidar y formar para el cuidado. El cuidar y ser cuidado es importante en las relaciones humanas, es la necesidad que se construye en la interacción entre las personas.

Entonces, la escuela es un escenario en donde se aprende a cuidar y a la vez es cuidado, es una relación recíproca de estos dos aspectos. Las relaciones del cuidado permiten la confianza en cada persona y en los demás, generando ciertas competencias que facilitan la convivencia pacífica y constructiva. “La meta más importante de la escuela debe ser que los estudiantes se sientan queridos, atendidos en sus necesidades, pues de esta manera podrán llegar a ser personas que cuidan de los demás” (Noddings, 1984, p. 10).

La ética del cuidado se convierte, entonces, en una herramienta pedagógica que propende por mantener el bienestar de la escuela, lo cual significa un entorno amable y motivador, en donde existan afectos y amor, en el que prevalezcan los valores, así como los derechos de estos niños, niñas y jóvenes. Todo esto a su vez hace parte de la buena calidad en la educación como aspecto fundamental en las políticas educativas.

De igual manera, la escuela cumple un papel transformador, pues en ella se interactúa, se viven las primeras relaciones sociales, es en ella donde se encuentran normas, deberes y derechos. Es en la escuela donde se adquiere un conjunto de habilidades, criterios y conocimientos éticos y sociales, la escuela es un escenario compartido con multipluralidad de

aspectos, es aquí donde la ética del cuidado influye para no ser indiferente entre los actores de la misma, es convivir en un bienestar.

A través de la ética del cuidado la escuela debe expandir realmente su propósito formativo hacia la integridad humana, a enseñar a los niños y niñas la práctica del cuidado en lo personal, lo interpersonal, lo cultural, lo espiritual y la relación con la naturaleza y otros seres vivos Pérez (2013). Son los maestros quienes tienen esa gran tarea, desde las prácticas pedagógicas a aportar a la construcción del sujeto ciudadano. Para ello es importante reconocer que la labor del docente va mucho más allá de lo relacionado con el conocimiento meramente académico o con el desarrollo de habilidades científicas. Tiene que ver, además, con la formación de ciudadanas y ciudadanos competentes para actuar constructivamente en una sociedad democrática (Min Educaciòn, 2003).

En consecuencia, el docente encarna una responsabilidad pedagógica y humana del mismo nivel. El aula es un espacio en el que, si bien convergen y se entremezclan problemáticas de las personas que allí se encuentran, también funciona como una oportunidad para transformar positivamente las comunidades. Por lo tanto, la convivencia, la paz, la participación y la valoración de las diferencias tienen su seno justo allí, en esa cotidianidad del compartir en el aula (Min Educaciòn, 2003).

1.2.6.3. Conexiones entre las prácticas pedagógicas de lectura, escritura y ciudadanía. Frente a la necesidad de reconstrucción de un discurso renovador de las prácticas de la lectura y la escritura implícitas en torno a la formación ciudadana, se alude a los aportes de Habermas (1981), como se citó en Carabante, J. (2006), quien planteó su “Teoría de la Acción Comunicativa” para sustentar un nuevo modelo discursivo de la racionalidad mediante el cual se

replanteó, la ética, la política, el derecho y el arte. Esta Teoría, se constituye en una apuesta por la implicación de los ciudadanos y los colectivos en la resolución de los conflictos y en la renovación comunicativa de problemas, temas y normas. Lo anterior implica, ser tenidos en cuenta mediante la deliberación; esta se centra en los procesos comunicativos. La racionalidad que se manifiesta en la comunicación tiene un carácter discursivo porque el éxito de los actos comunicativos descansa en la posibilidad de defensa argumentada.

Desde la perspectiva del Discurso del Conductismo como modelo pedagógico, de corte tradicional, basado en idea transmisionista del conocimiento, se percibió la baja favorabilidad de este discurso al acercamiento de la complejidad de los procesos psicolingüísticos, cognoscitivos, cognitivos, comunicativos y axiológicos que les subyace; de tal manera que, sus proyecciones, estarían sesgadas por una comprensión cercana a la reproducción de los conocimientos en la formación ciudadana. Esto no sería, muy apreciable si se pretende aportar desde las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura a la construcción de un sujeto ciudadano con los conocimientos y habilidades que permiten al ciudadano actuar de manera constructiva en la sociedad democrática, equitativa e incluyente. Se recuerda que esas competencias se han diferenciado en conocimientos cognitivos, emocionales, comunicativos y las competencias integradoras que requieren de un ambiente de aula favorable a su puesta en práctica. Chau, Lleras, Velásquez (2012).

En atención a la perspectiva constructivista de la lectura y la escritura, los docentes han debido encarar el asunto de las PP como algo estático, caracterizado en la concepción conductista sobre el aprendizaje. Para ello, debieron asumir el desafío de incorporar un modelo, de carácter Psicolingüístico, basado en los aportes sobre el aprendizaje de la Psicología Piagetiana, al igual que en los aportes de la lingüística Chomskiana y las investigaciones de

educadoras como Ferreiro y Teberosky. Desde este modelo, los aprendices de la lectura y de la escritura avanzaron en sus procesos de construcción de sentidos con amplias posibilidades de desarrollo del esquema de pensamiento.

Sin embargo, en este tránsito, al privilegiar la actividad del niño aprendiz, se descuidó la actividad del docente quien, ahora, debe para asumir el papel de facilitador de aprendizajes al implementar todo un andamiaje, desde situaciones comunicativas en las cuales el aprendiz de lector y escritor, experimente de manera significativa al entrar en contacto con diferentes tipos de textos. Desde este aspecto, se restringe la influencia del docente en el proceso de alfabetización. Su interacción, mediante el diálogo con los aprendices, se enfoca a ayudarles a orientar sus esquemas de aprendizaje para que ellos mismos controlen sus procesos de aprendizaje.

Al respecto, se convoca a Freire, pedagogo y filósofo (1984) quien a partir de sus experiencias educativas sostiene que siempre ha visto la alfabetización como un acto político y de conocimiento lo cual le impide comprometerse en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu; igualmente plantea que tampoco puede reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de la sílabas o de las letras. Enseñanza que iría llenando las cabezas supuestamente vacías de los alfabetizandos. Enfatiza, Freire (1984) que, aunque el alfabetizando, requiera ayuda del docente, eso no significa, que tal ayuda deba anular la creatividad del sujeto educando, su responsabilidad en la creación del lenguaje escrito y la lectura del mismo (p.104).

De tal manera, que los efectos de la interacción entre docente y estudiantes, se queda en niveles muy bajos de proyección social de estos últimos. En un aula socio constructivista, de acuerdo a la concepción de Ferreiro y Teberosky, la lectura y la escritura son concebidas como habilidades socioculturales, la diferencia básica radica en las posibilidades de la interacción entre

los docentes y los estudiantes, y de estos entre sí. Tal interacción es más formativa en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

En el trabajo investigativo de Álvarez, D. (2003) se hace referencia a cómo, aún en el mundo contemporáneo de hoy, en los procesos de la alfabetización (de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura), se identifican las influencias del proyecto de modernización, en el cual se le concede a la lectura tal fuerza integradora que hacerse lector significa salir de la marginalidad,” es decir entrar en el ámbito del reconocimiento de la mayoría de edad racional, con fe en el futuro, dueño de una identidad concreta y con una actividad civil permanente y dinámica” (pág.13).

Desde esta comprensión del rol de la lectura y la escritura, al aprendiz de lector y de escritor, solo le corresponde asumir el rol al que está sobre determinado dentro de un orden sociocultural al cual debe atender.

Igualmente, el investigador antes citado, se refiere a las múltiples consecuencias de la crisis de la lectura, particularmente, a partir del incumplimiento del Proyecto Moderno de hacer de la lectura y la escritura un camino hacia la individuación (que impone la reflexión acerca de cómo se relacionan los sujetos sociales con estas actividades y para que las usen). Entre las consecuencias aludidas se destacan dos: La primera tiene que ver con la crisis de la escuela y de las prácticas que la justificaban (crisis por las vías de una intensa lectura audiovisual y multimedial).

La segunda, está en relación con la transformación del espacio comunicativo, en virtud del nuevo orden que se establece con el advenimiento de esas tecnologías y su nexos con la producción y divulgación de los saberes, sensibilidades y estéticas. (Álvarez, 2003, p.18).

Ahora bien, si se desplaza la mirada reflexiva desde lo que está sucediendo con las prácticas de la lectura y la escritura en su conexión con la formación en ciudadanía en la escuela, hacia el contexto de la sociedad globalizada contemporánea, la lectura y la escritura como procesos sociales, están pasando por una crisis, que en el criterio de Álvarez, (2003), se puede evaluar desde dos dimensiones, así: La primera dimensión, alude a la pérdida del sentido civilizador de la lectura, de acuerdo al molde de la cultura centroeuropea. Pérdida, que, según el investigador en mención, tiene una doble implicación, así: de un lado, en las relaciones entre la lectura como práctica de socialización y la vida colectiva y de otro, la lectura como práctica de individuación. La crisis de la lectura y la escritura, desde esta doble implicación “está plasmada en los crecientes niveles del analfabetismo, la baja calidad de la educación lectora, la disminución de la cantidad de lectores experimentados y sobre todo, en la crisis del mercado editorial” (Álvarez, 2003, p.19).

En alusión, a interpretar lo que hay detrás de esta pérdida del canon de la lectura, que como ya se expuso antes, representa el Proyecto modernizador desde el análisis de Álvarez, (2003), se atribuye el rol de anti canon al surgimiento de la concepción hedonista del “leer por leer” que parte del no reconocimiento del rol asignado a la lectura como herramienta del aprendizaje de cosas socialmente productivas y moralmente válidas.

En la comprensión de Petrucci, (1998) “Leer por leer”, citado por Cavallo, Guglielmo et al. (En: Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus. p.519-520) desde la proclamación del derecho del lector a leer cualquier cosa, en cualquier parte y de cualquier modo, se forjó el lector actual posmoderno, anárquico y egocéntrico y la concepción de la lectura fue reconfigurada como prácticas lectoras fragmentarias, diluidas y carentes de reglas del canon.

La segunda dimensión de la crisis de los usos sociales de la lectura, está ligada a la descentralización de la textualidad escritural en relación con la hipertextualidad emergente a partir de surgimiento del hipertexto y los nuevos modos de leer; de tal manera que se ha identificado, esta segunda dimensión, como la piedra angular de la crisis de la lectura en la actualidad (Álvarez, 2003, p.21).

Sustenta Álvarez, (2003) que, a esta doble crisis, se ha dado respuestas que permiten, tanto a la lectura lineal o del libro como a la lectura esférica o hipertextual, permanecer atendiendo a sus necesidades y posibilidades. Esas crisis, particularmente las fundadas en la emergencia de la cultura digital, han contribuido a la generación de cambios en los formatos, habilidades y posibilidades de lectura de los ciudadanos de la sociedad globalizante de este siglo XXI. De tal manera que, ahora se dispone de mayor acceso a todo el acervo de material digital para leer con diversos propósitos, necesidades e intereses.

Entonces, esta situación conlleva a que el docente reflexivo acceda a plantearse preguntas como ésta: ¿Cómo enseñar a los niños, de la Educación básica, a hacer uso de la lectura socializante e individualizante, desde la cultura digital, para aprender a ser un ciudadano digital?, ¿Qué ajustes en sus prácticas pedagógicas deben emprender los docentes para asumir su nuevo rol en la formación de ciudadanos digitales?, ¿Cómo asumir una postura desde la educación en la cultura digital y la cultura política en la formación de ciudadanos para la sociedad globalizante?.

Estos interrogantes, se complejizan en el contexto de lo que se está percibiendo desde las instituciones educativas en estudio. De un lado se han identificado algunos docentes que continúan con sus PP en la lectura y escritura apoyados en los hábitos tradicionales que implican un contacto con textos impresos, mientras que otros, la minoría han incorporado, en un lento

proceso de uso, algunos docentes recurren a textos digitales disponibles en las instituciones educativas.

1.2.6.4. Ciudadanía Digital. Natal, Benítez y Ortiz (2014) realizaron una caracterización de la ciudadanía digital en los términos siguientes: inmediatez en la producción, transmisión y recepción de mensajes, la interactividad entre receptor y productor, la multiautoría, que da nacimiento a los “prosumidores”, esto es, a los consumidores o usuarios que paralelamente son productores de contenidos en línea, la accesibilidad del medio es quizá el factor con mayor relevancia, el bajo costo y los múltiples dispositivos portátiles por los cuales se puede ingresar a internet con las múltiples tareas que cumplen, lo hacen el medio más accesible y atractivo, la libertad de expresión, la democratización del acceso, y la apropiación de un espacio público.

En consecuencia, esta caracterización de la ciudadanía digital sustenta la tesis de la crisis en la lectura- expuesta por Álvarez, (2003) debida, tanto a la baja calidad de la educación en lectura y escritura, y principalmente, a la emergencia de las prácticas digitales de la lectura y la escritura, lideradas por los estudiantes en su vida personal.

Por lo antes expuesto, se tuvo como objetivo analizar las actuales PP en lectura y escritura para dirigir tal comprensión a la transformación de las mismas, en favor de las prácticas conectadas con la formación de un ser ciudadano del contexto y culturas digitales. De esa conexión, entre educación para ser ciudadano (digital), mediada por las PP de la lectura y la escritura, se ha ocupado Álvarez, (2003) con su propuesta de alinearlas a las exigencias de la cultura política.

De acuerdo con sus reflexiones, la formación de ciudadanía implica un cambio en las representaciones desde un trabajo educativo y sociocultural, así en sus términos “la idea de formación ciudadana se nutre del campo de las relaciones concretas y potenciales entre educación y política”. Es decir, en las intersecciones conceptuales y prácticas entre la educación como hecho social, la pedagogía como arduo proceso de composición y recomposición cultural y social de las estructuras cognitivas y lingüísticas de las personas, la enseñanza como territorio de procesos de selección cultural y de transferencia de conocimientos, y la didáctica como pregunta por la enseñabilidad (p. 59).

CAPITULO II

MARCO METODOLÓGICO

2. Tipo de investigación

Dado el objetivo de esta investigación analizar las prácticas pedagógicas en lectura, escritura, y en formación ciudadana que llevan a cabo las maestras de los grados primero, segundo y tercero en las ST” y “MAB” para desde allí y desde la complementariedad de las mismas, potenciar el ser de un sujeto ciudadano , se recurrió a la investigación de tipo cualitativa teniendo en cuenta lo expresado por Hernández, Fernández y Baptista, (2010), para quienes “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” para este trabajo específicamente, como se afirmó al inicio del párrafo, se trabajò con las docentes de los tres primeros grados de primaria, en las ST” y “MAB” y desde su hacer comprender y relatar las PP que llevan a cabo en lectura, escritura y ciudadanía.

2.2. Diseño de investigación: estudio de caso

En este proyecto se trabajaron dos casos, uno conformado por la institución educativa ST y el otro caso por la institución educativa MAB del municipio de La Victoria, ambas fueron seleccionadas por la problemática que presentan reflejadas en los bajos resultados obtenidos, en los últimos años, por los estudiantes en las diversas pruebas internas (caracterizaciones de fluidez y comprensión lectora, Aprendamos, Avancemos, etc) y externas (Saber, Supérate, PISA) e ISCE, que incluye las competencias ciudadanas, a pesar de que cada institución cuenta con el apoyo de diferentes programas del Ministerio de Educación Nacional, hace más de tres años, a través del cual reciben capacitación y soporte in situ, para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en las áreas en estudio.

También como criterios de selección de la población se tuvo en cuenta para la escogencia de las instituciones, el estar ubicadas en la misma zona urbana, con un direccionamiento institucional muy diferente, al igual, que el personal, en cantidad y calidad, que labora en ellas. Comprender las PP en lectura, escritura, y su relación con la formación ciudadana que llevan a cabo las maestras de los grados primero, segundo y tercero en las ST y MAB para potenciar, desde la complementariedad de las mismas, el ser de un sujeto ciudadano autónomo.

Dentro de estas instituciones, específicamente, desde el objetivo principal analizar las PP en lectura, escritura, y ciudadanía que llevan a cabo las docentes de los grados primero, segundo y tercero en las ST y MAB para desde allí y desde la complementariedad de las mismas, potenciar el ser de un sujeto ciudadano, se escogieron los primeros niveles de básica primaria (primero, segundo y tercero), atendiendo a la importancia y lo que significa esta etapa, en la que los niños inician sus proceso de lectura y escritura, y es la época ideal para iniciar la formación ciudadana. En esta etapa los niños inician sus procesos de socialización en grupos diferentes a su contexto familiar y se requiere que alcancen las competencias necesarias en lectura, escritura y ciudadanía. Además, es en el grado tercero donde el Gobierno Nacional inicia y monitorea la calidad de la educación aplicando las Pruebas Saber.

Al interior de las dos instituciones, se trabajó en cada una de ellas con un total de 6 docentes, que voluntariamente decidieron participar en la investigación, de los grados primero, segundo y tercero, con el fin de explorar y comprender sus prácticas, y al finalizar proponer una serie lineamientos para las transformaciones en las PP desde la percepción de las docentes, vacíos, conexiones y rupturas encontradas que posibiliten el apoyo y complementariedad entre la enseñanza de la lectura y la escritura y la ciudadanía, en función de aportar a la formación del ser

del sujeto ciudadano, para que en un mediano a largo plazo poder transfórmalas en función de los hallazgos.

2.3. Protocolo del estudio de caso

De acuerdo con lo propuesto por Yin (1989) se asumió, un protocolo de estudio de caso adoptado a las condiciones de la investigación, para asegurar la objetividad - en términos de fiabilidad y validez de la investigación. Por eso, este protocolo se constituyó en un documento base del diseño del mismo, en tanto, describió las tareas, instrumentos y procedimientos que se desarrollaron.

Los componentes del estudio de caso, objeto de esta investigación se exponen de manera sintética y hacen referencia a los siguientes aspectos:

2.3.1. Contexto de investigación

En esta investigación, el abordaje del contexto se hizo desde lo macro, o contexto de las instituciones educativas seleccionadas y se llevó a cabo desde lo micro, es decir, desde lo que ocurre de manera cotidiana en el aula de las maestras de los grados iniciales encargados de la enseñanza de la lectura, la escritura y la ciudadanía, con el consentimiento previo para uso de la información obtenida por medio de esta investigación. (ver el anexo 1).

Según, lo planteado en el PEI, de las instituciones ST y MAB, pertenecen al sector urbano oficial del municipio de “La Victoria”. Estas instituciones ofrecen los servicios educativos a nivel preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media.

2.3.2.Preguntas del Estudio de Caso

Teniendo como marco de referencia el planteamiento del problema se formularon las siguientes preguntas que orientaron el desarrollo del trabajo investigativo, estas son:

Pregunta Principal

¿Cómo potenciar el ser de un sujeto ciudadano a través de las prácticas pedagógicas de las docentes para la formación en lectura, escritura y formación ciudadana de los niños de grados iniciales?

Sub preguntas de la Investigación.

-Cómo están llevando a cabo, las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y formación ciudadana las docentes de los grados iniciales ?

- ¿Qué relaciones – conexiones y rupturas- existen entre la enseñanza de la lectura y la escritura y la formación en ciudadanía?

- ¿Qué transformaciones demandan las prácticas pedagógicas por parte de los docentes de lectura, escritura y formación ciudadana para lograr que estas, se completen y apoyen teniendo como fin último la formación del sujeto ciudadano democrático.

Para responder a la pregunta principal y también a los sub-preguntas, se indagó a las participantes seleccionadas, utilizando diferentes técnicas de recolección de información primaria como: la observación participante, de acuerdo a la concepción de Kawulich (2005) la cual se llevó a cabo en el aula de clase, la realización de entrevistas personalizadas semi-estructuradas a cada docente participante, y los grupos focales según lo planteado por Hernández, (2010) para profundizar en la comprensión de la información. También se llevó cabo el análisis documental

para recolectar información directa y disponible en los documentos que circulan en las instituciones educativas donde se realiza el proyecto investigativo, tales como el Proyecto educativo Institucional (PEI); documentos de planeación que utilizan las docentes, al igual, que a los Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), Planes de Mejoramiento Institucionales (PMI), registros de seguimiento y evaluación, Proyectos Transversales de Catedra de Paz, Ciudadanía, entre otros. Y en la medida que la investigación lo ameritó se analizaron algunos cuadernos de estudiantes de estos grados con el fin de ir validando la información de las PP recolectada con las fuentes, lo anterior dio lugar a que se pueda aplicar como método de validez la triangulación de las fuentes.

Con este análisis se establecieron conexiones entre los cuadernos de los estudiantes, las respuestas que dieron las docentes las entrevistas a profundidad y la información que arrojó la observación realizada por el investigador a las PP. Este mismo análisis, permitió avanzar en la existencia de la coherencia entre la planeación de aula y lo realizado en la práctica por parte de la docente.

2.3.2. **Procedimientos**

Los procedimientos que se realizaron en la fase inicial de obtención de los datos para especificar las principales tareas se describen a continuación:

1. Se definió cómo acceder a las instituciones educativas seleccionadas para participar en el Proyecto Investigativo. Igualmente, como gestionar los permisos para el contacto con las docentes.

2. Se diseñó un cronograma y las actividades pertinentes con los objetivos de la investigación. Se tuvo en cuenta que, en el desarrollo de la investigación existía la posibilidad de

riesgos: a) por confusión del investigador al obtener información similar en diversas fuentes. b) falta de aprovechamiento de oportunidades por falta de capacidad de respuesta y flexibilidad. c) Investigador se aleje de objetivos específicos de la Investigación.

Una vez se obtuvo el consentimiento de las directivas y docentes de los grados iniciales de las ST y MAB para vincularse a la presente investigación, se realizó el ingreso de la investigadora a las aulas de los grados antes citados, para realizar las observaciones, entrevistas y para el acceso a los documentos disponibles en cada una de las instituciones.

Las observaciones iniciales se hicieron en un periodo escolar de diez semanas, 3 sesiones por semana, para un total de 30 sesiones de observación de las rutinas de clases, así: 10 sesiones para observar la rutina de clases de cada uno de las docentes de los grados primero, segundo y tercero. Algunas de las entrevistas se hicieron, generalmente, después de la jornada escolar. Las rutinas, de PP, que se describen en esta investigación, requirieron de varias sesiones de observación y fueron posibles gracias a la disposición de las docentes que aceptaron participar del proyecto investigativo.

De igual manera, estuvieron dispuesta a compartir documentos de pertinencia para este análisis como el plan de área de lenguaje donde está la planeación que realizan al comienzo del año escolar para orientar las PP de cada uno de los cuatro periodos en que se ha dividido el año escolar. Es de anotar que algunas de las docentes participantes de esta investigación no presentaron los planes de clase aludiendo que no los tenía disponibles en el momento que se les hizo la solicitud de compartirlos.

2.3.4 Selección de participantes

Para seleccionar las participantes correspondientes a este estudio de caso, se siguieron los aportes de Yin (1989), quien recomienda seleccionar una muestra teórica cuyo “objetivo es elegir

casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente”. Para los propósitos de este proyecto las participantes fueron doce maestras de dos instituciones educativas del municipio, definidas como unidades de análisis, distribuidas así: seis maestras de los grados iniciales (1°. a 3°.) de la I.E ST y seis maestras de los grados iniciales de la I.E.MAB.

Para su selección se adoptaron dos criterios: la pertinencia y la adecuación. El primero, la pertinencia, permitió la participación de las seis docentes de cada una instituciones (ST y MAB) por ser ellas quienes, en los grados primero, segundo y tercero, manejaban los dos temas en estudio la enseñanza lectura y escritura y la ciudadanía, en los últimos tres años, por lo tanto, eran las personas que mayores aportes a la investigación podían hacer. En relación al segundo, la adecuación porque estas docentes fueron informantes voluntarias dispuestas a colaborar y comprometidas con la investigación para dar de su parte toda la información desde su gestión en el aula, lo cual asegura, en buena medida, contar con los datos suficientes para comprender adecuadamente el fenómeno estudiado (Tójar Hurtado, 2006, p. 187).

Los criterios para la elección de las docentes participantes en esta investigación incluyen su voluntad de participar en el desarrollo de esta investigación. De esta manera se logró contar con la totalidad de las maestras que atienden los ciclos iniciales de la educación básica primaria. Ellas atienden tanto la formación en lectura y escritura como la formación ciudadana, en los grados primero, segundo y tercero de primaria; es de aclarar que una misma docente desarrolla todas las áreas del conocimiento en cada uno de los grados.

Así, se logró hacer la recolección y el análisis de los datos, desde el contexto de las dos instituciones antes mencionadas, con el fin de identificar y analizar las PP de las docentes participantes y proponer una serie de transformaciones que desde su percepción posibiliten el

apoyo y complementariedad entre la enseñanza de la lectura y la escritura y la formación del sujeto ciudadano autónomo.

2.4. Técnicas e instrumentos

Atendiendo las recomendaciones de Yin (1989), citado por Hernández (2010), un investigador debe corresponder con su compromiso en la recolección y el análisis de la información pertinente con la comprensión del problema de investigación. De igual manera, puede recurrir a la utilización de diversos instrumentos de recolección de información y de datos estadísticos relacionados con el fenómeno estudiado, entre otros. Lo anterior, implicó el compromiso del investigador en el registro, organización y transcripción de los datos que se obtuvieron. En el desarrollo de la recolección de datos, que hace parte de la Fase I correspondiente a este Proyecto Investigativo, se recurrió a la entrevista abierta o a profundidad, a las sesiones a profundidad o grupos de enfoque. la observación participante, a los documentos y materiales audiovisuales y al diario de campo.

Inicialmente, se utilizó la técnica grupos de enfoque, técnica que permitió establecer los vínculos con las docentes participantes, en términos de interactuar con ellas acerca de su participación en este Proyecto Investigativo.

De manera individual, se realizaron entrevistas a profundidad semi-estructuradas a las docentes participantes. También se establecieron acuerdos para hacer las observaciones a algunas de las clases de las docentes y para acceder a los documentos pertinentes con los objetivos y preguntas de investigación.

De este proceso de recolección de datos, se dejó registro en el diario de campo. Enseguida se describen cada una de las técnicas antes mencionadas y su propósito ante los objetivos y preguntas del presente Proyecto investigativo

2.4.1 La entrevista abierta o a profundidad de manera semiestructurada

La entrevista abierta o también conocida como entrevista a profundidad, es definida por Hernández (2010) como una técnica de la investigación cualitativa, flexible, abierta que implica la reunión de información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) para conversar e intercambiar información. Las entrevistas abiertas se fundaron en una guía general de contenido (ver anexo 2) y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido). De ahí, que recomiende este autor, que sea el mismo investigador quien las realice.

De igual manera, plantea que al ser abiertas estas entrevistas no parten de categorías preestablecidas, para permitir a los participantes expresar sus experiencias sin ser influidos por la mirada del investigador. Enfatiza que las categorías de respuesta las generan los mismos entrevistados. Para este caso la investigadora combinó la entrevista a profundidad con la semi-estructurada, ya que como se informó anteriormente, se validó desde la triangulación de la información obtenida de diferentes fuentes, fue necesario partir de unas categorías dadas por los objetivos, con la mente abierta para tener en cuenta aquellas que fueron surgiendo en el desarrollo de la misma. Mediante la entrevista abierta o a profundidad, se indagó a las docentes participantes en la investigación acerca de las PP en lectura, escritura y ciudadanía, que llevan a cabo en los grados primero, segundo y tercero en las ST y MAB para potenciar, desde la completariedad de las mismas, el ser de un sujeto ciudadano.

2.4.2 Sesiones en profundidad o grupos de enfoque

Un método de recolección de datos cuya popularidad ha crecido son los grupos de enfoque (focus groups). Los grupos de enfoque se utilizan en la investigación cualitativa en todos los campos del conocimiento, y varían en algunos detalles según el área (Hernández, 2010).

En el desarrollo de este Proyecto investigativo, se consideró importante el uso de los grupos focales (ver guía en Anexo 3) con las docentes que se hacen parte de la comunidad académica en las instituciones educativas seleccionadas. Se recurrió a las sesiones de profundidad siguiendo a Hernández (2010), quien las asume a modo de entrevistas en reuniones de grupos pequeños, para propiciar que los (seis) maestras de cada una de las instituciones educativas seleccionadas (ST y MAB), puedan intervenir, conversar, reflexionar, en torno a uno o varios temas de este proyecto de investigación, en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de la investigadora y de esta manera la investigadora profundizó y aclaró aquella información requerida, y a la vez de forma dialógica expresaron opiniones sobre los vacíos, conexiones entre las PP objeto de investigación y reflexionar sobre la forma como se pueden transformar. Información que fue relevante para el proyecto en el logro de los objetivos 3 y 4.

2.4.3 Observación participante

En este Proyecto Investigativo se utilizó la observación participante de acuerdo a lo planteado por Kawulich (2005) quien la concibe como “una fotografía escrita de la situación a estudiar”, para lo cual el observador ha de realizar “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p. 79). Para lo anterior, el investigador, actuando como observador, asistió a diferentes clases en diferentes días

e hizo las anotaciones pertinentes teniendo en cuenta las categorías de análisis que dieron respuesta a los objetivos propuestos, con una lista de control para llevar la secuencia en las observaciones, de acuerdo a la guía de observación diseñada y poder comparar la información observada con la obtenida por otras fuentes. (ver anexo 4)

Al recurrir a la observación participante, desde las conceptualizaciones antes descritas, se accedió a los contextos educativos de las dos instituciones seleccionadas en donde se observaron las PP de las docentes, en lectura, escritura y ciudadanía, en los grados iniciales, para atender a los objetivos 1 y 2, que permitieron reconocer cada uno de los elementos que configuran la organización pedagógica: Planeación, Gestión de aula y Evaluación, en el sentido de identificarlas, caracterizarlas, explicarlas y establecer su distancia o no con la formación del sujeto ciudadano y con lo planteado en el documento, conocido como Proyecto Educativo Institucional (PEI), que guía el quehacer educativo en el contexto de las instituciones educativas seleccionadas para esta investigación.

2.4.4 Documentos y Materiales audiovisuales

Se tuvo acceso a los siguientes documentos en cada una de las instituciones educativas seleccionadas: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), formatos de planeación área, aula y clase, proyectos de lectura, escritura, catedra de paz y ciudadanía, proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad (PILEO), cuadernos de estudiantes, documentos de seguimiento del maestro (observador del estudiantes, seguimiento al aprendizaje, listas de asistencia, etc.), documentos de seguimiento de entidades que han realizado capacitaciones, inventarios de documentos que sirvieron de apoyo en el análisis de cada uno de

los instrumentos al triangular la información relevante de las PP efectuadas por las docentes de las dos instituciones educativas. (ver anexo 5).

2.4.5 El diario de campo

De acuerdo con la definición de Velasco y Díaz (1997) el diario de campo es un instrumento que utiliza el investigador, de acuerdo a su criterio, para hacer el registro sistemático de las acciones de la investigación. De ahí que este autor plantee que el diario de campo es “probablemente el instrumento de investigación óptimo para recoger al propio investigador, por un lado y por otro, para captar la investigación como situación” (p. 51). En esta investigación su diligenciamiento se hizo de forma continua en la etapa en la que se aplicaron cada uno de los instrumentos: entrevista a profundidad y semi-estructurada, grupos focales, observación participante y los documentos y materiales institucionales, mientras duro la investigación.

En consecuencia, se asumió como un instrumento para documentar las situaciones más relevantes del proceso implícito en este Proyecto de investigación y de las reacciones de la investigadora.

2.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

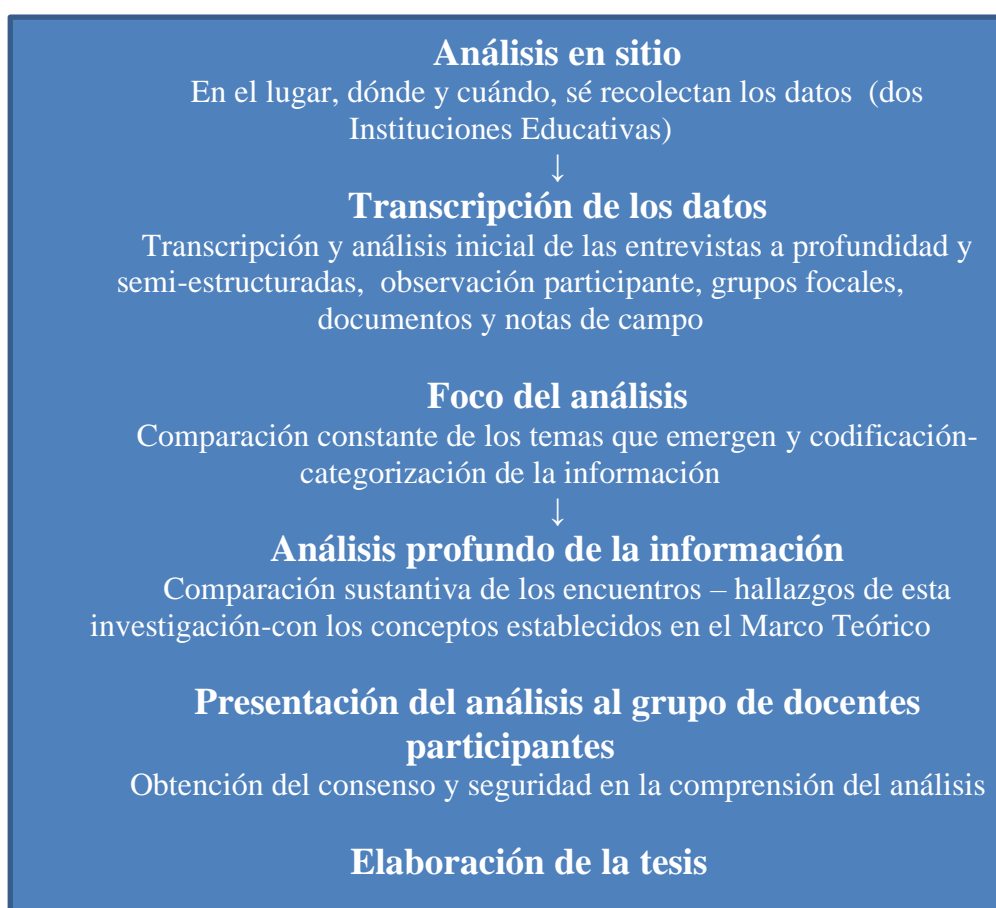
De acuerdo con la tendencia contemporánea, donde se mezclan la inducción con la deducción como dos tipos de razonamientos, en este estudio de caso cualitativo, se tomaron estos, para desarrollar el análisis de los datos, ya que este análisis inductivo de datos cualitativos llevo a la lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo (EasterbySmith et al., 1991), la organización de los datos recolectados a través del uso de códigos (Strauss & Corbin, 1990); la constante comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y con los conceptos sugeridos por la literatura (Glaser & Strauss, 1967), y la

búsqueda de relaciones entre las categorías que emergen de los datos (Marshall & Rossman, 1995).

En criterio de Shaw (1999), como se citó en Martínez (2003), en la presente investigación se incluyeron los siguientes procesos, expuestos de manera sintética en el gráfico 4, para el análisis de la información.

Figura 4

Proceso de Análisis Inductivo propuestos para la investigación



Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

El proceso de análisis propuesto en el anterior gráfico, en correspondencia con el desarrollo de este proyecto investigativo de enfoque cualitativo se inició con el análisis in sitio a las doce docentes participantes correspondiendo 6 a cada una de las dos instituciones educativas ST y MAB

a las cuales estaban vinculadas, para darles a conocer el propósito de este Proyecto y a la vez para generar un nivel de confianza tal que facilitara su interacción con la investigadora en el proceso de la exploración y la recolección de los datos.

Este proceso se hizo desde una mirada amplia al problema de objeto de esta investigación en PP en la lectura, la escritura y la ciudadanía. Para esto, se comenzó por desarrollar las entrevistas a profundidad con cada una de las docentes de los grados iniciales (primero, segundo y tercero) seleccionadas como unidades de análisis correspondientes a las dos instituciones educativas vinculadas al Proyecto. Igualmente, se realizaron las observaciones a diferentes clases de lectura, escritura y ciudadanía, previa concertación con las docentes participantes, de los grados antes citados.

2.5.1 Transcripción de los datos y codificación abierta

Una vez realizadas las entrevistas a profundidad, con las doce participantes, que incluían dos docentes del grado primero, dos del grado segundo y dos del tercero, en cada una de las instituciones educativas ST y MAB, se procedió a transcribirlas para su ingreso a la herramienta tecnológica ATLAS.ti en atención a su aporte en la agrupación de los datos mediante la codificación y presentación en subcategorías para facilitar el análisis de la información recolectada.

De igual manera se prepararon las observaciones participantes realizadas antes y se incluyen en el proceso de codificación de la herramienta en mención. Esta codificación se realizó desde dos niveles de inmersión en la información recolectada, propuestos por Hernández (2014), así: en el Nivel I o de Codificación abierta los datos, obtenidos tanto de las entrevistas a profundidad con las docentes participantes como desde las observaciones a sus clases en el aula,

se trataron desde las sub categorías preestablecidas y denominadas: Planeación, Gestión de Aula y Seguimiento y Evaluación (ver en la tabla 12) implícitas en la categoría central identificada como PP de las docentes en su enseñanza de la lectura, la escritura y la ciudadanía.

Tal codificación correspondía a la aproximación a los objetivos 1 y 2 de este proyecto investigativo para su comparación y análisis posterior (Gibbs y Taylor, 2010). Mediante la codificación fueron seleccionados segmentos de información obtenida presentados en un lista de palabras y frases (correspondientes a las respuestas de las doce docentes entrevistadas) que permitiera su agrupamiento en subcategorías; este proceso fue facilitado por el uso de la herramienta ATLAS.ti. Cada grupo de códigos, o sub categorías recibió un nombre significativo y en relación con los objetivos del proyecto investigativo. Al inicio del procesamiento de los datos se partió de categorías y subcategorías preestablecidas (ver Tabla 12) y retomados a partir de los referentes teóricos que sustentan este Proyecto, y otros, los del segundo nivel, fueron codificados por la similitud de la información emergente para definir las subcategorías emergentes. (Gibbs y Taylor, 2010).

Estos códigos fueron ajustados, a medida que se analizó la información para atender a los objetivos y las hipótesis que iban emergiendo, y su comparación con el marco teórico de referencia para este proyecto investigativo. Ello implicó desarrollar un proceso en espiral de análisis deductivo-inductivo- deductivo. De igual modo, se tuvieron en cuenta las informaciones procedentes de las observaciones de clases, desarrolladas con anterioridad, desde el inicio de este proyecto en cada una de las instituciones educativas participantes. En el primer nivel, se buscó alimentar con datos, para lograr cada vez más saturación de los códigos y alimentar las subcategorías de las PP de cada una de las docentes en los momentos denominados Planeación, Gestión de aula, Seguimiento y Evaluación, Nivel II o codificación axial de las subcategorías en

categorías emergentes a partir del avance en el análisis de los datos (Hernández Sampieri, Fernández -Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Este proceso se expone en las tablas que se presentan a continuación.

Tabla 12

Definiciones de categorías y subcategorías preestablecidas.

CATEGORIAS	DEFINICIÓN	SUB-CATEGORIAS
PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN DE LA CLASE	Planificar la enseñanza de manera que todos los elementos estén alineados entre sí, requiere de una mirada integral y articuladora del proyecto educativo institucional, en términos de Tapiero y García (2008), garantizar la calidad de la educación depende de la integración de la praxis educativa y la autopoiesis institucional, pues construir currículo es una tarea de todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa. En consecuencia, el plan de aula debe ser el reflejo del horizonte institucional y los componentes pedagógicos y curriculares proyectados.	Formato institucional <hr/> Objetivo de aprendizaje <hr/> Referentes Curriculares: Lineamientos Curriculares Estándares Básicos de Competencia <hr/> Referentes Técnicos: Derechos Básicos de Aprendizaje Mallas de Aprendizaje Matriz de Referencia <hr/> Momento de Exploración Momento de Estructuración y Práctica Momento de transferencia y valoración
GESTIÓN DE AULA	Conjunto de decisiones organizativas y actividades desarrolladas por los docentes para administrar los recursos (humanos y físicos) en búsqueda de la creación de un ambiente de aprendizaje que propicie el logro efectivo de	<div style="background-color: #f4b084; padding: 5px; text-align: center;">PERSONAS</div> <hr/> Interacciones -Comunicación verbal, gestual y corporal. -Relación entre estudiante-docente, estudiante-estudiante. -Atmosfera Democrática. <hr/> Actitud docente

resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con esta definición, es posible establecer las estrategias de gestión de aula en el marco de los recursos a gestionar: Personas, Espacio, Tiempo y Recursos, y considerando que las decisiones de gestión han de estar consignadas en la planeación del docente y se reflejan en el desarrollo de la clase.

Docente intervencionista: busca tener el control en todo momento y sobre todos los recursos; establece normas, desde su criterio, y propicia que se cumplan siempre; considera que el aula es un espacio liderado por el docente; da gran importancia a la disciplina y mide su gestión de aula en términos de orden, acatamiento y disciplina.

Docente no intervencionista: centra el proceso y las responsabilidades en los estudiantes, no asume una actitud de seguimiento y normatividad aludiendo a la libertad de los alumnos para adelantar su proceso de aprendizaje.

Docente interaccionista: encuentra un punto de equilibrio entre docentes y estudiantes, en términos de comunicación, liderazgo y trabajo de equipo. Propicia el establecimiento conjunto de normas y su respeto; establece canales de comunicación abiertos y desarrolla procesos para lograr automotivación y autocontrol.

Comportamiento estudiantes

-Organizar equipos de trabajo cooperativo.

- Pactar con líderes positivos para neutralizar la influencia de líderes negativos.

- Asignar trabajo en pares y trabajo cooperativo en equipo, con determinación de roles.

- Asignar, eventualmente, la responsabilidad de la disciplina

de la clase a estudiantes problemáticos

Trabajo de estudiantes

Tipos de agrupamiento

Individual

Parejas

Reglas y procedimientos

-Establece democráticamente reglas y procedimientos.

- Normas explícitas que regulen los comportamientos más frecuentes, sencillas y claras, flexibles, redactadas en positivo y haciendo explícita la consecuencia de su incumplimiento.

- Estímulos positivos por el cumplimiento de las normas.

- Aplicación de consecuencias por el no cumplimiento de las normas.

Regulación

-Disciplina en el aula

RECURSOS

Textos

Recursos digitales

Biblioteca

Entorno

- Material concreto.

TIEMPO

Optimización en el aula

Ciclo de la clase

ESPACIOS

Organización aula

Disposición pupitres

Líneas horizontales

Grupos o parejas

Semicírculos o herradura

En ele

Paredes letradas

Paredes utilizadas como recurso pedagógico permanente.

EVALUACIÓN Implica recoger, analizar e identificar los avances de los

SEGUIMIENTO **AL**
APRENDIZAJE

estudiantes (seguimiento al aprendizaje), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes (uso pedagógico de los resultados)	-Monitorear, recabar información, organizarla y analizarla. -Instrumentos de evaluación
	USO PEDAGÓGICO DE LOS RESULTADOS Toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada. Resultados pruebas internas y externas.

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

Las subcategorías preestablecidas en esta tabla se muestran para identificar los componentes de interés para los objetivos de la investigación y corresponden a las características de la planeación de clase, la gestión de aula centrada en cuatro componentes como personas, recursos, manejo del tiempo y la organización del espacio del aula. También se muestran las características a tener en cuenta desde el componente del seguimiento y la evaluación tanto de las clases como del quehacer del docente en estas. Se incluyen también las definiciones de todas las subcategorías presentes en la investigación (Ver anexo 6).

A manera de ejemplos de codificación se presentan en el siguiente cuadro los códigos, retomados en fragmentos de entrevistas para ser agrupados en las subcategorías específicas tomadas de las que se expusieron en la tabla anterior.

Tabla 13

Ejemplos de codificación y de subcategorización (nivel 1 análisis)

Datos: unidades de significado	Códigos
“Nosotros hacemos la adaptación al grado primero, ellos hacen la marcación de todos los trabajos, ellos van a transcribir su	

nombre, van a tener en cuenta un modelo, que es una cartulina que se les entrega con su nombre. Todos los días ellos van a tener práctica de lectura de ese nombre. Igual lo hacemos con los nombres de los compañeros que comiencen por la letra que ellos hayan determinado que quieren conocer”.

Interacciones

“Cuando vamos bien adelantados, en el transcurso del año escolar, empezamos a leer y a escribir oraciones muy cortas, sencillas, de tres o cuatro palabritas. Así repasamos lectura y escritura. Todos los días hacemos ese proceso vamos eligiendo letras hasta que ellos mismos piden la letra que quieren trabajar”.

Docente interaccionista

“Pues en primero se hacen preguntas literales, o sea, uno les lee y luego les pregunta por fechas, nombres, cosas muy puntuales...pero a medida, que el tiempo va pasando ya vamos implementado preguntas inferenciales...¿cómo?¿por qué crees que se dice tal cosa?”

Seguimiento al aprendizaje

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En este ejemplo, se muestran los códigos que se retomaron a partir de lo arrojado por el ATLAS.ti en cuanto a las entrevistas ingresadas, están en correspondencia con las subcategorías iniciales de gestión de aula en sus aspectos de interacciones, docente interaccionista, en la parte inferior se muestra el proceso de codificación desde la observación participante que alude a la gestión de aula en el aspecto seguimiento y evaluación.

2.5.2 Codificación Axial

En la siguiente tabla se presentan los ejemplos de los códigos o fragmentos de entrevistas que se agruparon por sub categorías, teniendo en cuenta la similitud de los mismos, identificadas en las doce entrevistas realizadas a las docentes participantes en la investigación, correspondientes al avance del tratamiento de la información desde lo que Hernández y otros

(2014) denominan Nivel II o de codificación axial que implica profundizar en el análisis de la información recolectada a partir de la codificación abierta.

Eso implicó hacer el filtro de las subcategorizaciones obtenidas, mediante su agrupación por comparación constante, para establecer similitudes y diferencias, en las opiniones de cada una de las docentes hasta la saturación de cada esas subcategorías. Proceso este facilitado por la herramienta ATLAS.ti. A continuación, se presentan ejemplos de codificación para llegar las subcategorías del nivel II en cuanto a PP en lectura.

Tabla 14

Subcategorías del nivel II de prácticas pedagógicas en lectura

Códigos		Definiciones
Gestión de Aula Interacciones-Métodos lectura: GAIML		La gestión de aula, en cuanto a las interacciones para la enseñanza de la lectura entre el docente su estudiante centra la mirada en el método o manera este aborda dicha enseñanza: a partir de las palabras, las sílabas, las letras o de una mezcla de todos los anteriores.
Gestión-aula Interacciones- Estrategias: GAILE		Las estrategias de lectura tienen que ver con el procedimiento general al que recurre el docente para enseñar a leer.
Gestión-Aula Recursos Lectura: GARL		Los recursos utilizados por los docentes para apoyar sus prácticas como cartillas, tablets y otros.
Gestión-aula Recursos Lectura Biblioteca: GARLB		Se refiere al espacio físico organizado y dotado para apoyar actividades lectura.
Gestión de Aula Tiempo Hora Clase: GATHC		De acuerdo al horario institucional cada docente tiene un horario para sus clases.
Gestión aula Organización Aula Paredes Letras: GAOAPL		Se refiere a la organización general del aula y en especial a la información que se exhibe en sus paredes.

Seguimiento y Evaluación Lectura:SEVAL	Se alude a la observación constante de parte del docente a los estudiantes en su proceso de adquisición de la lectura y también a la manera cómo evalúa dichos procesos, por ejemplo, con preguntas sobre el texto leído.
Reflexión docente práctica enseñanza lectura: REFDOCL.	Hace referencia al momento de reflexión de parte de los docentes acerca de su rol en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

A partir de este menú de códigos, reagrupados ahora por su repetición, similitud o diferencia se agrupó la información procesada en las siguientes subcategorías conceptualmente más amplias que las anteriores (las preestablecidas) porque se consideró que así se atendía a los objetivos del presente estudio investigativo, en ese sentido, se hizo el proceso ya aludido de selección de códigos para aportar al proceso implícito de la construcción-deconstrucción de las subcategorías en relación con la categoría central de análisis o prácticas pedagógicas.

Una vez, que a criterio de la investigadora se concluyó este proceso, se logró avanzar hacia las subcategorías finales que guiaron el análisis de la información tratada. En esos términos son presentadas en la tabla No. 15 que se observa enseguida.

Tabla 15

Categoría Central y sub-categorías de lectura

Subcategorías LecturaMAB y Santa Teresita	Categoría Central
Planeación (individual vs. Institucional)	
Métodos y estrategias	
Recursos y Evaluación	Prácticas pedagógicas en lectura
Organización Aula (Norma Técnica ambientes aprendizajes)	Grado 1°, 2° y 3° IEMAB
Distribución de Tiempo clase	

 Reflexión docente/practica Lectura

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En esta tabla se puede observar el avance en las subcategorizaciones en los aspectos de planeación individual vs. institucional, los métodos y las estrategias utilizados por las docentes participantes en las prácticas de enseñanza de la lectura. Igualmente, se muestran los recursos y evaluación, la organización, la distribución del tiempo y la reflexión de la docente acerca de estos procesos en aula. Las subcategorías presentadas corresponden a información de las instituciones educativas ST y MAB. A continuación, se especifican las particularidades de cada una de las subcategorías que se presentan en la tabla anterior de acuerdo a la participación de las docentes de las dos ST y MAB vinculadas a este proyecto investigativo.

En la tabla 16 que se presenta a continuación se hace referencia a ejemplos de la codificación de los datos para agrupar las subcategorías que se asumieron para abordar el análisis de las PP en cuanto a la enseñanza de la escritura en los grados iniciales (1°, 2° y 3°) de las dos instituciones participantes.

Tabla 16

Ejemplos de codificación para sub categorías escritura

Notas: unidades de significado	Códigos
“Nosotras planeamos para todo el año y por grados y áreas”.	Planeación
“En los videos, hay uno muy bueno, que es con un mono; es muy divertido. A ellos les encanta. Tiene varias escenas. Hay video donde empieza con una letra luego le va	Gestión Aula Recursos

metiendo el fonema y el grafema. Va metiendo las vocales, le va metiendo para empezar los sonidos y termina con una canción”.

“Yo realizo la evaluación mediante la observación y la retroalimentación que da a los estudiantes”.

Seguimiento y Evaluación

“Se realizan reuniones para conversar sobre los resultados de las pruebas. Porque no nos ha ido muy bien”.

Reflexión Pedagógica

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En la siguiente tabla se presentan algunos códigos que se utilizaron para avanzar hacia la conformación de cada una de las sub categorías relacionadas con las PP de las docentes de grados iniciales en las instituciones educativas ST y MAB.

Tabla 17

Ejemplos de códigos y sus definiciones de prácticas pedagógicas en escritura

Códigos	Definiciones
Planeación Escritura – Lectura : PLE	Se refiere a la planeación que realizan los docentes en el área de lenguaje, de los grados iniciales, en las dos instituciones educativas, para asumir la lectura y la escritura, que generalmente se hace a la par, en un mismo formato institucional.
Gestión de Aula: Interacciones Escritura: GAIE	Alude a las interacciones que propicia el docente en el aula para la enseñanza de la escritura, como los métodos.
Gestión de Aula Recursos- Escritura: GARE	Hace referencia a los diferentes recursos a los que acude el docente para apoyar sus prácticas en la enseñanza de la escritura.
Seguimiento y Evaluación Escritura: SEVAESC	Se define como el proceso de acompañamiento que hace el docente a sus

	estudiantes aprendices de la escritura en grado iniciales.
Reflexión docente de prácticas Escritura: REFLEDOCE	Se refiere a la reflexión que realiza el docente acerca de cómo mejorar los resultados del aprendizaje de la escritura en sus estudiantes.

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

A partir de la lista de códigos, elaborada con la información suministrada por las docentes de los grados iniciales, de las dos instituciones educativas participantes en la investigación y en relación con sus PP en la escritura se avanzó hasta el establecimiento de las subcategorías pertinentes. Esas subcategorías se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 18

Subcategorías prácticas en escritura I.E. ST Y MAB

SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍA CENTRAL
Planeación	
Metodología y estrategias	
Recursos e instrumentos	Prácticas Pedagógicas en Escritura grados iniciales en las instituciones educativas ST Y MAB
Seguimiento y Evaluación	
Reflexión docente/Practica en Escritura	

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En la tabla 18 se presentan las subcategorías que aportan al análisis de la categoría central. Allí se muestran las subcategorías que se definieron como planeación en dos modalidades: individual de clase vs. planeación institucional, además de las subcategorías métodos y estrategias de enseñanza de la escritura, los recursos e instrumentos, los procesos de

seguimiento y evaluación y la reflexión pedagógicas. Todas estas categorías identificadas en las prácticas de los grados iniciales de las instituciones ST y MAB. Igualmente, se muestran las subcategorías recursos e instrumentos, evaluación, organización del aula y la reflexión de la docente a acerca de sus prácticas con relación a los resultados Pruebas Saber.

Tabla 19

Ejemplos de Codificación abierta categoría Ciudadanía

Notas : unidades de significado	Códigos
<p>“Nosotras aquí en la institución no trabajamos la ciudadanía sola como un área aparte. Si hacemos lo de ciudadanía, creo yo, desde la ética y valores”.</p>	
<p>“Nosotras aquí, nos hemos organizado en Comités, hay uno que trabaja con lo de ética, religión y cátedra. Ellos se reúnen y hacen una planeación de las tres áreas con temas transversales y nos mandan actividades para realizar en cada periodo”.</p>	Planeación
<p>“Aquí en la institución hay dos sedes: una que queda en la zona rural y otra en la zona urbana, Nos reunimos a preparar siempre juntas, pero teniendo en cuenta qué en la zona rural es algo diferente”.</p>	
<p>“Pues, que le digo, aquí en nuestra institución tenemos unas actividades para trabajar los valores, se trabajan en la formación antes de entrar al salón de clase”.</p>	Gestión de aula
<p>“Pues, de verdad que uno se pregunta por qué los niños no mejoran su comportamiento a pesar de todo lo que uno hace”.</p>	Seguimiento y Evaluación

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En la tabla anterior se muestran ejemplos del seguimiento a la formación en ciudadanía en cuanto a la planeación de actividades que en criterio de las docentes entrevistadas corresponden a prácticas de enseñanza de la ciudadanía.

Enseguida se muestra en la tabla 20 algunos ejemplos de codificación axial para llegar a las subcategorías en relación con las categorías preestablecidas para esta Investigación en lo concerniente al objetivo 2 de la misma.

Tabla 20

Ejemplos de Codificación axial y subcategorías. Grados 1, 2 y 3 de ST Y MAB

Códigos			Definiciones
Planeación Individual Ciudadanía: PCIUINDIV			Planeación individual: se define para este proyecto como la planeación muy particular que realiza cada uno de los docentes.
Planeación PCIUINST	Institucional	Ciudadanía:	Planeación institucional: alude a esa planeación que hacen los docentes en reuniones utilizando un formato institucional.
Planeación PCIUTRANSV	transversal	Ciudadanía:	Planeación con transversalidad: Se refiere a labor mediante la cual los docentes hacen la planeación de manera transversal por temática comunes a diferentes áreas, por ejemplo, los valores.
Gestión Aula – Interacciones Actitud Docente: GAINTERACDOC			La actitud docente es mirada desde las perspectivas del docente intervencionista-autoritarita y el docente no intervencionista o dialogante.
Gestión de aula –Interacciones Comportamiento estudiantes: GAINTERCE			El comportamiento del estudiante es visto como aquel que muestran en su interacción tanto con su docentes como sus compañeros de grupo.
Gestión de Aula –Interacciones- Valores: GAINTERCV			Las normas y valores tenidas en cuentas en lo que corresponde a lo prescrito en el Manual de Convivencia de cada una de las instituciones educativas participantes.

Gestión de Aula. Recursos Institucionales: GARI	Los recursos Institucionales aluden a todos aquellos espacios físicos y su dotación para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.
Gestión de aula. Recursos Comodidad Ambientes escolares: GARCAE	Los niveles de comodidad ambientes escolares son aquellas características de bienestar que se conservan en las aulas y en los ambientes escolares tales como las condiciones de la sala de sistemas y la biblioteca.
Gestión de Aula. Recursos aulas: GARA-4595	Los recursos aulas están en relación con la norma técnica del Ministerio de Educación para generar ambientes de calidad en aprendizajes (NTC 4595).
Seguimiento y Evaluación Manual: GASEVMC	El Moldeado de patrones comportamiento se hace en las instituciones educativas mediante el Manual de Convivencia que establece derechos de deberes de toda la comunidad educativa.
Seguimiento a Ciudadano competente: SCC	El Seguimiento a formación ciudadano competente está relacionado con el proceso de apropiación de las competencias ciudadanas prescritas desde el Min Educación.

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

Desde la anterior tabla se muestran los códigos de referencia utilizados como soporte para avanzar hacia las subcategorías que finalmente se establecieron como se muestra a continuación. Es de anotar que esos códigos abarcan las categorías preestablecidas como planeación, gestión del aula y seguimiento y evaluación.

Tabla 21

Subcategorías y categoría de prácticas en Ciudadanía

Subcategorías	Categoría Central
Planeación Individual	
Planeación Institucional	
Planeación Transversal	

Interacciones- Actitud del docente (aula)

Interacciones- comportamiento estudiantes
y valores

Recursos Institucionales y de Aula

Seguimiento a comportamiento: Moldeado
de comportamiento (valores)

Seguimiento a formación del ciudadano
competente

Prácticas Pedagógicas

Ciudadanía

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En tabla anterior se muestran las subcategorías de planeación, interacciones entre docente y estudiantes, recursos tanto de aula como de la institución, el seguimiento al comportamiento de los estudiantes. Todos estos en relación con la formación del ciudadano competente.

2.5.3 Usos de la información obtenida y su aporte para el análisis.

Los hallazgos de esta investigación, obtenidos mediante la información proporcionada por el uso de la herramienta del ATLAS.ti, cuyo proceso de codificación se explicitó en las páginas anteriores, se constituyeron en la base para el análisis abordado en el capítulo siguiente. Sumado a esta información, se acudió a lo proveniente de las observaciones, de las sesiones de enfoque y de la consulta a los documentos de uso en el contexto escolar. Al momento del análisis se contrastó la información recolectada con los aportes expuestos en el Marco teórico de esta investigación. De igual manera la información recolectada fue presentada ante las docentes participantes para avanzar con mayor confianza hacia el análisis de la misma.

2.6 Validez de la investigación

Para asumir la validez de este estudio investigativo se acogieron los criterios de credibilidad, dependencia, transferibilidad y confirmabilidad que según Hernández et all (2014), se han definido como sigue: la credibilidad se refiere a la manera como se captó a profundidad el significado de la información, en pertinencia con los objetivos, aportada por las docentes participantes. Para esto se consideró valioso recolectar información significativa a partir de los instrumentos utilizados como la entrevista a profundidad y la observación participante realizada en el contexto del aula de las docentes participantes en esta investigación. A su vez, para aportar a la validez y fiabilidad de los instrumentos usados, como la guía de preguntas usadas como soporte para las entrevistas a profundidad, los formatos para la observación participantes, se recurrió a su valoración cualitativa de parte de tres personas dedicadas a la investigación educativa (ver anexo7). El resultado de esta, resultó favorable a su aplicabilidad, en coherencia con la validez y fiabilidad de los instrumentos evaluados.

La dependencia o confiabilidad, cualitativa, según Hernández et all (2014) se refiere a la consistencia desde el punto de vista lógico. Por esto, se recurrió a la herramienta denominada ATLAS.ti en tanto que esta facilitó los procesos de la codificación y la subcategorización, realizadas a partir de las transcripciones de las entrevistas a profundidad concedidas por las docentes participantes en la investigación. En cuanto a la confirmabilidad, está relacionada con la credibilidad en el sentido de facilitar a otro investigador el seguimiento de las rutas recorridas por el investigador original, de tal manera que este pueda sacar sus propias conclusiones que pueden ser similares a las planteadas por el investigador original.

Ahora bien, la transferibilidad, alude a la posibilidad que deja la investigación realizada para extender sus estudios hacia otros contextos y ampliar el horizonte de estudio de determinada problemática. En ese sentido se realizó la descripción de los contextos de aula, desde los criterios su organización del aula, que permitan identificar estos contextos. Unido a lo anterior se recurrió a información procedente del análisis de los documentos a nivel de cada institución y de cada docente a los cuales se obtuvo acceso, a propósito de esta investigación, igualmente, se hace referencia al diario de campo de la investigadora, en el cual esta registró sus observaciones personales acerca de cada una de las fases de la investigación. Por último, en referencia a la objetividad, se realizó mediante el recurso de la triangulación de los datos obtenidos tanto en las entrevistas, las observaciones y las sesiones o reuniones de enfoque, además del análisis documental.

CAPITULO III

ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

3. Análisis de las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía

3.1. Análisis de las prácticas pedagógicas en lectura las IE ST y IEMAB.

En esta investigación cualitativa, desarrollada, desde el estudio de caso propuesto, se asumieron inicialmente los objetivos 1 y 2, para abordar los procesos del análisis de la información. Para ello se recurrió a las conceptualizaciones planteados por Velasco (1997) quien precisa estos procesos de análisis propios de la investigación cualitativa desde sus definiciones de la descripción, la traducción, la explicación e interpretación de la información recolectada en aras de construir una comprensión cada vez más inteligible del sentido de las PP de las docentes participantes en relación con su quehacer con la lectura y escritura.

Para el autor en mención (Velasco,1997), el proceso de la descripción, se refiere a aquella que “recorre lenta y minuciosamente el contexto poniendo de manifiesto una especificidad compleja, una circunstancialidad” (p. 41), mientras que la traducción es una tarea que implica “revivir una experiencia en forma crítica e interpretativa” (p.5). Eso quiere decir, más propiamente, “traducir una cultura en términos de otra”, según la definición de este autor, para traducir de ese modo, se requiere de ordenar en secuencia un conjunto de comportamientos tras haberlos situado en el tiempo y lugar, y presentar a los personajes. En cuanto a la definición de explicación, sostiene este autor, que la definición de explicación asumida por muchos investigadores sociales y denominadas “explicaciones funcionales” hacen referencia a varios tipos, así: las explicaciones históricas, las explicaciones basadas en factores mediadores y las explicaciones teleológicas; y las explicaciones basadas en leyes o principios generales. En

coherencia con lo antes expuesto, se considera que las “explicaciones mediadoras” serían pertinentes para mostrar las relaciones entre las cosas hechos sociales, los factores implícitos en las PP.

El otro término importante para el desarrollo del trabajo, lo constituye la definición de la interpretación, la cual siguiendo el mismo autor Velasco 1997, la delimita en los términos siguientes: “identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados, construir, la estructura simbólica subyacente, etc., es el programa para elaborar una interpretación. La recompensa está en el procedimiento mismo: comprender, tornar inteligible la acción humana” (p.72).

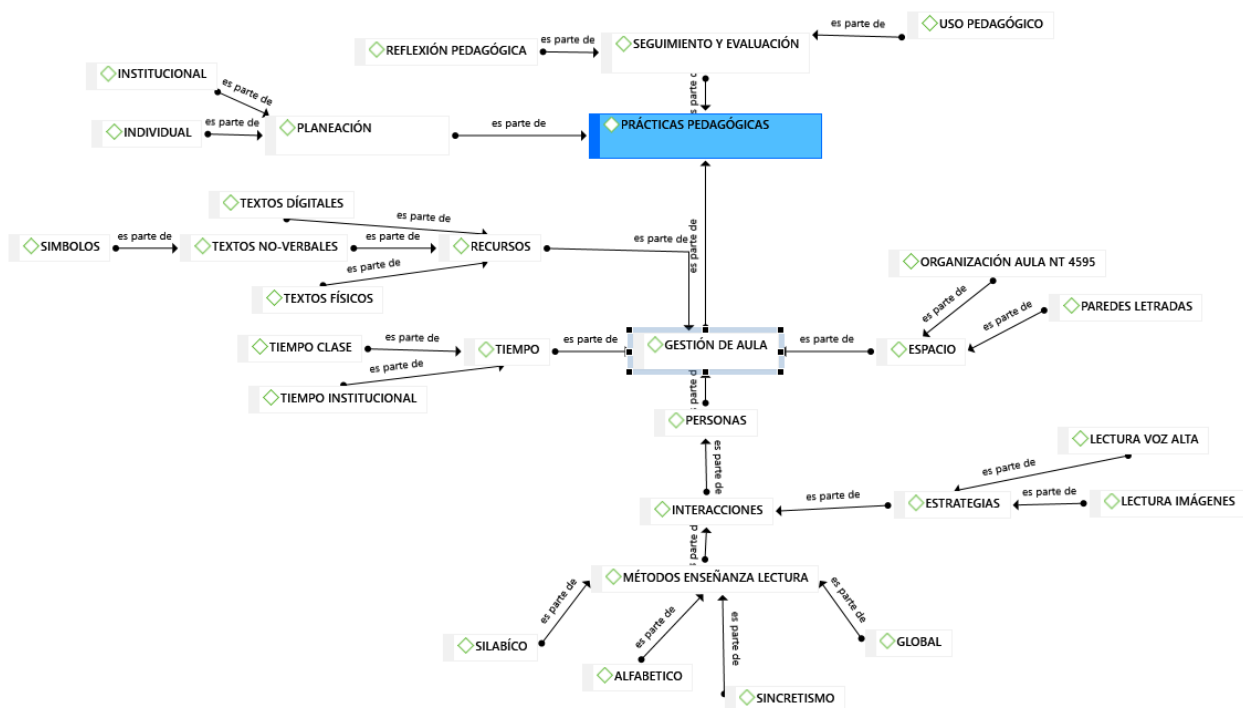
También, es este autor, quien aclara que estos procesos, pueden ser vistos como distintos momentos o, grados o niveles de abstracción, se recuerda que la investigación cualitativa se concibe como un proceso en espiral que implica razonamientos de tipo inductivo, hipotético y deductivos. De igual modo, es siguiendo los estudios de Velasco (1997) como se comprende que, entre los procesos implícitos en la descripción, la traducción, la explicación y la interpretación, aún hay una discusión, de tal manera que, sus límites conceptuales no han sido plenamente establecidos. Enseguida se hará referencia a cada uno de estos procesos del análisis atendiendo a las definiciones ya planteadas, en lo concerniente con las PP objeto de estudio, y en atención a los objetivos específicos, el primero que tienen que ver con la identificación de las particularidades de las PP en lectura, escritura y el segundo para caracterizar las particularidades de las PP en ciudadanía. La presentación de este análisis se hizo teniendo en cuenta las categorías de planeación, gestión de aula y seguimiento y evaluación.

En el anexo 1 se hizo la definición de los documentos prescritos por el Min Educación asumidos para la planeación de las PP en lectura y escritura. Igualmente, ese análisis se nutrió con la información, mediante la herramienta del ATLAS. Ti en la cual se retomaron las categorías antes mencionadas. Esta información se presenta en la gráfica 5.

Igualmente, este análisis se nutrió con la información, mediante la herramienta del ATLAS. Ti en la cual se retomaron las categorías antes mencionadas. Esta información se presenta en la gráfica 5 y siempre al inicio de cada item relacionado con las prácticas, se presenta la red de categorías y subcategorías resultantes del análisis, que van a guiar la estructura y el desarrollo escritural del mismo.

Figura 5.

Red de la categoría y subcategorías de las prácticas pedagógicas en lectura



Para hacer este análisis se recurrió a información proveniente de tres fuentes, así: las entrevistas procesadas mediante la ayuda del ATLAS. Ti ya citado, los registros de la investigadora en el diario de campo desde la observación participante y el análisis de los documentos cuya síntesis se presenta en la tabla 22.

La descripción, en los términos antes enunciados se realizó desde el ambiente escolar del aula, para contextualizar el análisis que remite al acercamiento de la investigadora a cada una de las instituciones, particularmente, a las aulas de las docentes de grado primero, segundo y tercero donde se realizó esta investigación.

3. 1. 1. Particularidades de las prácticas pedagógicas en lectura de las dos IE

El siguiente relato de rutina de clase, fue construido por la investigadora a partir de las observaciones consentidas con la docente (D1IST) y en este se describen, de manera general, las prácticas de la docente del grado primero.

En un día cualquiera, en una de las Instituciones Educativas seleccionadas para este proyecto investigativo, como es de costumbre, llegan afanadas las madres o/y los acudientes con sus hijos o hijas – niños y niñas entre 6 y 7 años de edad. Son recibidas en la reja de entrada por la docente que ese día está encargada de la disciplina. Ella también tiene un cuaderno de donde registra aquellos estudiantes que llegan tarde; que son muy pocos, según sus comentarios.

Como ese día, no hubo la formación en el patio, la docente del grado primero, una señora adulta mayor, pensionada, bien conservada, recibió a “sus niños” sentada en su escritorio. Estos la saludan, unos de abrazos mientras que otros pasan a sentarse en “el puesto” que su maestra les ha asignado de acuerdo a su estatura, así que, una vez sentados, ven los niños más pequeños en

los pupitres unipersonales de la parte de adelante; mientras que los más grandecitos están en la parte de atrás del salón de clases.

En esta pequeña aula de clases, de forma rectangular y 48 m², la maestra ha dispuesto 6 filas de 7 niños cada una. De modo que, en esta aula, asignada para el grado 1°. Los niños no disponen del espacio de que se habla en la norma técnica NT- MEN- 4595 de 2015, es decir de 1.65 a 1.80 m²/estudiante; de tal manera que, este nivel de proximidad, es uno de los factores por los cuales, se observan frecuentes situaciones de conflictos entre los estudiantes del grado primero. Algunos de ellos se acercan a sus compañeros para conversar o para discutir, sobre todo porque les incomoda que les tomen sus útiles escolares sin permiso. También se observó que algunos de los niños se tropiezan con otros niños vecinos de pupitre para copiar lo que tienen estos en el cuaderno y así “desatracarse” y evitar el regaño de su maestra.

Al comienzo de su rutina de clases, la maestra espera a que los niños se acomoden en los puestos que ha marcado de acuerdo con el número de la lista, organizada teniendo en cuenta sus apellidos en orden alfabético. Transcurridos unos minutos comienza a llamarlos siguiendo la lista en mención y a registrar las faltas de asistencia al tiempo. Pero a pesar de llamar a los niños en voz alta, aún no es escuchada por ellos. Lo cual es muy frecuente, dado el alto nivel del ruido que se registra en esta aula que se llena con las voces y gritos de los niños que se confunden con la voz de la maestra y la de algunos pregoneros (vendedores ambulantes) que ocasionalmente pasan por la calle.

Momentos después, cuando la maestra ha recurrido a las amenazas de dejarlos sin recreo, de subir su voz y de anotarlos en el observador (documento en el cual se registran principalmente, los comportamientos inadecuados de los niños) la maestra logra iniciar la clase

no sin antes anunciarles que espera mucho silencio y buen comportamiento (aquí la maestra personaliza y llama por sus nombres a los estudiantes que ya ha identificados como los más indisciplinados).

Entonces ella se dirigió al tablero blanco y rectangular, que ocupa buena parte de la pared que está frente a la fila de niños. Allí escribe la ciudad y la fecha y les indica a los niños que la escriban en sus cuadernos. Algunos de ellos se esmeran en hacerlo. Otros no, porque suelen estar entretenidos resolviendo alguna situación con sus compañeros. La maestra, vuelve a su escritorio para buscar su libro guía de lectura y escritura (“Mis primeras lecturas”), copió en el tablero, la letra “d” y la palabra “dado” y al lado dibuja un dado.

Los niños reciben instrucciones para hacer lo mismo en sus cuadernos mientras que la docente se asegura que así sea; para ello pide a algunos niños aquellos que, desde su observación y seguimiento, se han distraído y no han transcrito en el cuaderno lo que ella registró en el tablero que le lleven hasta su escritorio sus cuadernos. Pasados unos minutos, la maestra vuelve a “escribir”, al tiempo que pronuncia, en el tablero las sílabas: da-de-di-do- du y le pide a sus niños que las escriban en una página (plana) del cuaderno, dejando un renglón de por medio. Luego les indico, además, que deben pronunciar cada una de estas sílabas, a medida que las escriben en cada renglón del cuaderno.

Ella, explica a la investigadora, mediante una entrevista personal, que a éste momento se le llama “desciframiento” puesto que mediante éste, el niño de grado primero aprende a “descifrar” cuál sílaba (sonidos de consonante más vocal) corresponde a cada pareja de letras; así que el aprendiz de lector y de escritor debe aprender a “escribir” y a “leer” al tiempo “la” d” con la “a” “da”, la “d” con la “e” “de” y así con las otras combinaciones de consonante y vocal. En

este proceso de “desciframiento” esté implícito el reconocimiento visual – ver las letras (en este caso los grafemas “d” y “a” - y auditivo: su valor sonoro: /d/ + /a/ = /da/ y así con las demás combinaciones de la/ d / + las otras vocales (e, i, o y u).

Antes de concluir la sesión de clase, de manera rutinaria, la docente, le pidió a “sus niños” que escribieran en sus cuadernos la tarea que ella consignó en el tablero. Algunas de estas tareas, que con frecuencia deja la maestra, requieren de la ayuda que un adulto le pueda brindar al estudiante aprendiz de lector y escritor. Estas consisten en: 1. Recortar y pegar en el cuaderno, las sílabas estudiadas en cada sesión de clases que se reconozcan en revistas o periódicos. 2. Colorear las sílabas, atendiendo a instrucciones de la maestra, estudiadas en la sesión de clases. 3. Pide a los adultos que le dicten al niño aprendiz de lector y escritor algunas palabras que lleven las sílabas vistas en cada clase.

Así, periodo tras periodo, clases tras clase, del año escolar, la maestra continua con el “desciframiento” de las otras consonantes, cada una con las vocales, que generalmente, hace atendiendo a un orden, así: m, p, l, s, t, n, c, d, b, v, r, f, j, k, g, ñ, ch, ll, y, x, z. Según el criterio de la maestra observada y, en otras sesiones cuando se tuvo la posibilidad de entrevistarla se identificó que ella considera que cuando “sus niños” logran descifrar el valor sonoro de las grafías en sílabas / consonante y vocal y de éstas, en una palabra, éstos ya “aprendieron a leer”.

Continuando con el proceso, cuando el niño logra “escribir” la palabra que se le dicta, es decir cuando hace la correspondencia sonido-grafía, la maestra considera que este niño ya aprendió a “escribir”.

Durante el proceso de enseñar a leer ya escribir, antes descrito, la maestra se asegura de que sus estudiantes hayan usado de manera adecuada el cuaderno especial- a cuadros grandes-

que recomendó, a los acudientes de “sus niños”, comprar para regular tanto el tamaño como la forma de la letra...o como ella lo denomina “la caligrafía”.

Cuando la jornada escolar del grado primero termina, ocurre con frecuencia que la docente atiende a algunos de los acudientes de “sus niños” para solicitarles más acompañamiento y más exigencia en cuanto al buen comportamiento en clase.

De este relato descriptivo, se retoma para el análisis lo pertinente a las subcategorías de planeación, al método de enseñanza y a las estrategias de lectura, recursos, seguimiento y evaluación y reflexión pedagógica de las docentes, que se presentan en los cuadros siguientes.

Para ello se retomó, igualmente, la información procedente del ATLAS. Ti, alimentado con las transcripciones de entrevistas a docentes participantes para avanzar en el análisis de la información. De tal manera que se consideró adecuado presentar en las tablas siguientes, la información relativa a particularizar acerca de las subcategorías finales en cada una de las instituciones educativas, tanto de la IE ST como de la IE MAB en cuanto a sus PP en lectura, escritura y ciudadanía.

3.1.1.2. Planeación Institucional e Individual en lectura y escritura. Se iniciará con la presentación de la subcategoría de planeación correspondiente a cada una de las instituciones y a las características de planeación en los grados iniciales en cada una.

Tabla 22

Planeación en lectura y escritura

Tipo de Planeación	Docentes participantes IE Santa Teresita	Docentes participantes IE Manuel Antonio Bonilla
--------------------	---	---

Institucional o la planeación anual en la cual participan los docentes de cada grado y área. (Cód. PLE)	6	6
Individual o plan de clase que realiza cada docente con ajustes de acuerdo a las necesidades de los niños.	1	3

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

Según la tabla anterior, la totalidad de las docentes, participantes en la investigación, de las Instituciones ST y MAB de los grados iniciales (primero, segundo y tercero) participan en la planeación institucional en lo correspondiente al área de lenguaje basados en los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que incluyen los factores de comprensión textual (lectura) y producción textual (escritura). Al igual que se ven plasmado ahí, las Mallas de Aprendizaje y las Matrices de Referencia.

Figura 6

Mallas de Aprendizaje Lenguaje 1º



Se trata de una planeación que se hace al inicio del año escolar contemplando los periodos en que se ha dividido este, por cada grado y por cada área del plan de estudios y que se

registra en un formato institucional de donde se nutre cada docente para elaborar su planeación individual o plan de clase siguiendo criterios muy particulares en cuanto a sus PP para la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la ciudadanía.

Tabla 23

Planeación institucional e individual

Planeación	Santa Teresita	Manuel Antonio Bonilla
Código: PLE		
Planeación Institucional	6	3
Planeación clase individual	1	3

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

Según la tabla anterior, es menor la participación de las docentes en la elaboración de la planeación individual, en comparación con su participación a nivel institucional en ambas instituciones. Tal vez ello se pueda atribuir a sus dificultades para mantener actualizado este plan individual de clase y por ellos prefieren abordar las PP desde la experiencia que han ganado durante sus años de vida escolar. Además, según lo observado, hay poco seguimiento de parte de las directivas en los procesos de la planeación individual que corresponden a las docentes.

Esa afirmación se sustenta con algunos comentarios de alguna de las docentes (D3IST) como el siguiente:

“Claro está que hay algunos docentes que usan este formato con ajustes, es decir de acuerdo a las actividades que se han de hacer y a también al tiempo que hay, así se puede planear para una semana o para quince días. Aunque todavía hay algunas docentes que lo hacen, pero no lo usan para nada”.

En la I.E MAB la planeación de clases a nivel institucional se hace de acuerdo a las normas establecidas por el Min Educación; teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI). A partir de allí, los directivos, en especial la coordinadora académica, y docentes construyen el formato de plan de área. A partir de este, se nutre el plan individual de clase, el cual debe ser diligenciado en un documento por cada docente. Al momento de entrevistar algunas docentes de las instituciones vinculadas a esta investigación, no todas lograron presentar estos documentos para soportar la planeación antes requerida.

Así como lo expresó una de las docentes (D3IMAB):

“Yo siempre hago mis planeaciones sola, porque a veces se dificulta hacerlos con las otras profesoras... No tenemos tiempos Institucionales para esto...”

Al respecto, cabe mencionar que, en ambas instituciones, según documento consultado PEI se respeta el estilo individual de cada docente, por lo que existe una cátedra abierta en donde el docente implementa y utiliza los métodos que considere pertinentes para el desarrollo de las PP siempre y cuando estas estén en coherencia con el modelo pedagógico adoptado por cada institución. Según, lo expuesto en el PEI de ambas instituciones, en el momento de planear como llevará a cabo la evaluación, tienen en cuenta lo descrito en el Modelo Pedagógico, (p. 41) es formativa y se realiza desde tres puntos de vista: la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación, regidas por el decreto 1290 y el SIEE. Es de anotar que en ambas IE los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE) contemplan la evaluación, co-evaluación y heteroevaluación desde todas las áreas, de forma permanente, pertinente, integral y formativa (SIEE ST. p. 32).

3.1.1.3 Gestión del aula: Interacciones y métodos de enseñanza y estrategias de lectura. Se presentan las características de las prácticas, inicialmente en lectura y posteriormente

en escritura, que aunque se planean juntas en el mismo formato, según información recolectada presentan algunas similitudes y diferencias. Las similitudes identificadas en cada una de las instituciones vinculadas, ST y MAB, en los grados iniciales, tienen que ver con las particularidades con la planeación a nivel institucional en tanto, deben corresponderse con los RNCE prescritos por el Min Educación para todas las instituciones educativas, mientras que las diferencias se identificaron en relación a la subcategoría interacciones, particularizados en métodos, estrategias y recursos utilizados por las docentes de las instituciones antes citadas como PP identificadas en el quehacer de estas docentes. Así se puede ver en la tabla siguiente.

Tabla 24

Interacciones- Métodos de enseñanza lectura y escritura en cada institución.

Métodos (Código GAIMLE)	Docentes participantes I.E. Santa Teresita	Docentes participantes I.E. Manuel A. Bonilla
Alfabético	2	1
Global	5	2
Silábico	2	4
Sincrético	0	1

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

Los resultados de los datos, correspondientes a la tabla 24 permite registrar que las docentes de la I.E.ST recurren con preferencia, desde sus PP de enseñanza de la lectura y la escritura, al método global o de las palabras normales seguido del método alfabético. El método global remite al niño a reconocer y comprender el significado global de las palabras mientras que el método alfabético se basa en el conocimiento de todas las letras y luego se avanza a la enseñanza de sílabas, y luego de las palabras. Mediante el relato de la docente del grado

segundo, que se plantea enseguida, se profundiza en la subcategoría denominada estrategias de lectura.

En el caso de la IE MAB, las docentes muestran preferencia por la enseñanza de la lectura mediante el uso del método silábico seguido por el método global. Con el método silábico, las docentes recurren a enseñar a leer y a escribir desde las sílabas, formadas de una consonante más una vocal, se van articulando para formar las palabras. Primero se enseñan las vocales, enfatizando en su lectura y escritura, y luego se enseñan las consonantes que se van combinando con las vocales formando sílabas y luego palabras. Además, de los métodos antes identificados utilizados por las docentes de las dos instituciones educativas, estos recurren a estrategias, identificadas mediante la observación de las PP de lectura y escritura de las docentes de grados iniciales de ambas instituciones (ST y MAB).

Las estrategias de enseñanza de la lectura, su frecuencia de uso, también presenta diferencias desde las prácticas de las docentes participantes en la investigación, las cuales se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 25

Estrategias de lecturas utilizadas por docentes desde cada una de las instituciones

Estrategias para enseñanza de Lectura en grados iniciales	Docentes I. E. Santa Teresita	Docente I.E. Manual Antonio Bonilla.
Código: GAILE		
Lectura en voz alta	3	1
Lectura encadenada	1	1
Otras estrategias: aquí se agruparon las	3	0

estrategias que algunas docentes utilizan como el “cronometro” y otras lúdicas para animarlos en el proceso de lectura.

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En la anterior tabla se observa que las docentes de la I.E. Santa Teresita recurren con mayor frecuencia al uso de estrategias de lectura en voz alta que consiste en que ellas leen mucho ante los niños que solo escuchan, en tanto que también recurren a una estrategia de lectura encadenada en la cual las docentes inician la lectura y luego pide a alguno de los estudiantes continuar con la misma. Aquí, es importante seguir a Rincón (1992) quien, desde los aportes de la psicolingüística, sostiene que se ha logrado demostrar que ciertos usos escolares del lenguaje oral, “no tienen justificación”, tales como la lectura oral a los compañeros que a su vez están leyendo y poca lectura para uno mismo” (p.72). De ahí, se comprende que el verdadero sentido de la lectura en la clase es el de construir sentido. Sin embargo, las PP de algunas docentes, como las que participaron de esta investigación, continúan ancladas en la tradición de la escuela en centrar la lectura como un fin en sí misma.

Con respecto a las limitaciones de esta práctica, donde de alguna manera se abarca también la que hacen las docentes al leer en voz alta a sus estudiantes, se recurre a Pérez (2004) para precisar que “ha habido un énfasis en la dimensión técnica y cognitiva de la lectura, se ha insistido en la comprensión como un fin de la lectura; y aunque hay algunas ideas sobre la dimensión estética, esa mirada, muchas veces atomizada, se ha centrado en pensar al sujeto frente al libro, frente al texto, un sujeto que disfruta, pero que tiene el reto de decodificar, para luego comprender y en muchas ocasiones para demostrar que ha comprendido”.

Para la escritura ocurre algo similar, en muchos casos, en la escuela, “se escribe para demostrar que se leyó, se escribe para demostrar que se sabe escribir” (p. 25).

Las docentes de la I.E.MAB, recurren por igual a las estrategias denominadas lectura en voz alta y lectura encadenada. Tal como se identifica en ese comentario de la docente de primero (D1IMAB):

“Ah pues...con los niños de grado primero...Yo les leo muchos cuentos... Por ejemplo, yo le digo tengo estos cuentos ¿Cuál quieren que les lea? y los niños dicen... les leo en voz alta y luego vamos comentando o también les digo que dibujen a los personajes...para que se motiven más, yo primero le muestro la carátula y todos los dibujos que tiene el cuento. Y ahí sí... voy empezando a leerles”.

Mientras que otra docente (D2IMAB) recurre a la lectura en voz alta, pero desde la voz de sus estudiantes, como se percibe en el siguiente comentario:

“Primero les hago algún ejercicio de lectura pues empezando, yo les leo un cuento. Les digo que prestemos atención al cuento, pues de por sí a ellos les gustan los cuentos, para que sea interesante les pido a algunos niños que lean en voz alta para sus compañeros, y después ya se atreven a salir ellos mismos”

En relación con esta tradicional práctica de lectura en voz alta, tal como lo describió la docente convocada en párrafos anteriores, es importante seguir a Lerner (2001) quien enfatiza que el propósito de la escuela con respecto a la lectura y a la escritura, es el de incorporar a los niños a la comunidad de lectores y de escritores, es formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Esta postura, entonces atribuye a la institución escolar el rol de formar a los niños en competencias letradas, para que recurran a las prácticas sociales de la lectura y la escritura

como herramientas que les aportan en la construcción de sujetos con proyectos de vida propios, para que acudan a estas desde el sentido que tienen al interior de las prácticas sociales y se animen a participar de la vida en sociedad.

Situando este análisis en el camino de buscar alternativas a estas estrategias que tradicionalmente se hacen en la escuela, es la investigadora Solé (1992) quien, a partir de su concepción de la lectura, como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, de donde se deduce la complejidad de este proceso, que requiere de la mediación del docente, antes, durante y después.

Eso significa que es válido recurrir a estrategias, conceptualizadas por esta autora como aquellos “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos para cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.59). Solé propone desarrollar estrategias antes, durante y después de leer los textos las cuales coinciden con el MEN en la propuesta desarrollada en los LCL, al proponer algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual, con actividades para realizar antes y durante la lectura y estrategias pedagógicas después de la lectura: la técnica del recuento, la relectura, el parafraseo y las redes conceptuales (p. 97-98).

En el trabajo investigativo de Gamboa (2017) se experimentó con estrategias para el antes de la lectura de textos tales como la predicción y activar los conocimientos previos, mientras que recurrieron a estrategias durante la lectura como la comprobación de las predicciones, la generación de hipótesis sobre el contenido e identificar el sentido de las palabras

y expresiones nuevas; en relación con las estrategias para usar desde las PP, después de la lectura, se recurrió a la interrogación, a la redacción de resúmenes y a la autoevaluación (p.27).

Es criterio de la investigadora, reconocer la importancia de incorporar las estrategias propuestas por Solé (1992) como una forma de hacer la transición desde las estrategias tradicionales, como las que aún se reconocen en las PP de las docentes que participaron en esta investigación, hacia estrategias enfocadas en las PP que atiende al uso social de la lectura lo cual significa trascender la concepción de las estrategias sólo enfocadas a ayudar en el proceso de la comprensión del texto, es decir, que las docentes desde sus PP han de recurrir a estrategias de comprensión de texto pero siempre en el marco del uso social de la lectura, posible mediante la identificación de aquellas situaciones de la cotidianidad en las cuales leer se lee con distintos propósitos y situaciones comunicativas, tales como leer un cuento para recrearse, leer mensajes de textos para informarse, leer para hacer proyectos personales, leer las recetas para preparar alimentos, leer un texto para presentar un resumen, leer un instructivo para aprender a manejar un equipo de sonido, etc., o leer mensajes para llenar el tiempo de ocio.

Un ejemplo de esta manera de asumir el trabajo de la lectura desde opciones alternativas a las tradicionales, se puede ver en los trabajos investigativos de Jolibert (1984) que aportan, desde el componente lúdico, a propiciar encuentros del niño con la lectura de textos que contribuyan a su desarrollo personal y comunicativo.

3.1.1.4. Recursos para la lectura. Para trabajar con esos métodos y estrategias de la manera como se ha expuesto antes, para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados iniciales, las docentes de las dos instituciones educativas deben disponer de unos recursos que se describen en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 26

Recursos lectura utilizados por docentes de cada una de las instituciones educativas

Tipo de textos utilizados	Docentes de I.E.	Docentes de I.E.
Código : GARL	Santa Teresita	MAB
Textos físicos: Narrativos cuentos, poemas, adivinanzas, fabulas, otras.	6	4
Textos físicos Informativos como noticas, catálogos	1	1
Textos físicos instructivos como las recetas	1	1
Textos digitales (canciones y cuentos de las tablets)	3	3
Textos no verbales (imágenes. dibujos)	1	1

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

De acuerdo a la información de la tabla anterior, en cuanto a la utilización de recursos para la enseñanza de la lectura en los grados iniciales de las dos instituciones educativas antes citadas, se observa que tanto las docentes de la I.E. ST como las de la I.E MAB recurren con mayor frecuencia al uso de textos físicos narrativos, seguidos de los textos digitales, también de género narrativo. Así lo expresó una de las docentes (D3IST) del grado segundo:

“A los niños les encanta usar las tablet pues a ellos les gustan los cuentos, las canciones y juegos que traen. Lástima que a veces se dificulta usar esas Tablet porque se necesita ayuda para organizar a los niños y también porque se requiere mucho tiempo para disponerlas en el salón de clase”.

Otro recurso al cual acuden las docentes de ambas instituciones es el del Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y oralidad (PILEO), proyecto que ambas instituciones ejecutan con toda la comunidad educativa. El PILEO es una estrategia nacional que involucra a toda la comunidad educativa en la misión de formar lectores y escritores autónomos, con el objetivo de querer resolver el problema de los bajos índices de lectura y escritura. Se lleva a cabo en los diferentes niveles educativos y la transversalidad con todas las áreas del plan de estudios. En ambas instituciones hay comisiones encargadas para elaborar el plan y socializarlo con toda la comunidad educativa: padres, estudiantes, líderes académicos y culturales de la localidad e instituciones culturales y educativas. En ambas IE se planean y ejecutan mensualmente las actividades, tal como lo refiere una docente (D6IST) en los siguientes términos:

“Lo hemos tratado de hacer muy dinámico, pues tratando de que la mayoría de los estudiantes se integren a estas actividades, por decir algo, hacemos postres literarios, hacemos cócteles, picnics literarios o sea que ellos se motivan, mucho a entonces, primero le metemos pues la actividad que vamos a compartir y a su vez la lectura entonces ellos sienten placer por esa actividad mezcla con las lecturas”.

Igualmente, en esta tabla se observa que, entre los textos narrativos más utilizados por las docentes de ambas instituciones, están los cuentos. Son pocas las docentes de las dos instituciones que recurren a otro tipo de textos diferentes como los informativos e instructivos. Igualmente, poco usan los textos no-verbales como los símbolos y dibujos. Contrario a lo que se indica el RNCE: Malla de Aprendizaje Lenguaje grado 1º en la que recomienda posibilitar la exploración y creación de textos significativos, que se lleven al aula de clase diversidad de textos que le permitan a los niños “caracterizarlos, comprender sus propósitos y las funcionalidades del

lenguaje en contextos culturales”, al igual que presentar de diversas maneras: impresos, digitales, multimodales y ser exhibidos en periódicos murales o carteles para su reconocimiento (p.3).

Conviene señalar la organización del aula y el uso efectivo del tiempo de clase que realizan las docentes en cada uno de los salones. De los registros de observación realizados por la investigadora se extrajeron comentarios que muchas veces coincidieron, como: “los pupitres estaban dispuestos en filas”, “los niños contaban con pocos espacios para movilizarse e interactuar con docente y compañeros”, “se observó que el salón estaba ordenado y limpio al comenzar la jornada. Se veían muchos pupitres en ese espacio”. La mayoría de las docentes de las IE organizan el mobiliario escolar en filas, se indagó acerca de esto y expresaron que son muchos los niños que tienen en cada uno de los grupos; además que los salones son relativamente pequeños para la cantidad de estudiantes que tienen.

En cuanto a las reglas y procedimientos utilizados por las docentes con sus estudiantes, se pudo reconocer mediante las entrevistas, la observación participante y los Manuales de Convivencia de cada IE que se socializan al iniciar el año cuando dan a conocer los derechos y deberes de los estudiantes desde el documento mencionado. Estrategia que parecen no ser suficiente para forjar ambientes de convivencia propicios para el aprendizaje.

Por otro lado, Marzano, R., Marzano, J. y. Pickering.D. (2003), quienes señalan que no es posible que un docente desarrolle procesos de enseñanza, o que los estudiantes trabajen de manera productiva, si no hay lineamientos sobre cómo comportarse, cómo moverse en el salón, o si se dan interrupciones frecuentes al proceso. Es más, ocurre una inmensa pérdida de tiempo y distracción de los estudiantes, cuando hay procedimientos ineficientes o carencia de rutinas para aspectos cotidianos de la vida en el aula como hablar, prestar atención, participar en las discusiones, compartir los materiales o revisar el trabajo (p. 13).

Estos autores exponen que el diseño e implementación de reglas y procedimientos en clase, y aun en casa, tiene un profundo impacto en la conducta y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también muestra que las reglas y procedimientos no deben simplemente imponerse a los estudiantes. Es más, se ha demostrado que el adecuado diseño de reglas y procedimientos implica explicaciones y participación de los estudiantes. La investigación indica que son más exitosos aquellos maestros que toman tiempo y esfuerzo para ayudar a los estudiantes a comprender la necesidad de la regla y, por tanto, a aceptarla (p.16).

En estos grados de primaria en los que se realizó la investigación las docentes construyen las reglas al iniciar el año sin dar participación a los niños; y esporádicamente las recuerdan más por necesidad que por interiorización; es evidente la urgencia de incluir este tipo de interacciones que permiten a los niños identificar reglas y procedimientos específicos necesarios para el aula e involucrarlos en su diseño y seguimiento a su cumplimiento. Lo cual redundaría en una mayor autonomía y autorregulación para lograr mejores aprendizajes, uso efectivo del tiempo escolar y ambientes propicios para la convivencia y el aprendizaje.

Se tuvo acceso a todos los salones en donde se desarrollan las PP de las docentes de los grados primero, segundo y tercero, mediante la observación participante en la que se prestó atención a los recursos que las docentes tenían en sus paredes en el salón. La mayoría de ellas tienen ambientado el salón con el horario y fechas de cumpleaños de los estudiantes las cuales no están siendo aprovechadas como recurso pedagógico permanente. Las ayudas pedagógicas que se fijan en las paredes deben variar de acuerdo con el momento del calendario escolar, el énfasis del proyecto que se realiza o las competencias a desarrollar en un lapso determinado.

En relación con los recursos institucionales, como la biblioteca, las docentes de ambas instituciones expresaron que hacen poco uso de esta, un comentario en ese sentido, es el siguiente (D5IMAB):

“La biblioteca...no está en funcionamiento. Entonces, ya hicimos una reunión con la rectora, vamos a ponerla en uso... los docentes que tengamos hora libre vamos a hacer que los niños cojan ese amor por la lectura porque eso es muy importante; porque esta es una institución bastante grande y con una biblioteca que no se le da suficiente uso, así que, cuando vuelvan otra vez las clases normales, vamos los docentes a colaborar y a cercar más a los niños allá a la biblioteca”.

Ambas IE cuentan con bibliotecas dotadas de diversidades de textos. En la IE ST, la biblioteca esta ubicada en la sede principal, lo cual es un obstáculo para que los niños accedan a ella, por el desplazamiento que debe hacer desde una de las sedes. Las docentes manifiestan la dificultad de no contar con una persona encargada de la biblioteca. En la IE MAB sucede lo mismo, la biblioteca está en la sede principal, en la que se imparten las clases al nivel de secundaria, con la variante que si cuenta con bibliotecaria.

De otro lado el MEN, desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura en el año 2014 dotó a las IE del país con textos para fomentar la lectura. La Colección Semilla, “como una herramienta para formar más y mejores lectores y escritores a través de quienes se han convertido en los más experimentados sembradores: los maestros”, a través de sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a lo observado, en ambas instituciones vinculadas a esta investigación se evidenció que cuentan con varias salas de sistemas en las sedes principales de ambas IE, dotadas

con equipos como computadores, tablets, video-beam, tableros digitales, sala de grabación de videos y TV, aire acondicionado, buena iluminación y mobiliario adecuado.

Aunque algunas docentes poco recurren a estos recursos digitales, en parte por desconocimiento de su manejo, y también por lo complejo que resulta para las docentes, regular los comportamientos de los estudiantes para que hagan un buen uso de estos. También se logró conocer que paralelo a la gestión dotación de estas salas de sistemas se gestionó de parte de las directivas, el desarrollo de unas sesiones de capacitación en las cuales participaron las docentes.

A continuación, se describen las PP de las docentes de las instituciones vinculadas a esta investigación en lo relacionado con el seguimiento y la evaluación, que viene siendo la tercera categoría de análisis.

3.1.1.5. Seguimiento y evaluación. Dándole continuidad al orden de lo expuesto hasta el momento, se inicia con las prácticas evaluativas de la lectura, ver tabla 27

Tabla 27

Prácticas evaluativas de lectura

Tipo de preguntas evaluación (Código: SEVAL)	Docentes I.E. ST	Docentes I.E. MAB
Preguntas abiertas	5	4
Preguntas literales	5	3
Preguntas inferenciales	1	3
Constante observación y seguimiento de actividades de lectura	6	6

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

Las docentes de las dos instituciones relacionadas en el cuadro anterior, prefieren hacer la evaluación de las actividades de lectura que les hacen a los niños, sobre todo les leen cuentos, mediante preguntas abiertas acerca de los personajes, los conflictos y lugares donde ocurren las historias narradas. Las docentes de ambas instituciones recurren a la observación y el seguimiento constante de sus estudiantes cuando estos están realizando las actividades de lectura propuestas por las docentes. Las docentes de la I.E ST utilizan preferentemente, preguntas literales y poco recurren a las preguntas inferenciales, caso contrario ocurre con las docentes de la I.E. MAB, los cuales, recurren a las preguntas inferenciales al momento de evaluar los desempeños de sus estudiantes.

Para el análisis de la comprensión lectora, tal como lo expresan los LCL, se han retomado los niveles de evaluación en términos del nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico que se han definido desde Min Educación como referentes para caracterizar y evaluar modos de leer. A partir de lo anterior, se puede afirmar desde el análisis de las entrevistas, la observación participante, las planeaciones compartidas por las docentes y el diario de campo diligenciado, que en su mayoría las docentes de estas dos IE trabajan más con sus estudiantes de los grados primero y segundo en el primer nivel de literalidad transcriptiva, y paráfrasis. En la primera los niños solo “reconocen palabras y frases con su correspondiente significado de diccionario y las acciones automáticas son su uso”.

En cuanto al nivel de literalidad en el modo de paráfrasis los niños reconocen el primer nivel de significado del mensaje al parafrasear, glosar o resumir lo que lee (p. 112).

Mientras que en grado tercero hacen sus inicios con las lecturas de tipo inferencial en las que los niños de este grado logran establecer relaciones y asociaciones entre los significados de

los textos. En estos grados las docentes poco trabajan el tercer nivel crítico intertextual, en el que el niño lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto o indagar por el modo como lo dice, lo cual no promueve el pensamiento crítico a través de los modos de leer.

Estas afirmaciones se pueden evidenciar en los comentarios de las docentes (D2IST) como éste:

“Muchas veces uno está haciendo la lectura de los cuentos, uno lo está leyendo en voz alta ante los niños y nota que algunos se están distraendo... entonces a esos niños uno les dice que retroalimenten o que digan lo que escucharon y que significa eso. Otras veces uno hace preguntas inferenciales como preguntar por el personaje, lo que hace para resolver su problema”.

En relación con el seguimiento y la evaluación, se observó que estos procesos se realizan de manera sumativa, tal como lo explicitó esta docente (D4IMAB):

“El seguimiento de que usted me habla uno lo hace, pero no lo tiene registrado de manera puntual, solo tenemos la planilla de evaluación donde uno registra los resultados de las actividades que uno hace. Nosotros, en la institución manejamos una escala de evaluación que va de 1 a 5...Eso uno lo hace de manera virtual para subir esa planilla la plataforma de la institución”.

Ahora bien, cuando se profundizó un poco más, acerca de las prácticas de seguimiento y evaluación de parte de las docentes, se estableció que hay una evaluación institucional que siguen las docentes con los niños que no logran aprender a leer y a escribir, en un grado determinado, ya sea primero, segundo o tercero; a este proceso se refiere el siguiente comentario de un docente (D3IST):

“Eso lo hacemos de acuerdo a los periodos del año escolar con esa planilla uno se da cuenta quien va bien o quien necesita hacer las actividades de nivelación que se acostumbra hacer al final del periodo... que, como usted sabe, esa nivelación hay que hacerla para los niños que van muy mal que son los que uno remite al Comité de Evaluación para que allí se reúnan con los docentes, con los acudientes de los niños, con la coordinadora y con la psicorientadora escolar”.

Sin embargo, al parecer, estos procesos de la ruta institucional son poco retroalimentados hacia las prácticas de las docentes en el sentido de emprender planes de mejoramiento para atender a los posibles debilidades de estos en cuanto a la calidad de tales prácticas en lectura y escritura. Al conversar con las docentes al respecto, una de ellas (D5IMAB) expresó que:

“Si, uno siempre lo hace, claro, uno reflexiona, pero esos niños que van mal son los que no cuentan en la casa con el apoyo que necesitan, están solos mucho tiempo o con personas que no los orientan”.

De lo anterior-se deduce que esta docente tiende a ver la problemática desde el punto de vista de los demás en detrimento de asumir su parte en la responsabilidad que tiene, desde las PP, hasta los resultados de los bajos aprendizajes de los estudiantes a su cargo.

De otra parte, desde las preocupaciones aportadas por la docente, presentadas en los anteriores párrafos, se infiere que ella asume su PP, desde el énfasis en preguntar para evaluar las comprensiones de los niños acerca de lo que ella les ha leído, deja de lado la tarea de enseñarles a leer y a escribir con el fin de enseñarles a ser ciudadanos en el sentido, de acercarlos a lo que se supone es la esencia del ser ciudadano desde la ética del cuidado: cuidar de sí mismo, de los demás y de lo demás.

En cuanto al cuidado de sí mismo, el sujeto ciudadano debe ser formado en el conocimiento de sus derechos, en particular, de sus derechos como niño igualmente en identificar sus deberes, ante ese desafío se ha reconocido con Zubiria (2018) como la lectura y la escritura contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico lo cual tiene implicaciones en las transformaciones que hay que emprender puesto que se ha supuesto, desde las PP que hacen en la escuela, un lugar la formación de los estudiantes de educación básica primaria como ciudadanos activos y críticos es un propósito de enseñanza que no es exclusivo del área de Sociales (p. 28).

De donde deduce que, las docentes desde sus prácticas han de avanzar en asumir dicha formación en todas las demás áreas del plan de estudios para lo cual existen experiencias significativas de docentes, a nivel de Colombia, que ya están recurriendo a las ventajas pedagógicas de la transversalización. Se reconoce como esta se hace desde el área de lenguaje para nutrir los procesos de la lectura y la escritura, entendiendo que se lee y escribe desde muchas de las actividades de las otras áreas; y ahora también hay que acceder a la transversalización de la ciudadanía desde su articulación con las demás áreas.

3.1.1.5.1. Reflexión pedagógica docente. Mediante el relato de otra rutina de clase, construida gracias a la observación consentida por una de las docentes del grado tercero, se puede abordar el análisis de las subcategorías denominada seguimiento y evaluación, especialmente en cuanto a la reflexión pedagógica personal, de parte de esta docente, acerca de las PP.

En cuanto a la docente del grado tercero, ésta se interesa en saber, al comienzo del año escolar, cómo vienen los niños en lectura y escritura, y como se expuso antes, debe conformarse

con lo que hay en el observador, acerca de su comportamiento o transgresiones al Manual de Convivencia. Así que, se encuentra ahí con las anotaciones más negativas de los niños con los cuales va a interactuar. En términos de esta docente, se enfrentará a un grupo de niños que constantemente están generando situaciones de indisciplina, que son groseros, que no tienen interés por aprender y que, además, tienen unos acudientes con muy poco compromiso con los niños.

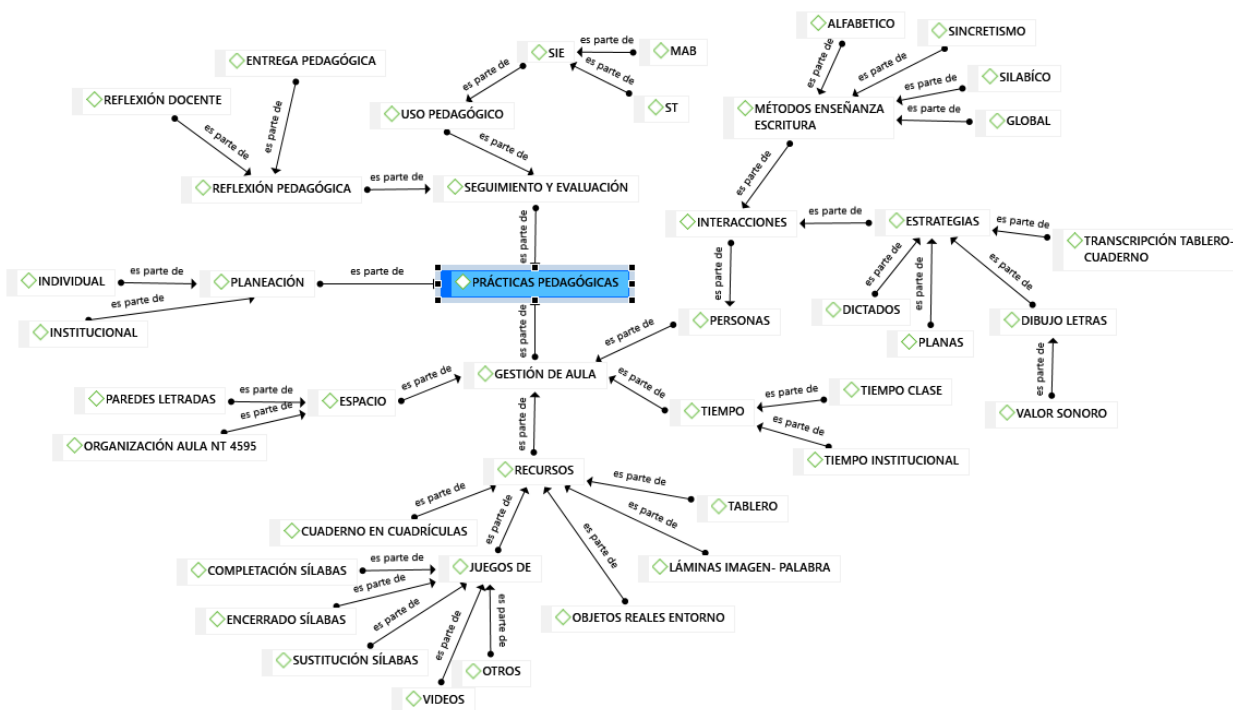
Se evidencia, así que es importante que las docentes de los grados iniciales (primero, segundo y tercero) se comuniquen y reflexionen más acerca de sus PP, en relación con lo que se espera de los niños aprendices de lectores y escritores grado por grado. Igualmente, podrían compartir sus experiencias pedagógicas tanto las exitosas como las que requieren de mejoramiento.

3.2. Análisis de prácticas pedagógicas en escritura

Al igual que se abordó el análisis de las PP en lectura, se llevará a cabo el análisis de las PP en escritura que emplean las docentes de los grados iniciales de la IE ST y IE MAB expuestas en la red que se adjunta a continuación. En esta se especifican todos los componentes desde los cuales se logró profundizar mediante las entrevistas realizadas a las docentes participantes en la investigación. Ver gráfico 7

Figura 7

Red de categorías y sub categorías prácticas pedagógicas en escritura



Elaboración propia de la autora de la investigación con ayuda del Software ATLAS.ti.

2020.

Como se afirmó anteriormente, el análisis se lleva a cabo, siguiendo el camino trazado en la red desde las categorías preestablecidas: planeación, gestión de aula y seguimiento y evaluación incluyendo las derivaciones correspondientes a cada una de estas, en términos de interacciones, métodos y estrategias, recursos y seguimiento-evaluación. Para comenzar, se muestran en la tabla # 28 los resultados en cuanto a la planeación individual de clase vs. planeación institucional que se hace a la par con la planeación de la lectura antes analizada.

3.2.1 Planeación en escritura de ST y MAB

Tabla 28*Planeación escritura grados iniciales ST Y MAB*

Planeación Código: PLE	Santa Teresita	Manuel Antonio Bonilla
Planeación Institucional	6	3
Planeación clase individual	1	3

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En el cuadro anterior se observa que las docentes de la IE ST participan de la planeación institucional que se hace por año y para todos los grados. Solo una de las docentes, de esa IE comento que hacía, además, la planeación de su clase para escritura, mientras que las docentes (3 de ellas), de la IE MAB, dijeron que realizan tanto la planeación institucional como la planeación individual. En las IE mencionadas se desarrollan actividades desde los PILEO, en las que se observaron evidencias en las carpetas personales de las maestras únicamente en estrategias y actividades tendientes a fortalecer la lectura y oralidad; no se evidenció, en la formulación del PILEO de ambas IE, estrategias que permitan desarrollar procesos de escritura.

3.2.2 Gestión de aula: estrategias de escritura

Con respecto a los métodos utilizados en las PP de escritura, se determinó su similitud, con los métodos utilizados para la lectura, en las docentes de los grados iniciales de las dos instituciones participantes en esta investigación. Sin embargo, fue posible identificar algunas diferencias muy particulares, entre los diferentes grados y docentes, respecto a las estrategias, textos y a los procesos de evaluación y seguimiento, utilizados por estas docentes en sus PP para la lectura y la escritura.

Las características de las estrategias que hacen parte de las PP en escritura de las docentes participantes, así como del uso de los recursos, de los textos utilizados por estas docentes se ilustran con el relato que se presenta más adelante sobre la rutina de clase, correspondiente a las prácticas en lectura y escritura de la docente del grado segundo, que accedió a ser observada y entrevistada para los propósitos de éste proyecto de investigación, donde se deduce que realiza más o menos el mismo proceso descrito con la docente del grado primero, sólo que, al igual que las docentes de primero y de tercero, siguen las indicaciones de la supervisora escolar, en el sentido de flexibilizar las actividades de la enseñanza de la lectura y de escritura, de tal manera, que los niños de esta sede tengan estos tres grados (primero, segundo y tercero) para “aprender a leer y a escribir correctamente”.

En criterio de la investigadora responsable de la presente investigación, se trataría de un mal entendido de parte de la supervisora y de las docentes participantes, pues lo que se sabe, a partir de otros estudios provenientes del constructivismo y de la pedagogía dialogante, es que en atención a la complejidad de los procesos psico-sociolingüísticos involucrados en la lectura y de la escritura, hay que trabajar en la enseñanza y el aprendizaje de estas, no solo a nivel del grado primero, sino que hay que continuar en esta tarea durante todos los niveles de la educación, primaria, secundaria e incluso universitaria.

En ese mismo sentido, De Zubiría (1995), basado en los aportes desde la neuropsicolingüística confirma que leer pone en funcionamiento habilidades intelectuales de gran complejidad, que hacen “completamente imposible aprender a leer durante primero de primaria” (p.23). De ahí que, hay que comprender que, de un lado, está la complejidad de los procesos de adquisición de la lectura, que en efecto requieren de un tiempo que llevan implícitos los procesos cognitivos y de contextualización para entrar en contacto con la cultura letrada; y de

otra parte, está la actitud de las docentes participantes en la investigación que, al parecer se aprovechan de esta indicación para flexibilizar los PP bajo el amparo de las indicaciones de supervisora.

Allí, habría que entrar a profundizar acerca de las implicaciones, que tiene no aprender a leer y escribir en grado primero, si se desplaza esta situación a los grados siguientes; hay algo por resolver a nivel institucional, en coherencia con el modelo pedagógico institucional y particularmente, en lo planteado desde las los DBA y las Mallas de Aprendizaje (2017), del Min Educación, estas ultimas se constituyen en herramientas pedagógicas para la implementación de los DBA y orientan a las docentes acerca de lo que deben aprender los estudiantes en cada grado e incluye algunas actividades que ilustran la manera de hacerlo.

En la siguiente gráfica se puede observar la Malla de Aprendizaje del grado segundo tomada a modo de ejemplo.

Figura 8

DBA y Malla aprendizaje grados primero, segundo y tercero.

■ Mallas de Aprendizaje Grado 2° - Área de Lenguaje

GRADO 1°	GRADO 2°	GRADO 3°
<p>DBA 7</p> <p>Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.</p>	<p>DBA 7 Expresa sus ideas atendiendo a las características de la situación comunicativa (interlocutores, intenciones y contextos).</p> <p>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participa en escenarios orales de su contexto. ● Respeta los turnos de habla y los puntos de vista de sus interlocutores. ● Selecciona palabras y expresiones que se adecúan a la intención comunicativa y a la temática tratada. ● Emplea recursos no verbales (gestos, entonaciones, ritmos) para dar expresividad a sus ideas. 	<p>DBA 7</p> <p>Participa en escenarios orales atendiendo a diferentes propósitos comunicativos: narrar, argumentar, exponer, describir e informar.</p>
<p>DBA 8</p> <p>Escribe diversos tipos de texto desarrollando un tema y manteniendo una estructura particular.</p>	<p>DBA 8 Produce diferentes tipos de texto para atender a un propósito comunicativo particular.</p> <p>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Selecciona el tipo de texto que quiere escribir de acuerdo con lo que pretende comunicar. ● Elige palabras y enunciados que se adecúan a la intención comunicativa y a la temática tratada en los textos que escribe. ● Escribe textos atendiendo al orden lógico de las palabras en una oración o párrafo. ● Utiliza palabras atendiendo a criterios sonoros en los textos literarios que escribe. 	<p>DBA 8</p> <p>Produce diferentes tipos de texto (expositivo, narrativo, informativo, argumentativo) teniendo en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.</p>

Además, asumiendo la complejidad implícita en el proceso de la lectura y de la escritura, desde los criterios de Rincón (1992), quien aclara que la producción escrita conlleva una “sobrecarga mental” por lo cual no es fácil escribir, mucho más en los primeros años escolares. Igualmente sustenta que no se trata de negar que los niños puedan producir textos escritos, como al parecer lo conciben las docentes participantes en la investigación, al centrar sus PP en la escritura de palabras y oraciones, lo que se afirma esta autora, es que las tareas de escritura que se les propongan, deben tener en consideración esta sobrecarga mental y por lo tanto, diseñarse de tal manera que les implique menos esfuerzo, es decir, que al momento de ocuparse de las tareas de escribir, los niños tengan que ocuparse de la menor cantidad de aspectos de la misma.

En relación con esta categoría de Gestión de aula, se hace referencia, a las consideraciones que tiene en cuenta una docente del grado segundo, al momento de establecer los saberes previos para ajustar su plan de clase. Según esta docente, ella recibe a los niños del grado primero asumiendo que no todos han logrado el mismo nivel de aprendizaje durante el grado primero.

La rutina de clase observada, mediante varias sesiones, en las clases de lenguaje de la docente de segundo, a la cual se aludió antes, consiste en que al inicio del año escolar hace un repaso, a modo de diagnóstico que incluye los siguientes componentes:

a) Un dictado de varias palabras con “sílabas directas” es decir del tipo consonante + vocal como en mí, pa, le, su,) y otro grupo de palabras con “sílabas inversas” o del tipo vocal + consonante, como en al, ar). Ella pronuncia un grupo de palabras con este tipo de sílabas, los estudiantes la escuchan y luego las escriben en sus cuadernos.

b) Luego la docente, pide a algunos niños que vayan al tablero a escribir las palabras que ella “dictó”. Hace las “correcciones a que haya lugar y enseguida la docente pide a los demás niños que comparen lo que hay en el tablero y hagan las correcciones si es necesario.

c) Cuando la docente del grado segundo ha establecido como vienen los niños, entonces procede a continuar el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

d) Cuando ella ha identificado, de modo muy subjetivo aún, cómo viene el grupo de niños del grado anterior, continúa enseñando las combinaciones, de acuerdo al siguiente orden:
/br/, /bl/, /cr/, /cl/, /dr/, /dl/, /fr/, /fl/, /gr/, /gl/, /pr/, /pl/, /tr/, /tl/.

De esta manera, un estudiante de grado segundo continúa aprendiendo a leer y a escribir utilizando el método silábico que resulta de combinar estas consonantes con una vocal, para descifrar sílabas como /bra/, /bre/, /bri/, /bro/ y /bru/. La docente del grado segundo, continúa con el reforzamiento visual y auditivo evidenciado en las planas, los dictados, los ejercicios para colorear las sílabas con las combinaciones enseñadas. Incluye, además, en su repertorio de actividades de refuerzo del aprendizaje de la lectura y escritura, ejercicios de reconocimiento de estas sílabas en un grupo de palabras aisladas y algunas veces acompañadas de imágenes.

En otros ejercicios, tomados de la cartilla “Cheito” que utiliza como guía, incluye oraciones que lleven estas combinaciones y que aparecen resaltadas con colores diferentes. Esta cartilla, que ha recomendado usar a “sus” niños, incluye también algunas páginas de “prácticas de trazado de las letras de estas combinaciones” para “ayudarles a mejorar la letra”. Algunas veces, la docente del grado segundo, llevó al aula, un material didáctico consistente en cuadros grandes plastificados donde se ven dibujos acompañados de la palabra, donde hay combinaciones estudiadas. Mostrò estos cuadros y pidió a los estudiantes que lean lo que creen que dice ahí. Se observó que la mayoría de ellos acierta en la lectura de este tipo de material: dibujo-palabra.

Dado, lo antes descrito, es posible sustentar que esta docente recurre a dos métodos identificados como “silábico” y “global o de la palabra completa”. En criterio de esta docente, con estos dos métodos ha notado que “los niños se motivan más en aprender a leer y a escribir”. La docente de segundo, incluye, además, en su repertorio de actividades de refuerzo del aprendizaje de la lectura y escritura, ejercicios de reconocimiento de estas sílabas en un grupo de palabras aisladas y algunas veces acompañadas de imágenes. En otros ejercicios, tomados de la cartilla que utiliza como guía, incluye oraciones que lleven estas combinaciones y que aparecen resaltadas con colores diferentes. Esta cartilla, que ha recomendado usar a “sus” niños, incluye también algunas páginas de “prácticas de trazado de las letras de estas combinaciones” para “ayudarles a mejorar la letra”. Se incluye en el cuadro siguiente, un consolidado de estas estrategias, utilizadas por las docentes de grados iniciales de las dos instituciones.

Tabla 29

Docentes y estrategias de escritura en grados iniciales de ST y de MAB

Sub categoría: Estrategias Escritura	Docentes Santa Teresita	DocentesMAB
Código: GAIE		
Transcripción del tablero al cuaderno.	5	5
Dictados (la docente lee un texto y los estudiantes escriben en sus cuadernos).	2	2
Planas (la docente escribe en el tablero y los estudiantes escriben en su cuaderno la misma palabra u oración repetidas veces).	2	2
Escritura espontánea (partir de un evento en el aula o escuela los niños escriben libremente acerca de éste).	2	2
Otras estrategias utilizadas para escritura juegos de completación de palabras sustitución, recorte de letras y encerrado entre otras).	1	1

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En la anterior tabla se observa que, al momento de enseñar la escritura, las docentes de ambas instituciones participantes de este proyecto investigativo, en los grados iniciales, tienen preferencias por estrategias como el uso del tablero, desde el cual los niños deben mirar lo que la docente ha escrito y copiarlo en sus cuadernos (transcripción), seguidos por la utilización del dictado de palabras y oraciones. A esto se refiere en particular la docente (D6IMAB) del grado tercero entrevistada:

“Yo empecé dictándoles, ¿sí?, pero no todos al mismo tiempo iban conmigo, sentía un desgaste. Por eso, entonces les escribí en el tablero o escribía dos tres renglones y luego

borraba. Eso iba haciendo que ellos cogieran como más rapidez y luego ya comencé a dictarles; les dictaba despacio utilizando mucho el tablero y escribiendo aquellas palabras que tienen difícil pronunciación o difícil escritura para ellos. Me apoyo en el tablero, más que todo en palabras de difícil escritura o pronunciación para ellos”.

Esta precisión también se identifica en el siguiente comentario de una docente (D6IST) del grado tercero:

“Mire que yo utilizo, hago las composiciones espontáneas en el transcurso de algunas clases con los niños, se lo digo teniendo en cuenta lo experimentado en años anteriores, entonces ellos empiezan a escribir, en un principio ellos no escriban más de cinco o seis renglones. Uno les decía vamos a escribir, supongamos un mensaje de cumpleaños para un compañero del salón, y ellos no hacían mucho, lo hacían corto de unos cinco renglones, entonces yo les fui dando ideas para escribieran otro poquito más...hoy vamos a escribir 10 renglones; vamos a escribir 15 renglones. Entonces ellos en la escritura ya van aumentando y buscan muchas palabras en el diccionario”.

Las docentes recurren a las planas como estrategia para enseñar la escritura, aunque aclaran que solo las usan cuando tienen algunos niños que se dificulta aprender a escribir, en ese sentido se aporta este comentario de una docente (D2IST) del grado primero:

“Muy poquito no estoy como muy de acuerdo con lo de las planas porque eso es cansón. La plana sería como para que se vuelva más mecánico y se les quede a ellos, como la repetición, hace que uno aprenda más fácil pero entonces, la letra se le va de mejorando mucho. Esa sería la forma como se usan las planas, sería como para mejorar la letra, la repetición. De esta manera, pues hace que al niño se le vaya quedando más”.

De igual manera, según la información de la anterior tabla, pocas docentes recurren a la escritura espontánea o de composición escrita libre y a algunas estrategias diversas para atender a niños que les cuesta aprender a escribir con las anteriores estrategias de transcripción, dictados y planas. Según lo observado en los cuadernos de los niños, contrario a lo que se proponen las docentes, mediante las planas, los niños se cansan con este ejercicio tan repetitivo y su letra desmejora. Finalmente, hay un comentario que es pertinente traer a este análisis en cuanto está relacionado con las estrategias antes mencionadas, así lo expresó una docente (D5IMAB) del grado tercero:

“En realidad no recorro a enseñarles a escribir a partir de un esquema porque lo que me interesa que es ellos se animen a escribir desde lo que ellos sienten o lo que quieran expresar. Sólo les oriento lo de ortografía. por ejemplo, el uso de mayúsculas, la puntuación, que la letra sea legible”.

De este comentario, sumado a las observaciones realizadas, se desprende la afirmación siguiente: las docentes entrevistadas y observadas poco recurren, desde sus PP a enseñar a los niños el proceso de la escritura desde un esquema que responda al tipo de texto a escribir desde las diferentes situaciones de comunicación real, ya sea en el aula o en otros contextos. Así, se está aludiendo a una debilidad en dichas prácticas, siguiendo a Rincón (1992) quien plantea desde el marco de la sociolingüística, como la producción escrita ha pasado de concebirse como un proceso formado por fases como planificar, textualizar, revisar y corregir a ser concebida como modelos que apelan a la recursividad y flexibilidad entre estas etapas para comprender la interpretación y la producción textual.

Esta autora, Rincón, 1992, también sustenta que, en el entorno escolar tradicional, son funciones del docente la revisión, corrección y evaluación, y son momentos externos a la producción escrita, momentos finales, que implican sanciones desde lo ortográfico y lo caligráfico. De otra parte, según lo evidenciado en las PP de las docentes participantes, la mayoría de estas recurre a los dictados, las planas y la transcripción, PP aún comunes en el ambiente escolar, que se constituyen en actividades sin sentido cuando se trata de aprender a escribir teniendo en cuenta los usos sociales de la escritura.

De ahí, que sea posible identificar, en tales prácticas, un alejamiento con respecto a los expuesto en los LCL del MEN (1998) con respecto a la concepción de escribir “como un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo, se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (p. 49).

Al respecto, se percibió que las docentes participantes, de acuerdo con las observaciones y entrevistas realizadas, parecen no tener claro lo que significa escribir como una práctica social como producto de una cultura de lo escrito que regula las interacciones al interior de los diferentes grupos sociales. Se convoca, aquí a Riesco (2002) para aludir a la función de la escritura tanto del orden gráfico-estructural e interpretativo como científico cultural, social, pedagógico, antropológico, interrelacional, cognoscitivo y funcional, este autor enfatiza en devolverle a la escritura, el valor correspondiente en cuanto a comunicación en la vida, cultura e historia de los pueblos y grandes civilizaciones, debido a que, “gracias a la escritura podemos objetivar lo que pensamos, fijar esos pensamientos y deseos fuera de nosotros mismos e independizarlos mediante imágenes, símbolos, letras y signos, que los transforman en memoria” (p. 396).

Este argumento es, válido para el análisis de las PP, en lo concerniente a las docentes participantes en esta investigación para quienes, la escritura está limitada a dar a conocer las letras, sus sonidos y a combinarlas, además de enseñar su ortografía y caligrafía; puesto que de acuerdo a todos lo antes expuesto, definitivamente, saber las letras y saber gramática no conduce a aprender a escribir. Así, por ejemplo, cuando las docentes escriben en el tablero y los niños transcriben en sus cuadernos, no están escribiendo ni aprendiendo a escribir, igual ocurre cuando toman dictados y hacen planas. Si el propósito es formar a ciudadanos de la cultura escrita de la que habla Riesco (2002) entonces escribir de manera autónoma, implica que la docente, interactué con ellos para que de acuerdo a Lerner (2001) acudan al papel y al lápiz ante el genuino interés o la auténtica necesidad de comunicarse. Así, se enfatiza en la necesidad de comprender que estas estrategias de planas, dictados y transcripción no contribuyen a desarrollar el proceso complejo de la producción escritura de textos, esos de que se habla y se explicita, en cuanto las PP, desde las herramientas pedagógicas como los EBC en Lenguaje, en los DBA y en las Mallas de Aprendizaje, y que en coherencia son evaluados.

Así las cosas, entonces cabe reconocer, en las docentes participantes de esta investigación sus resistencias a asumir las transformaciones de sus prácticas a partir de acceder a hacer cambios en sus concepciones acerca de lo que significa asumir la lectura y la escritura desde su importancia social y cultural. De nuevo, entonces, se retoma a Lerner cuando sustenta que:

“Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura

y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos [...]

lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita”. p.12

De lo que se trata, al momento de asumir las PP de lectura y escritura es de concebirlas en el marco de situaciones comunicativas que retomen la interpretación y la producción de textos en el marco de la situación comunicativa real. En ese sentido, algunas docentes participantes de la investigación, ya han comenzado a hacer sus primeros intentos, tal como se ilustró en párrafos anteriores. Además, se aprecia en estos intentos que la docente interactúa con los estudiantes, los promueve en la toma de decisiones acerca del que, como y para que escribir de acuerdo a las exigencias de las situaciones comunicativas de producción textual.

Al ejercer sus PP de esta manera, para acompañar la producción textual, se comprende que se escribe no sólo desde la mirada a escribir correctamente, desde el punto de vista de la ortografía, puntuación y caligrafía, sino que se escribe sobre todo para construir significados, en el que comunicar, qué efecto tendrá lo escrito en el lector. Ahora bien, si lo que se pretende es que los estudiantes produzcan textos escritos adecuados y construyan conocimiento, entonces las PP de las docentes deberían dejar de ser un pedido, como lo expresaron algunas docentes: *“yo les pido a los niños que escriban en sus cuadernos, que escriban lo que yo les digo”*.

Para pasar a ser una verdadera situación de interacción que implique acompañamiento de parte de la docente en la toma de decisiones acerca del texto a escribir, que apoyos o esquemas puede usar el estudiante, como hacer la revisión y la corrección del texto escrito. Esto último implica que la docente les dé más participación a sus estudiantes al momento de evaluar sus escritos. Teniendo en cuenta lo anterior, se comprende la diferencia entre hacer la tarea de escribir cuando lo pide el docente y cuando se le facilita al estudiante empoderarse para asumir este proceso a escritura como uno de los medios de participación ciudadana.

Esto significa que las docentes pueden avanzar hacia la promoción de actividades y estrategias de escritura desde todas las áreas que ellas manejan en primero, segundo y tercero, además de hacerlo en el área de lenguaje, tal como se explicita en los manuales y cartillas Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. De la serie “Ríos de Letras” del Plan Nacional de Lectura, programa Leer es mi cuento (2014).

De igual manera, es importante recurrir a algunos instrumentos descritos por Kaufman (2009) mediante los cuales la autora, concibe el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso que ocurre a todo lo largo de la escolaridad, formula su propuesta para evaluar dicho proceso al comienzo de los grados primero, segundo y tercero con diferencias en las expectativas de logro. Desde su propuesta se presentan actividades de lectura y escritura que el niño realiza por sí mismo. Esa propuesta incluye hojas de evaluación para el estudiante, el instructivo para el docente, las claves de revisión de los textos leídos o escritos y una planilla de recolección de datos.

3.2.3. Gestión de aula: recursos de escritura

Los recursos físicos a los cuales acuden las docentes de los grados iniciales de las dos instituciones en sus PP de escritura, son diferentes a los utilizados por las docentes en las PP de la lectura, tal como se observa en la tabla 30.

Tabla 30

Docentes y recursos de enseñanza de la escritura en grados iniciales de la I.E ST y MAB

Recursos particulares utilizados para escritura	Docentes ST	Docentes MAB
Código :GARE		

Tablero	3	6
Láminas, cartillas y cuentos solo con dibujos para escribir el texto.	1	3
Objetos reales para verlos y escribir su nombre	1	1
Cuaderno de doble línea y de cuadrículas	2	2

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En el cuadro anterior se observa que las docentes de la IE MAB recurren con más frecuencia al uso al tablero como parte de sus prácticas en escritura, se recuerda que el uso del tablero está ligado a la utilización, de parte del docente, de la estrategia de la transcripción a que se hizo referencia en anteriores párrafos; en esta tabla se ve que son las docentes de la IE ST quienes recurren menos al uso del tablero para enseñar a escribir a sus estudiantes de grados iniciales, al parecer estos hacen más énfasis en el uso del cuaderno para enseñar a sus estudiantes a escribir con letra y ortografía adecuada.

Con preferencia, las docentes de la IE MAB recurren a láminas, cartillas y cuentos sin textos para motivar a los niños a escribirlos. Tanto las docentes de la IE ST como las de MAB recurren a objetos reales y a cuadernos especiales para enseñar a los estudiantes a escribir.

3.2.4. Seguimiento y evaluación en la escritura

Finalmente, se observan en la siguiente tabla la manera como las docentes hacen el seguimiento y la evaluación de los procesos de escritura.

Tabla 31

Sseguimiento y evaluación de procesos de escritura con los niños de grados iniciales en las I. E. SY y MAB

Seguimiento y Evaluación	Docente	Docente
Código: SEVAESC	Santa Teresita	Manuel Antonio Bonilla
Dictados frecuentes	3	5
Ortografía	2	2
Puntuación	1	1
Escritura espontánea	2	2
Observación permanente a estudiantes en su proceso de escritura y reflexión pedagógica.	2	2

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

En la tabla anterior, se observa que las docentes de la IE MAB utilizan, con frecuencia los dictados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de grado iniciales, seguidos de las docentes de la IE ST que en menor proporción recurren a los dictados. Tanto las docentes de la IE ST, como las de la IE MAB revisan los aspectos de la escritura como la ortografía y la puntuación, lo cual es importante, pero hay que tener en cuenta que además de este aspecto formal se debe mirar los aspectos de la coherencia lógica y la cohesión del texto a partir de lo conceptualizado por Van Dijk (1983) como la micro y macro estructuras semánticas del texto.

De igual manera, las docentes de ambas instituciones recurren a la escritura espontánea para evaluar las producciones escritas de sus estudiantes. También se registró en la tabla 31 que

las docentes de ambas instituciones recurren a la observación permanente de los procesos de escritura de sus estudiantes de grados iniciales. Al respecto una docente (D2IMAB) comento que:

Inicialmente yo utilizo el dictado ... en la evaluación uso las escrituras espontáneas, los niños van a escribir las palabras que ellos conocen y así me doy cuenta del nivel en que está el niño y cuando ya vengo a hacer dictados es cuando... ya trabajamos la oración... les doy un dibujo y que ellos hagan la oración o que ellos lean la oración y hagan el dibujito”.

3.2.5. Reflexión pedagógica

Finalmente, en el siguiente relato, construido por la investigadora retomando las entrevistas y observaciones, se hace referencia a la reflexión pedagógica como parte de la evaluación, acerca de las PP de docentes, de grados anteriores que alude tanto a las prácticas de lectura y escritura de los grados iniciales en las dos instituciones. Ese relato se hizo desde la mirada, de la docente (D6IMAB) del grado tercero quien sostuvo que:

“es mucho lo que hay que hacer, pues los niños llegan a tercero muy flojos para leer y escribir”.

Ella asegura eso, pues encontró a algunos niños, que al momento de tomar el dictado cometían errores como: omisiones de letras, o sustituciones de unas letras por otras; igualmente reporta que encontró algunos niños que aún no han logrado entender cómo deben leer y escribir y se limitan a escribir algunas letras de manera repetidas.

Ella se refiere a esos niños con los cuáles no ha funcionado el “desciframiento” visual y auditivo, base de los métodos silábicos y global. Comenta, mediante la entrevista personal, la

docente del grado tercero (D5IST) que ante la situación antes descrita, ella decidió emprender una “nivelación” del grupo de estudiantes y asumió enseñar a los niños a su cargo, lo que ella supone que deberían saber los niños al alcanzar el grado tercero: esto es:

“Leer y escribir con las sílabas directamente, las sílabas inversas y las combinaciones en palabras y oraciones”.

Puesto que sin estos aprendizajes los niños no podrán tomar el dictado, leer del tablero y escribir en el cuaderno (lo que en realidad es transcribir) en las demás áreas. También decidió (D5IST) comentar la situación encontrada a los acudientes de los niños del grado tercero y al tiempo pedir su apoyo para:

“Sacarlos adelante porque, yo generalmente hago esto con los niños que recibo en tercero; estos niños vienen con muchas falencias, por eso tengo que pedir apoyo a sus acudientes, aunque hay algunos de ellos que no colaboran y son precisamente, los acudientes de los niños que más necesitan ayuda”. Es triste, pero es así. “Así, que algunas veces siento que no tengo el apoyo necesario, y entonces hago lo que puedo”.

Como investigadora, converso con las docentes de los grados primero, y segundo, para comprender aún más la situación expresada por la docente de tercero. Estas expresaron al respecto que habían “cumplido con su parte pero que, en este caso, ni los estudiantes ni sus acudientes habían sabido aprovechar”. De lo anterior, se desprende la percepción de cada docente (de los grados primero segundo y tercero) de estar haciendo su labor, de manera aislada, lo cual afecta los procesos pedagógicos donde los niños aprendices de lectura y de escritura resultan afectados, en tanto que, en sus contextos escolares, predominan la desarticulación de las

PP de las docentes vinculadas a las exigencias de estos complejos procesos, sobre todo en los grados iniciales.

La conclusión, retomando a Latapi (2003) es que los:

“maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente. Pero estos procesos nunca se dan en el aislamiento, sino se generan en la interacción con otros maestros” (p. 18).

Al respecto es posible acceder a experiencias significativas de las docentes desarrolladas a partir de lo que se denomina comunidades de aprendizaje (CDA) como proyecto de transformación social para lograr altos resultados de aprendizaje de los estudiantes y una mejor convivencia al interior de las instituciones educativas. Además, en el caso de las docentes participantes en la investigación, es posible retomar lo compartido mediante las diferentes capacitaciones en las cuales han participado desde los espacios que institucionalmente se han brindado, para aprovechar todo el conocimiento que desde allí se les ha promovido.

Para el ejercicio de “traducción” se retoma la idea de ordenar en secuencia un conjunto de comportamientos, las PP en este caso de un grupo de docentes de los grados iniciales, tras haberlos situado en un tiempo y lugar, decir, en diferentes momentos del proceso de enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula, con aprendices de la lectura y la escritura de los grados primero, segundo y tercero. Todo ello, posible a partir de las observaciones a sus rutinas de clases y además, en cuanto a los datos obtenidos mediante, la consulta a algunos documentos, a

las entrevistas acerca de las PP que, de manera rutinaria desempeñan las docentes de los grados en mención.

Las docentes de los grados iniciales, es decir de primero, segundo y tercero, consideran que, “ante todo tienen compromiso con la alfabetización de los niños a su cargo” desde esta premisa, ellas consideran que tienen un método para enseñar a leer y a escribir que han utilizado por muchos años con buenos resultados y que no ven la necesidad de cambiarlo” Añaden también que, desafortunadamente, éste método no ha sido comprendido ni apoyado por los acudientes de los niños porque “así los resultados serían mejores”.

Al preguntarles, de manera personal e independiente, acerca de sus propios procesos de adquisición de la lectura y la escritura, señalan que aprendieron a leer y a escribir con el método que hoy enseñan a sus estudiantes

De modo que, este hecho se constituye en la garantía incuestionable para que sus estudiantes también aprendan a leer y a escribir. Ellas expresan su satisfacción al haber iniciado a muchos niños en las habilidades para leer y escribir con el mismo método que ellas aprendieron. En este sentido, explicitaron que ese método, tiene como base los sonidos que el niño puede oír y asociar a determinada letra. Es decir, que se trata de un método basado en las percepciones visual y auditiva; desde las cuales cada niño tiene la oportunidad de “aprender la correspondencia entre la letra y el sonido de tal manera, que, a la docente, le toca poner muchos ejercicios, repeticiones, mediante las planas en su cuaderno, para que los niños mecanicen esa relación”. Así, las docentes insisten en las ventajas de este método “que sirve para que el niño aprenda a combinar las consonantes con las vocales para formar sílabas y con estas sílabas formar palabras”.

En términos generales, las docentes de las dos instituciones educativas asumen criterios similares, al sustentar que durante los grados iniciales los niños aprenden a leer y a escribir a partir de aprender a descifrar lo que “dicen las sílabas o palabras que ven y escuchan”, sin embargo, en la percepción de la investigadora, las docentes entrevistadas no consideran importante avanzar hasta el nivel semántico de las palabras, argumentan para ello que esa tarea corresponde a las docentes de grados más avanzados, como cuarto y quinto.

Ellas a su vez argumentan que ya es suficientemente complicado hacer que los niños comprendan lo que sucede a nivel fonético, es decir en cuanto a la correspondencia sonora (grafema o letra y sonido vocálico y consonántico). De manera especial, las docentes de los grados primeros, dejan de lado, la tarea de iniciar a sus estudiantes en el proceso de comprender el significado de las palabras a partir de una situación comunicativa en el aula.

Es como si asumieran, que los niños de los grados primeros, vivieran aislados de su contexto social y cultural, es decir el de su barrio, su ciudad, e incluso el de su escuela donde hay un universo de situaciones comunicativas donde ellos entran en contacto con múltiples lenguajes (verbal y no verbales) que les ponen en situación de acercarse a la construcción de sus significados.

De otra parte, a las docentes de los grados primeros, participantes en esta investigación, no les interesa el indagar acerca de los conocimientos previos, acerca de la lectura y la escritura que los niños hayan podido adquirir en grado cero.

Las docentes que desempeñan su labor en los grados segundo, al desarrollar sus PP, no han sido informadas acerca del proceso desarrollado por la docente del grado primero, pero si,

hacen referencia a las “deficiencias” con que reciben a los niños; y, en consecuencia, deciden “nivelar a sus estudiantes” con ejercicios como los dictados, las repeticiones orales y escritas.

De igual manera, se observó que el comportamiento de la docente de tercero, incluye como parte importante de sus PP, la “nivelación” como una estrategia para que algunos estudiantes “avancen” como lectores y escritores.

En su criterio, esta es su manera de asumir las deficiencias de los niños” por factores que aún se han logrado establecer”. ¿Cuál es el resultado de todo este proceso, mediante el cual el aprendiz de lector y escritor, transita durante tres años por la misma ruta desde momentos de “Desciframiento”? Momentos que se retoman, desde las PP de las docentes en cada uno de los grados iniciales, y se evidencian desde la lectura y escritura de las sílabas directas a las sílabas inversas, en ejercicios como el dictado, la transcripción al cuaderno, de lo consignado por la docente en el tablero, hasta llegar al descifrado de combinaciones en palabras y oraciones aisladas del contexto real de las situaciones comunicativas vivenciadas por los aprendices.

En consecuencia, los aprendices están expuestos a las rutinas, de un método “sincrético” es decir que recurre al método “silábico” y al método “global” que son utilizados, desde las PP de las docentes observadas,” de manera favorable”, a la adquisición de la lectura y la escritura en su componente fonético en desmedro de los otros componentes lingüísticos: morfológicos, sintácticos y semánticos. Desde el seguimiento a las PP, en particular a las de las docentes participantes en esta investigación, se identifica un camino lleno de actividades que tienden a ser rutinarias, poco atractivas para animar a los aprendices a entrar y a quedarse en el mundo gratificante de la lectura y la escritura.

En se mismo sentido, Carril y Caparrós (2006) sostienen que:

“los métodos no garantizan ni entorpecen nada hasta el fracaso, porque el mejor de todos aquel que adecua a la perfección el momento evolutivo del alumno con sus destrezas y sus experiencias previas, sus intereses y su potencial de aprendizaje, puede convertirse en rutina, en una suma de actividades de todos los días que se suceden por la inercia de un curso que inexorablemente siempre camina hacia su final” (p. 88).

Aunque, hace más de 60 años, la pedagoga Bertha De Bralawsky, en “La querrela de los métodos” concibe que no hay que esperar a que el niño llegue a un determinado nivel evolutivo para aprender; ella sostiene que lo que hay que hacer es darle libros; en otras palabras, para ella, leer y escribir no son actividades intelectuales sino, sobre todo, una cuestión social, esta misma autora, expresó:

“la decisión por el método tiene profunda conexión con el sistema de enseñanza, ya que las preferencias por un método o por otro, pueden tener relación con el valor que dicho sistema le atribuya al aprendizaje, a los esfuerzos conscientes que se despliegan durante el mismo, a la medida en que la instrucción se integra en el proceso de la educación.” (p.39).

Además, esta autora precisó que al momento de tomar la decisión acerca de cuál método usar hay que tener en cuenta, sobre todo la función social del maestro en sentido de reconocer que éste, no sólo se ocupa de suministrar contenidos, sino que también, al enseñar a leer, actúa sobre toda la personalidad del niño, formando su inteligencia, creándole hábitos mentales y estimulando a la vez todos sus valores afectivos, sociales y éticos”. De tal manera que, se asume el compromiso del docente al reflexionar acerca de sus PP en relación con la lectura y la escritura.

De otro lado, profundizando ahora, desde el momento de la explicación y retomando los aportes actuales, especialmente desde la neurociencia de la lectura, permiten establecer estos mecanismos en los métodos de manera más específica, de tal modo que resultan favorables al método fonético en detrimento del método global de la enseñanza de la lectura. Ese aprendizaje adiciona una dinámica viso-gráfica, basada en operaciones de combinación de fonemas y grafemas, o sistemas de representación del lenguaje hablado (Castro,-Caldas, Peterson Reis, Estone,Elander &Inguari, 1998) como se citó en Malaf, M. y Sargiani, R. (2013) en el inicio del aprendizaje de la lectura, los niños se concentran más en las correspondencias grafema-fonema sobre la forma de reglas específicas (que fueron enseñadas) y aplican sus conocimientos uno a uno cuando leen una palabra. Con el progreso de la lectura, los niños pasan a usar una decodificación más rutinaria basándose en los conocimientos implícitos, rápidos y no conscientes. Es justamente esta automatización la que posibilita que los lectores fluentes se dejen de concentrar en los procesos de decodificación y pasen a concentrarse en los significados de las palabras y los textos. (p.53).

Es ahí, donde se encuentran las mayores debilidades de las PP de las docentes que participaron en la investigación, pues aunque, en su mayoría recuren al método silábico que según los aportes de la neurociencia es el más favorable a la adquisición de la lectura y la escritura, se quedan fijadas a este nivel de enseñanza de lo silábico, sin avanzar hacia el nivel más profundo de la significación, tanto de las palabras, como las oraciones en los textos, y de estos en las situaciones de comunicación del contexto, lo cual está planteado por Van Dick (1992) desde el análisis textual.

Además de los aspectos visual y sonoro, la lectura también envuelve la recuperación de significados. En ese sentido las evidencias de la neurociencia cognitiva indican que los

significados de las palabras parecen estar relacionados con la región temporal media. Según Dehaene (2012):

“ésta región parece ser responsable de recuperar de la memoria semántica los significados asociados a cada palabra, aunque “las regiones frontales y temporales izquierdas, son apenas, algunas de las áreas más visibles, responsables de la semántica”.

Dehaene (2010) como se citó en Malaf y otro (2013) demostraron que el aprendizaje de la lectura desde la infancia hasta la edad adulta, mejora las respuestas del cerebro por lo menos en tres maneras diferentes: 1°. Al aumentar la organización del córtex visual, en particular al reconocimiento de las funciones de la región VWFA, del córtex occipito-temporal izquierdo. 2°. La alfabetización permite que, prácticamente, en toda una red del hemisferio cerebral izquierdo, una lengua hablada pueda ser activada por frases escrita. 3°, La alfabetización refina el proceso del lenguaje hablado, porque mejora el plantun temporale, que es también una región fonológica, y porque torna disponible el código ortográfico; además de estas modificaciones positivas, los investigadores resaltan que éstas requieren de la concurrencia cortical.

A modo de síntesis, cabe señalar según la comprensión de Dehaene (2012) que los aportes de la neurociencia de la lectura, ayudan a comprender como el cerebro humano, que al parecer no fue hecho para leer” se ha ido adaptando, modificando y desarrollando circuitos neuronales propios para la lectura. “La lectura es una invención humana relativamente reciente, data de aproximadamente 5.400 años entre los babilonios, y en nuestro caso, el alfabeto es todavía más reciente, poco más de 3.800 años. Nuestro cerebro, por tanto, se adapta al aprendizaje de la lectura, pero no está naturalmente programado para eso. Gracias a los avances de la neurociencia cognitiva, se han identificado bases neuronales de nuestra vida psíquica y el

conocimiento de la enorme plasticidad del cerebro que permite la adquisición de la lectura y de la escritura.

Estos estudios son importantes, a la hora de nutrir la comprensión de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y también para atender a los niños con serias dificultades en el proceso de adquisición de la alfabetización. En ese sentido, Dehaene (2019) plantea los siete principios siguientes para mejorar las PP en cuanto a la fase inicial de decodificación fonológica, en la lectura y la escritura del idioma español: 1. Principio de enseñanza explícita del código alfabético: El abecedario español funciona atendiendo a reglas simples que se han de conocer. Este principio no se debe confundir con método alfabético, variante llamada método global, que como ya se explicitó antes, no es recomendado para la enseñanza de la lectura, dadas la sobre carga que genera en los procesos neuronales.

2. Principio de progresión racional: hay ciertos grafemas que son prioritarios por lo que hay que enseñarlos antes. 3°. Principio de aprendizaje activo que asocia la lectura y la escritura: Existen muchas evidencias de la reciprocidad entre e aprender a leer y el aprender a escribir. 4°. Principio de transferencia de lo explícito a lo implícito: se ha de facilitar el proceso de la automatización de la lectura. 5°. Principio de elección racional de los ejemplos y de los ejercicios: la elección de ejercicios y ejemplos ha de ser cuidadosa y debe tener en cuenta el nivel del alumno.

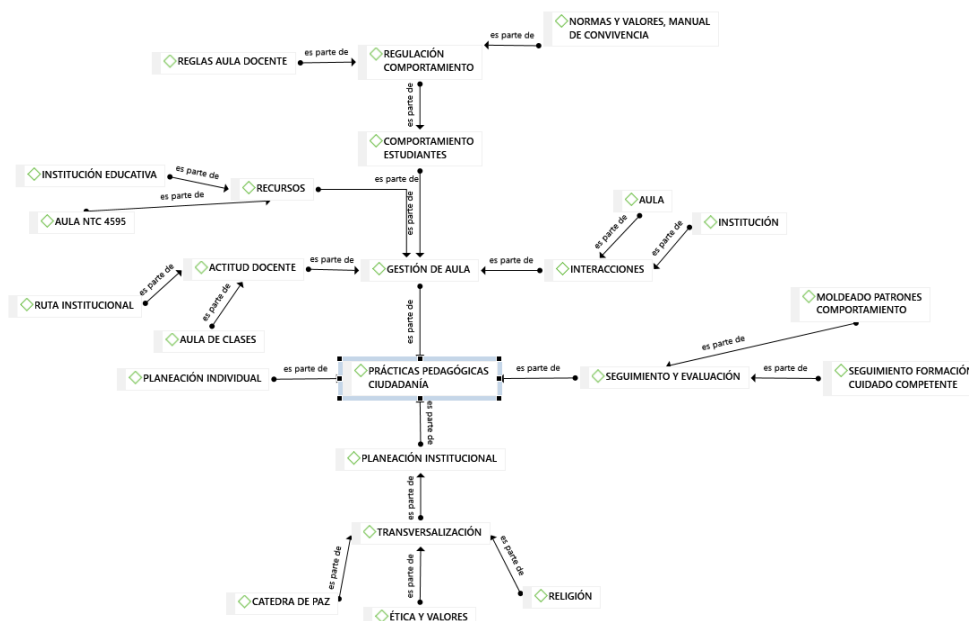
6°. Principio de compromiso activo, de atención y de disfrute: el contexto de aprendizaje ha de permitir que el niño se sienta seguro y motivado. 7° Principio de adaptación al nivel del niño: el proceso de aprendizaje no puede ser mecánico, sino que debe suministrar retos adecuados que permitan al niño sentirse protagonista y seguir avanzando.

3.3. Prácticas pedagógicas en ciudadanía

En este apartado se hace referencia al análisis de las PP de las docentes de los grados iniciales de las dos instituciones educativas vinculadas a esta investigación la IE ST e IE MAB a que se refiere el objetivo dos de esta investigación. Para el análisis de dichas practicas, se sigue dentro del marco de referencia, ya explicado al inicio del capítulo, de las conceptualizaciones de Velasco (1989), acerca de la descripción, la traducción, la explicación e interpretación a partir de las categorías preestablecidas en términos de planeación, gestión del aula y seguimiento y evaluación; y, en particular, desde las subcategorías que se exponen en la figura N° 9.

Figura 9

Red de categorías y sub categorías prácticas pedagógicas en ciudadanía



Elaboración propia de la autora de la investigación con ayuda del Software ATLAS.ti.

2020.

Mediante esta red, se muestra el recorrido y profundización de cada una de las subcategorías identificadas como: planeación institucional, planeación individual, gestión de aula, interacciones, recursos, actitud docente y comportamiento de estudiantes. Además, se indica la profundización en el seguimiento y evaluación de dichos comportamientos mediante el moldeado y el seguimiento a la formación del ciudadano competente.

3.3.1. Planeación en ciudadanía en ST y MAB

La planeación se hace, en las dos instituciones participantes de esta investigación, desde la planeación institucional, como está estipulado en el PEI en la gestión académica, en el componente planeación de clases. De acuerdo a la evaluación institucional que se realizó siguiendo la Guía N°.34 para el Mejoramiento Institucional (pág. 106), al inicio del año escolar 2020, ambas instituciones se encuentran en el nivel de pertinencia en cuanto a Planeación, que según lo planteado en la Guía mencionada, corresponde al nivel en el cual “los planes de clases desarrollan el plan de estudios y allí se definen: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los logros; (3) el rol del docente y del estudiante; (4) la elección y uso de los recursos didácticos; (5) los medios, momentos y criterios para la evaluación; y (6) los estándares de referencia. Sin embargo, éstos no son aplicados a cabalidad, sino de forma fragmentaria, en ambas instituciones, de acuerdo a lo observado en las PP de ética y valores.

La planeación institucional concerniente al área de ética y valores, mediante la cual, consideran las docentes participantes que realizan sus PP en ciudadanía, se lleva a cabo según las docentes nivel institucional puesto que “hay una programación de actividades con los valores para todo el año y cada mes se trabaja con un valor”; afirmación que se pudo constatar en el cuaderno de planeación de las docentes y en los planes de área de cada IE, en los que se

estipula la planeación por grados, por periodos, las actividades a realizar con los recursos y tiempos establecidos con la intensidad de una hora semanal.

De igual manera se identificó un componente muy reiterado de la planeación que es el manejo de la transversalización, entendida por las docentes participantes, de los grados iniciales, de ambas instituciones mencionadas, como la variable que han debido asumir para dar cuenta de los procesos de formación en valores, particularmente desde las áreas de ética y valores, religión y cátedra de paz. Así como lo expresó una de las docentes:

“Nosotras aquí en la institución no trabajamos la ciudadanía sola como un área aparte. Si hacemos lo de ciudadanía, creo yo, desde la ética y valores”.

Cabe destacar que Chaux (2004) expresa “que estas clases son fundamentales y deben aprovecharse como espacios valiosos para el aprendizaje y la práctica de las competencias ciudadanas” y no puede limitarse a lo que ocurre exclusivamente en las áreas mencionadas, sino en todas las áreas que conforman el currículo de manera integral en las instituciones educativas; como también en la vida misma de la institución. A lo que concluye “unas clases dedicadas a este tema son fundamentales y deben mantenerse, pero no son suficientes”.

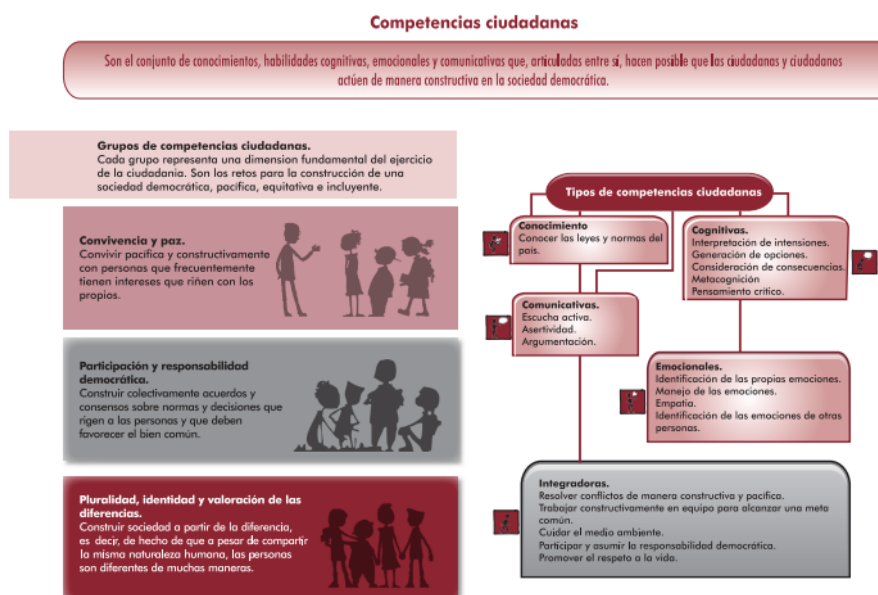
Según lo conversado con las docentes de estas instituciones, ellas consideran que de esta manera están haciendo su labor en la formación ciudadana de los niños a su cargo, en criterio de estas docentes usan muy poco *“las competencias ciudadanas para la planeación pues estas competencias se dan más desde la práctica”*. De hecho, se afirma este argumento cuando otra docente (D6IMAB) expresa:

“Sabemos que trabajamos competencias ciudadanas, pero no nos regimos por la norma, ni por la ley”.

Es de aclarar que las competencias ciudadanas a las que se hace referencia corresponden a la propuesta del Min Educación (2006) donde se asume como base el concepto de ciudadanía, para el cual se parte de la "premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad, de ahí que se comprende que ser ciudadano es respetar los derechos de los demás, cuidar de sí mismo y de los demás y de lo demás (el entorno) y en tal sentido la formación en competencias ciudadanas está ligada a tres componentes, como son: la convivencia en paz, la participación y responsabilidad democrática y la pluralidad, identidad y la valoración de las diferencias”.

Figura 10

Competencias Ciudadanas



Fuente: Min Educación (2015) Guías Pedagógicas para la convivencia escolar. Pág.16

Al constatar la planeación que las docentes realizan en sus cuadernos utilizados de manera individual no aparecen registradas las orientaciones pedagógicas y disciplinares que ha emanado el Gobierno Nacional en Educación para la formación ciudadana, como son Estándares Básicos de Competencia en Ciudadanía (EBCC), las guías uno y dos de orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas y otros documentos.

Las docentes desconocen o no tienen en cuenta estas orientaciones y limitan la educación ciudadana al conocimiento de los valores, a la resolución de conflictos y a las normas impuestas de manera autoritaria por ellas, descuidando otros aspectos de suma importancia en dicha formación como lo son el reconocimiento de los deberes y derechos promulgados en la Constitución Política Nacional de Colombia (1991) además de los diez derechos fundamentales del niño (1959) y de los derechos y deberes institucionalizados en los Manuales de Convivencia de cada IE, que se trabajan en estas instituciones al iniciar el año escolar y que son de aplicabilidad, cuando se presenta algún conflicto a lo largo del año.

De acuerdo a las orientaciones en los EBCC en los grados primero, segundo y tercero para efectos pedagógicos y conceptuales, estos estándares están organizados en tres grandes grupos que representan dimensiones fundamentales para el desarrollo de las competencias pertinentes. En el primer ámbito de Convivencia y paz se orienta la PP al reconocimiento y manejo de las emociones, las formas de maltrato existentes, los diferentes estamentos para pedir ayuda y protección, comprender el sentido de las normas, los acuerdos, las acciones reparadoras y las reglas básicas del dialogo.

Con las entrevistas, la observación participante y el análisis documental se constató que en este ámbito de Convivencia y Paz desde PP que realizan estas docentes se trabajan los valores

en las áreas de religión, ética y valores, el reconocimiento de las señales y las normas básicas de tránsito en el área de ciencias sociales y el cuidado de los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente en el área de ciencias sociales; logrando así medianamente la transversalización de la ciudadanía con otras áreas. Para el interés de esta investigación pocas veces se transversaliza o no está contemplada en el área de lenguaje desde las habilidades de leer y escribir.

En el segundo ámbito de Participación y Responsabilidad Democrática de las Diferencias, estas prácticas en las dos instituciones están encaminadas a únicamente a la participación de los estudiantes en los procesos de elección de representantes estudiantiles limitados una vez al año. Estos espacios de participación democrática requieren de la participación activa y crítica de todos, incluidos los estudiantes y las personas que conformen la comunidad educativa y no limitada como se realiza en estas IE. Las normas, los acuerdos y las reglas deberán ser concertadas con cada uno de los integrantes, para que éstas sean acogidas en la cotidianidad del aula y no vistas como impuestas e innecesarias.

En el tercer ámbito: Pluralidad, Identidad y Valoración que concierne a las relaciones que se tejen entre individuos con diferencias de etnia, edad, genero, oficio, lugar; las docentes expresaron en las entrevistas que muy poco trabajan estas temáticas, argumentando que son niños muy pequeños y no entenderían las implicaciones a lo que esto conlleva; que además se refieren que se trabajan estas temáticas en los grados cuarto y quinto, cuando ya los niños han adquirido una madurez para comprender. Subestimando las capacidades cognitivas de los niños de los grados primero, segundo y tercero.

Otras docentes ampliaron un poco más el criterio de transversalización de los valores hacia las demás áreas del plan de estudios, según ellas (D4IST y D5IST) en su institución:

“se trabaja en la sede de forma articulada y no solamente desde una sola área, sino que está transversal, en ética y valores, catedral de paz, cívica y urbanidad, desde sociales, como le digo es transversales hay diferentes temas que se trabajan durante el año lectivo y se pueden hacer desde varias áreas”.

Finalmente, en cuanto a lo la transversalización alguna docente (D6IMAB) profundizó mediante este comentario:

“en ética se trabajan los valores, como el colegio es enfocado en los valores, por ser religioso y dirigido por monjitas y otros temas como los del cuidado del medio ambiente. Y desde cívica y urbanidad se trabaja las normas de tránsito, las emociones, el liderazgo, si ven son temas que son muy de la mano; el manejo de normas, la forma de comportarse en algunos eventos, el respeto por la palabra. Y desde catedra de paz se trabajan los derechos, los deberes, los acuerdos, la resolución de conflictos y otros temas que van enfocados en la participación, la democracia e las formas del poder público, bueno tanto tema que trabajar y se pueden articular en cátedra de paz. Se pueden trabajar los valores desde la clase de educación física, artística, sociales y naturales”.

Es pertinente para esta investigación resaltar que en ambas IE las docentes no mencionan la lectura y escritura como parte importante en formar ciudadanos y la transversalización de estas en sus prácticas; sin embargo se analizaron planeaciones de las docentes en las áreas de ética y valores y religión, encontrando que todas las estrategias allí planteadas parten de lecturas de diversos textos con actividades que tienen en sus temáticas valores que trabajan desde el

direccionamiento institucional. Para esto utilizan textos narrativos en su mayoría fábulas, historietas y parábolas, trabajadas en el área de religión.

3.3.2. *Gestión de aula en los dos establecimientos educativos*

3.3.2.1. Gestión de Aula: interacciones. Desde la categoría de Gestión de Aula y más específicamente, desde la subcategoría de interacciones, de acuerdo a lo observado en los diferentes grados y docentes de las dos instituciones predomina en estas, una actitud intervencionista, en las practicas relacionadas con la ciudadanía, que centra sus esfuerzos en el control del comportamiento de sus estudiantes, en tanto, estos tienden a mostrarse dispersos, bullosos o conflictivos ante lo cual una docente (D3IST) comentó:

“Yo manejo 42 estudiantes en grupo y algunos de ellos constantemente interrumpen la clase con sus conflictos, entonces uno, después de varios llamados de atención, debe registrarlos en el observador, llamarles la atención, llamar a sus acudientes, es decir seguir la ruta que hay en la institución, que está cargo del comité de convivencia”.

Y además precisa que:

“cuando se presentan los conflictos dentro del aula, les llamo la atención y se repiten entonces, además los registros en el observador y si son muy graves se cita a los acudientes”.

Mediante las observaciones y entrevistas realizadas, se logró reconocer los tipos de conflictos presentes en el aula y que hacen mención las docentes. En los grados primeros se dan los conflictos por el uso y préstamo de los útiles escolares, por los apodos que se colocan entre

si, presentándose estos con la misma intencionalidad y periodicidad en los grados segundo y tercero.

La mayoría de las docentes, de ambas instituciones, vinculadas a esta investigación, cuando se presentan estos conflictos tienen como referencia el Manual de Convivencia, en los capítulos IV, V y VI en cuanto a las normas, los procedimientos para la resolución de conflictos y la disciplina respectivamente en ambas instituciones de manera general para todos los grados, orientaciones para atender a las dificultades del comportamiento de sus estudiantes, a pesar de que en muchos casos se amerita ir mucho más allá de la aplicación de las normas allí estipuladas, es decir, hay que tener en cuenta la situación del contexto familiar de donde, muy probablemente se encuentren las causas de esos comportamientos inadecuados de los niños, en ese sentido algunas de las docentes (D3IMAB y D4IMAB) ya lo han percibido y lo comentan así:

“a veces no es suficiente con atenerse a lo estipulado en el Manual de Convivencia” Y “los conflictos y los valores que traen desde sus hogares no les permiten actuar de manera diferente, y más cuando en la escuela se les dice una cosa y en el hogar lo contrario”.

Algunas docentes coincidieron al atribuir la raíz de todos esos comportamientos inadecuados de los niños, en cuanto a su resistencia para apropiarse de las normas de convivencia en la institución escolar, a toda la problemática del contexto donde viven estos niños, es decir, no solo en sus hogares, sino de lo ocurre en el barrio, en el municipio, además de las influencias de los medios de comunicación, tal como lo expreso una docente:

“nosotras atendemos niños de estratos sociales muy bajos donde ocurren muchos conflictos vinculados con la violencia en el hogar, el desempleo, el consumo de drogas, el abuso y el maltrato y otras situaciones nada favorables a la formación de los niños”.

De otra parte, una minoría de las docentes asumen otra actitud más abierta a otras alternativas, eso se puede reconocer en el siguiente comentario de una docente (D5IMAB) del grado tercero:

“que estoy tratando de hacer la clase más lúdica, ya que algunas veces, los estudiantes muestran apatía hacia el tema de los valores y hacia lo que es el estudio en general, de ahí que hace por medio de dinámicas, juegos, dramatizaciones, la participación para que ellos se sientan bien con el tema”.

Además, indica que tiene diversidad en su población y que a veces:

“es complicado enseñar ciudadanía cuando faltan algunas condiciones para hacerlo”.

Al respecto, Mockus (2003) plantea que la convivencia escolar está en relación con oportunidad de construir y acatar las normas, de contar con los mecanismos de autorregulación social y de sistemas que velen por su cumplimiento, además por la interiorización de prácticas que permitan expresar respeto por la diferencia, el aprender a realizar y a cumplir los acuerdos, en definitiva, a construir unas relaciones entre las personas de la comunidad educativa basadas en la confianza mutua.

En el caso de las PP de las docentes participantes desde las dos IE a las cuales están vinculadas, cabe señalar que se precisa que es necesario fortalecer actitudes y comportamientos tales como: reflexionar acerca de tales prácticas para incidir en la minimización de los conflictos entre los estudiantes acerca de los cuales manifestaron su preocupación, en la medida en que éstos están afectando tanto las relaciones de convivencia escolar, a nivel del aula y también institucional, como del desempeño académico de estos, por eso hay que entender y poner en

práctica, lo que afirma Ruiz-Silva y Chaux (2005), la convivencia no significa ausencia de conflictos, sino sobre todo, oportunidades de interacción entre las personas involucradas para que hagan uso del diálogo como una herramienta de transformación de esa interacción, en términos de estos autores, así se estaría accediendo a comprender que “ el problema no radica en el conflicto en sí, sino en su manejo inadecuado”.

Pero, esa comprensión remite a que los líderes pedagógicos tanto a nivel de cada una de las IE vinculadas a esta investigación, como a nivel del aula, donde las docentes lideran sus PP, accedan a concertar acciones para el manejo adecuado de los conflictos, lo cual es un poco complejo en IE como las dos que se vincularon a esta investigación, en donde se elabora un Manual de Convivencia desde una baja participación de sus diferentes integrantes, y, donde, según lo determinado mediante las entrevistas, observaciones y el análisis documental realizadas por la investigadora, se elabora éste manual para un largo tiempo con la poca participación de estudiantes y padres de familia y así escasas oportunidades de replanteamiento de las normas allí prescritas.

En la IE ST la última modificación que se realizó fue en el año 2015 y en la IE MAB a finales del 2018; de tal modo, que llegan a resultar obsoletas o poco adecuadas a los procesos de autorregulación del comportamiento que se espera de los estudiantes.

Con respecto a otra práctica institucional, que orientan las docentes participantes, se refiere al apoyo que estas brindan a los estudiantes para lograr su participación en el gobierno escolar, justo al momento de elegir al personero de los estudiantes, lo cual les permite a algunas docentes (D4IST) asegurar que así están formando en la democracia a sus estudiantes, en sus términos, se escuchó el siguiente comentario:

“nosotras también estamos trabajando la ciudadanía desde la elección del personero de los estudiantes cuando los ayudamos organizarse y a participar de la elección de éste”.

De otra parte, y continuado con la actitud de las docentes en la gestión de aula, se identificó, en menor proporción docentes con una actitud no intervencionista, es decir que buscan crear condiciones para que los estudiantes construyan rutas de convivencias más sanas. Una de estas docentes (D6IMAB) comentó al respecto que:

“Las faltas que se cometen dentro o fuera de clase, en el patio o en los pasillos, a la salida de la jornada escolar y mediar con las partes. Hasta ahora se ha tenido respuesta positiva, de pronto hay niños que son muy conflictivos traen muchos problemas familiares a la escuela y se ha fortalecido por parte del dialogo y la convivencia, se trabaja de forma lúdica y organizada”.

Desde esta mirada han optado por regular el comportamiento de sus estudiantes no sólo desde las situaciones que se presentan en el aula, sino además desde otros ambientes escolares, tal como se advierte en el siguiente comentario de la docente (D6IMAB):

“En la clase de educación física se presentan conflictos, por el juego, porque se empujan entonces allí hay que hacer un paréntesis y entrar a mediar la situación se llama a los niños de la resolución pacífica de conflictos para escuchar las partes, los niños que tienen la razón y otros que no”.

En cuanto a las PP de las docentes, los aspectos del seguimiento al comportamiento presentan características de acuerdo con el ambiente escolar específico: ello se puede deducir de los anteriores comentarios y en otros como éste (D5IMAB):

“Y en la hora de descanso, en el patio, también pues nosotros estamos trabajando con ellos lo que es... los juegos. Entonces en la hora del descanso cada profesora está con su grupo; estamos observando cómo se comportan y allí les estamos modelando valores como son el respeto, el respeto a los turnos, los cuidados que deben tener con el material que les están prestando, la puntualidad”.

También en la búsqueda de alternativas a la modelación de esos comportamientos inadecuados de los niños se hace referencia a lo observado y comentado por las docentes en ambas instituciones,(D3IST y D6IMAB) en los siguientes términos:

“Pues, considero que también estamos trabajando la ciudadanía desde los diferentes proyectos que tenemos en la institución como el PILEO, la afrocolombianidad, el uso del tiempo libre. También el del TIC y pues ahí es donde nosotros hacemos énfasis en el buen uso de las redes sociales, del celular, entonces es allí donde los vamos formando”.

En los cronogramas institucionales se evidencia la programación mensual de las actividades a realizar desde el grado 0° a 11°, con metodologías, materiales, tiempos y responsables de cada proyecto transversal. Cada proyecto tiene un comité encargado para su direccionamiento, ejecución y evaluación del mismo, lo cual se pudo evidenciar en las actas institucionales, las fotografías y los productos o evidencias recopiladas por cada comité.

De otra parte, también se reconocieron los esfuerzos de una de la IE MAB para promover la mayor participación y compromiso de los acudientes de los niños con respeto a su rol en la formación en valores. Un docente (D4IMAB) comentó al respecto que:

“ahí le puedo decir que también tenemos implementada la escuela de padres. Desde ese punto también le damos las pautas para que en la familia también se los encarguen de implementar valores”.

En los planes de área se especifica la definición de cada uno de los valores a trabajar durante todo el año, atendiendo a la autonomía escolar y lo fundamentado en la Ley General de Educación, que en su artículo 14 plantea “como enseñanza obligatoria, en todos los establecimientos oficiales o privados, en todos los niveles de la educación básica y media” entre otros, “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”.

A su vez, el Decreto 1860 de 1994, reglamenta en el artículo 36, que la enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. Refiere, además, la misma Ley, que son espacios de reflexión y vivencia pedagógica en ética y valores: el gobierno escolar, el manual de convivencia, el personero de los estudiantes, el servicio social estudiantil, y el servicio de orientación estudiantil. Y que además la formación en ética y valores como eje transversal dentro de las instituciones educativas. La IE ST centra sus PP en la enseñanza y la práctica de los valores institucionales morales y religiosos, reglamentados en su PEI.

3.3.2.2. Gestión de Aula: recursos de aula. En relación con esto, puede mencionarse, además, la baja adecuación de los ambientes pedagógicos de que habla la norma técnica 4595, en cuanto a los niveles mínimos de comodidad, tanto a nivel de lo físico como de lo psicológico, que deben implementarse en cada uno de esos ambientes pedagógicos, particularmente en las aulas observadas en ambas instituciones participantes en la investigación, en las cuales se identificó que dadas las condiciones de tales ambientes pedagógicos, éstas no contribuyen, a que

las interacciones entre docente y estudiantes y de estos entre sí, se refleje en las interrelaciones de estos para generar espacios de encuentro más sano, la anterior afirmación se sustenta desde los aportes de lo investigado por De Jesús. M. (2016) cuando sostiene que el ambiente escolar físico presenta incidencia en el nivel de estrés identificado en las escuelas, particularmente en las conductas de las personas que interactúan en sus diferentes ambientes escolares.

De alguna manera, desde las PP de las docentes y sumado a esto, algunas de las condiciones de los ambientes pedagógicos, en particular aquellos caracterizados en las dos IE vinculadas a este estudio investigativo, podrían no estar contribuyendo de manera cualitativa en el proceso de formación del ciudadano competente, tal y como se prescribe desde las competencias ciudadanas prescritas por el Min Educación (2006) y los aportes de los autores referenciados en el marco teórico de esta investigación.

3.3.3. Seguimiento y Evaluación

En referencia a las PP, desarrolladas por las docentes de ambas instituciones, se identificó que, además del seguimiento a la normativas prescrita en el Manual de Convivencia, las docentes de manera constante, evalúan los comportamientos de los niños, teniendo en cuenta su participación en los juegos, las lecturas y otras actividades planteadas por las docentes, lo cual hace pensar en una confusión conceptual, fundada en el desconocimiento de las competencias ciudadanas, en tanto esa evaluación de comportamientos tiene que ver con la regulación de la disciplina, y no tanto con la valoración de prácticas en ciudadanía con respecto a esta afirmación se escuchó este (D2ST)comentario:

“Para evaluar uno tiene en cuenta la participación de los niños en los juegos que uno ha propuesto o en la comprensión de lo que uno les ha leído... uno les hace preguntas sobre los valores de que se trata en el cuento o la fábula”.

Lo anterior permite confirmar, que, de algún modo, la transversalidad de la tarea de formación ciudadana, se hace a partir de articular éstas a las prácticas de lectura. Desde lo inferido mediante las entrevistas a las docentes de las dos IE que participaron de esta investigación, algunas docentes (D5IST y D4IMAB) se ocupan de reflexionar acerca del porque algunos de sus estudiantes no logran regular sus comportamiento para contribuir a la construcción de una convivencia escolar, cada vez más sana, en sus comentarios se expresa así:

“Pues, de verdad que uno se pregunta por qué los niños no mejoran su comportamiento a pesar de todo lo que uno hace... y uno encuentra la respuesta es en las carencias que vienen desde sus casas donde los acudientes no se les dan buen ejemplo de vida o no les pueden dedicar el tiempo suficiente”.

De este modo, se está eludiendo el esfuerzo de asumir el reconocimiento de las debilidades en las PP de ciudadanía, tanto a nivel personal como de la institución, dado que según lo observado en cada una de las instituciones es poco lo que se hace para reflexionar acerca de las alternativas de mejoramiento y transformación de estas, en el caso de las docentes y al seguimiento y evaluación de tales prácticas de parte de un esfuerzo institucional liderado por los directivos docentes.

3.3.3.1. Reflexión pedagógica. En ese apartado, en coherencia con lo identificado en cuanto a las PP de las docentes participantes en la investigación, se plantearon algunas advocaciones, en consideración a que en el contexto del nuevo paradigma global, se han

generado crisis en las diferentes sociedades que desde las voces que le apuestan a supervivencia humana, plantean desafíos educativos ante el acelerado panorama de los cambios que se advienen, entre los cuales se mencionan el cambio climático, la disponibilidad del agua cada vez es menor, la pobreza, el hambre, los conflictos sociales ligados a las desigualdades sociales, la corrupción de los gobiernos, las políticas educativas inconclusas y desprovistas de presupuesto, el maltrato hacia nuestro planeta y demás problemas humanos serios, como el que actualmente se vive con la pandemia del COVID-19; hacen que una posible estrategia de solución sea la capacidad de percibirnos como una sola familia global desarrollando el cuidado de sí y del otro.

Es decir, si no cuidamos o si no nos cuidamos, perecemos, pues la raza humana tiende a desaparecer al mantener dichas condiciones de maltrato humano y maltrato al planeta tierra. De ahí que, autores como Boff (1999) y Toro (2013) con los aportes hacia la ética del cuidado, convocan a las IE, como se citó antes en el marco teórico de esta investigación, a que se le dé forma a un nuevo paradigma de la formación en ciudadana.

Y desde ahí, le corresponde a los docentes asumir el liderazgo en la ética del cuidado desde sus PP en la escuela que, de acuerdo con Noddings (1984), se constituye en una institución cuya función es y debe ser cuidar y formar para el cuidado, dado que el cuidar y ser cuidado es importante en las interacciones relaciones humanas, y es, en definitiva lo esencial en la formación de un sujeto ciudadano competente.

En tal sentido, tanto las docentes aludidas desde esta investigación como sus directivos, pueden avanzar hacia la comprensión de ejercicio de la ciudadanía, como una práctica pedagógica, que implica de la consolidación de competencias ciudadanas en lo cognitivo, comunicativo, emocional, moral y espiritual, en los estudiantes, y además, a través de estructurar

el andamiaje institucional que facilite dicho ejercicio, mediante el fortalecimiento de las PP desde un área, en especial como cátedra de paz, para atender a lo prescrito por el Min Educación en cuanto a la formación en ciudadanía de los niños y jóvenes escolares.

Otro aspecto importante que resulta pertinente, es que las IE cuenten con mecanismo de actualización del Manual de convivencia, concertados, socializados entre la comunidad para su manejo, desde el criterio de aprender de los conflictos y de los caminos de resolución más exitosos. Se considera, entonces, como desde la transformación, en términos de cualificación, de algunas PP en ciudadanía, particularmente en el caso de las dos IE vinculadas a esta investigación, se estaría en condiciones de coadyuvar en la construcción de un clima escolar y de aula coherente con la necesidad de generar un contexto más favorable en cuanto a la convivencia escolar, una mayor participación en la construcción de la democracia y en la promoción de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias humanas.

Trayendo a este análisis lo que ocurre, a nivel de las PP de las docentes en el contexto de sus instituciones educativas, específicamente, en cuanto al clima de aula, que se refiere a la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes y a la atmósfera de trabajo se plantean, desde lo afirmado por Chau (2012) estos docente, desde lo identificado en sus PP, están en la posibilidad de asumir cambios evidentes desde dos variables: la primera remite a la noción del cuidado de las relaciones y la estructura de la clase, en sentido propuesto por este autor, en tanto se refiere a aspectos como por ejemplo la preocupación mutua por el bienestar, la calidez, el afecto, la resolución de conflictos y la comunicación mientras que la segunda se refiere al establecimiento de normas, su aplicación consistente, el orden y seguimiento de instrucciones.

Además, convoca a docentes participantes en la investigación, al fortalecimiento de sus PP, desde la conceptualización del ser maestro desde lo aportada por Pérez (2013) para quien ésta se asocia a dos dimensiones: la capacitación y la formación. Asumida, la primera como la aprehensión de los conocimientos y el desarrollo de habilidades prácticas y capacidades del accionar en el mundo para socializar a las nuevas generaciones con el conocimiento acumulado por la sociedad humana en tanto que la segunda o de formación, desde este autor, incluye el proceso de contribución a la construcción de identidad, a modelar la cosmovisión, a recrear universos de significados y particularmente, en lo concerniente a la sociedad colombiana a contribuir a generar los nuevos sujetos sociales que tengan la capacidad de ser constructores de la nueva sociedad que anhelamos.

Aquí, en este punto del análisis, cabe retomar lo aportado por Chaux (2004) cuando sostiene que las prácticas de ciudadanía, tal y como se están dando en las instituciones educativas, presentan limitaciones que tienen impactos, muchas veces negativos, en la formación de los estudiantes; esto teniendo en cuenta lo expresado por las docentes participantes en la investigación quienes señalaron que, a pesar del énfasis que ponen desde su PP en ciudadanía, en la formación de valores, aún no es posible identificarlo en el comportamiento de los niños y por el contrario pues según lo manifestados por las mayoría de estas, y evidenciado en los registros del llamado observador del estudiante, es cada vez mayor el número de casos de estudiantes con comportamientos inadecuados.

Una de las respuestas, podría estar en el descuido de las docentes en cuanto al componente de la reflexión acerca de sus PP personales, de tal manera que, mediante tal reflexión, tanto desde el ser maestro, a que se refiere Pérez y que se ha descrito en párrafos anteriores, como desde lo personal, profesional-pedagógico-articulado al cuidado de los líderes

pedagógicos (que incluye desde los directivos de toda la institución hasta los acudientes de los estudiantes que también hacen parte de la comunidad educativa), enfocados en el fortalecimiento de espacios de reflexión, de conversación y de concertación alrededor de las PP en ciudadanía, se abra el camino hacia la construcción y consolidación de PP más democráticas.

Para avanzar hacia estas, algunas docentes participantes en la investigación, aquellas con menor actitud intervencionista, ya comenzaron a dar los primeros pasos cuando actúan como mediadores, en actividades en las cuales los estudiantes pueden vivir lo que se quiere desarrollar, tal como se evidenció en las PP de algunas docentes que facilitan la participación de los estudiantes en la solución de los conflictos en los distintos ambientes escolares, como el patio de descanso, en el restaurante a la hora de tomar el refrigerio, además de apoyarlos en la elección del personero escolar, y en las actividades de la socialización del manual del convivencia, la organización de actividades lúdicas (juegos) para atender a los gustos de los niños, y en la conformación de una escuela de padres, entre otras.

Así, este pequeño número de las docentes a que se hace referencia, han ido comprendiendo que las dinámicas del aula como de toda la institución se constituyen en posibilidades, donde ellas pueden desarrollar sus PP en ciudadanía de manera más exitosa. De esta manera, ellas podrían consolidar unas PP en ciudadanía, en las cuales, siguiendo a Fradiego (2004) a los estudiantes se les facilite aprender a relacionarse con otros iguales, con otros diferentes, con la autoridad, con el conocimiento, con sus problemas y a vivenciar la valiosa oportunidad de participar, opinar, disentir, transformar o no hacerlo, a ser críticos propositivos, a obedecer, a resistirse o sobrevivir ante los posibles abusos o inconvenientes que se les presenten.

En atención a todo lo analizado en los capítulos anteriores se ha dado respuesta a los objetivos 1 y 2 para caracterizar las PP en lectura, escritura y ciudadanía de las docentes de los grados iniciales de las instituciones educativas mencionadas, para desde allí describir vacíos, relaciones (conexiones y rupturas) entre estas PP, en coherencia con el objetivo 3 y a la pregunta sobre la potenciación del ser sujeto ciudadano. De este aspecto se tratará en el capítulo siguiente. Desde la visión de Pérez (2013) quien plantea que la construcción de una sociedad centrada en la libertad, la equidad, el pluralismo y la solidaridad ha sido un interés prioritario de múltiples pensadores, políticos y científicos desde hace varios siglos y enfatiza que “ Las sociedades cambian profundamente cuando su cultura y su institucionalidad se transforman y esas mutaciones se consolidan” (p. 8).

CAPITULO IV

4. Vacíos, conexiones y rupturas entre prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía

En este capítulo, en coherencia con el objetivo 3 de esta investigación, se presentan inicialmente, los vacíos, en cada una de las PP, es decir en lectura, escritura y ciudadanía, y al final del mismo, se abordarán los vacíos y conexiones entre estas prácticas, así PP en lectura y escritura y PP en ciudadanía, de las docentes de los grados primero, segundo y tercero de las ST y MAB, las cuales promueven tanto las competencias en lectura y escritura como las competencias ciudadanas, tales vacíos, conexiones y rupturas se establecieron desde las categorías de la planeación, gestión del aula: interacciones y seguimiento-evaluación.

Por esto, al indagar por los vacíos, conexiones y rupturas, entre las PP de lectura y escritura y las PP de ciudadanía, se parte de la tesis que plantea como a las PP, les subyace un sistema de creencias y concepciones de las que hacen parte, la formación del docente en su sentido más amplio (formación inicial, continua y permanente mediante las capacitaciones) al igual que sus concepciones (ontológicas) acerca del rol social del maestro.

En ese sentido, se retoma a Álvarez (2003) quien expresa que los docentes deben darse cuenta del potencial de la lectura y la escritura en el discurso político en la formación del ciudadano, a lo cual ya se aludió desde el marco teórico a sus advocaciones para animar a la comunidad de investigadores vinculados a la ciencia política y las ciencias sociales, a ver en la lectura y la escritura unas prácticas sociales de construcción de significación y transformación de la realidad. De igual manera, desde otra mirada plantea interrogantes acerca de la manera como

las propuestas de formación en ciudadanía pueden transformar las representaciones y los usos del leer y del escribir como prácticas de emancipación y transformación (p.92).

4.1. Vacíos en lectura y escritura

4.1.1. Vacíos en la planeación de lectura y escritura

En referencia a la planeación lectura y escritura, a partir de las definiciones establecidas para esta investigación, se identificó que, las docentes de ambas instituciones, realizan dos tipos de planeación una grupal y otra individual. La primera se hace al comienzo de cada año para todos los periodos del año escolar del respectivo año y para cada área, dicha planeación se enmarca en los RNCE y según se evidenció la mayoría de las docentes participantes en la investigación contribuyen en la construcción y finalmente la plasman en un plan o formato institucional conocido como plan de área que, de modo general, incluye los siguientes aspectos: la identificación del área, en este caso interesa el área de lenguaje, 2. donde se planean los factores de comprensión textual (lectura) y de producción textual (escritura) que corresponden a los EBC por ciclo de grados primero a tercero, (Min Educación 2006), los DBA, segunda versión (2016) de lenguaje, Mallas de Aprendizaje de Lenguaje (2017) y 3. los niveles de desempeño esperados desde el aprendizaje de los estudiantes.

La planeación individual la realizan también, diligenciando un formato institucional del plan de clase en cada IE. Este formato contiene items para diligenciar como el objetivo a alcanzar durante la clase, nombra los RNCE, LC, EBC y DBA, además especifica que la clase debe ser realizada en tres momentos: exploración, estructuración y transferencia. En cada uno de los momentos se especifican las metodologías, los materiales, los tiempos y la evaluación formativa. Realizan la planeación para una clase o varias.

Desde lo observado en el plan de clase, éste, es poco utilizado por las docentes participantes como soporte de sus prácticas pedagógicas, lo cual las lleva, en muchas ocasiones, a la improvisación, al quedarse con lo que ya saben por formación inicial y por experiencias en vida escolar.

Desde esa observación podría establecerse un vacío en cuanto a la planeación, dado que lo plasmado en estas planeaciones, tanto la que hacen a nivel institucional como a nivel individual, especialmente en esta última, es muchas veces distante de lo que realmente ocurre en el aula, en relación con las PP de las docentes en lectura y escritura.

4.1.2. Vacíos en Gestión de aula: Interacciones en lectura y escritura

Se parte, de lo analizado en los capítulos I y II como base para evidenciar, desde, aspectos puntuales tales como el dilema de los métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura, al igual que las estrategias, recursos y evaluación que les corresponden, que hay vacíos, en cuanto a la recurrencia a métodos como el silábico, el global y el alfabético, tal como se ha logrado caracterizar en las docentes participantes de esta investigación, preferencialmente en el nivel de lo fonético puesto que siguiendo a De Zubiria M. (1995) se trata de ir más allá de lo fonético teniendo en cuenta que una vez que el cerebro identifica palabras, restan todavía más de tres grandes tareas. 1) convertir esas palabras en conceptos, 2) las oraciones en proposiciones (o pensamientos) y 3) el texto completo a una estructura semántica (p. 48).

Entonces, en el caso de las docentes participantes en la investigación, les haría falta reconocer como ese vacío les obstaculiza avanzar hacia unidades de significado que implican conocer la gramática del texto y la teoría del discurso de Van Dijk (2006) en cuanto a las características de los niveles micro textual (que incluyen elementos grafo-fónicos, léxico,

semánticos, morfosintácticos, etc.) y macro textual (como los elementos de continuidad y progresión, encadenamiento, conexiones que generan la estructura composicional del texto), que obedecen por lo general a modelos de composición más o menos regulados por los diversos géneros. En otras palabras, el vacío a llenar tiene que ver con la posibilidad de girar la mirada, desde la concepción conductista tradicional, que subyace en las PP de las docentes participantes en la investigación, desde la perspectiva de los métodos donde se asume la lectura y la escritura de manera descontextualizada, hacia las PP que la asumen desde el reconocimiento de los contextos en los cuales se recurre a los diversos tipos de texto.

Lo antes expuesto se trae a mención, sólo para mostrar que ese vacío que se da cuando las docentes, como en el caso de las participantes de la investigación, sitúan sus PP solo a nivel del componente fonético en la lectura y la escritura deja en evidencia, la no apropiación de los contenidos, tanto de los LC (Min Educación 1998), como de los EBCL(2006), en los DBA y lo planteado para la prueba Saber en Lectura crítica (ver guía de orientación Saber- ICFES, 2016) que se hace para evaluar las capacidades de entender, interpretar y evaluar los diferentes tipos de textos que los estudiantes pueden encontrar en las diversas situaciones comunicativas de su vida cotidiana, y en los ámbitos académicos.

Ligado al vacío en los métodos utilizados por las docentes participantes, está el de las estrategias de lectura utilizadas como la lectura en voz alta y la lectura encadenada, mediante las cuales el estudiante lee para atender el pedido de las docentes en detrimento del proceso de construcción del significado del texto que se lee.

De igual manera, se reporta un vacío, en cuanto a la utilización de los recursos que acompañan las PP de las docentes, dado que estas recurren de manera preferencial a la lectura de

cuentos, lo que supone de un lado, la poca utilización del menú de textos que circulan en el entorno académico y social como son los textos informativos, instructivos, expositivos, argumentativos, entre otros; y de otro lado está la subutilización de los recursos existentes en la biblioteca, de las instituciones vinculadas a esta investigación, como la Colección Semilla y otros recursos digitales disponibles en las tablets; y a otros que se pueden acceder mediante el uso de los equipos que hay en las salas de sistemas.

De igual manera, se presenta un vacío en la puesta en marcha del plan institucional para la lectura, la escritura y oralidad dado que éste puede ser mejor conocido y apropiado desde las PP de las docentes participantes en su transversalización en todas las áreas. En ambas instituciones se prioriza desde este proyecto la lectura, restando importancia al acto de escribir.

Una vez más, se reitera la importancia del rol de las docentes participantes, para que acepten abordar sus vacíos, puesto que, en atención a De Zubiria (1998) hay que comprometerse a “superar los déficits de lectura y escritura para que los estudiantes desarrollen el pensamiento formal”. Asumido éste como el pensamiento que le permite al estudiante acceder al conocimiento científico y tecnológico, a la multiculturalidad y a la valoración de los saberes propios de su cultura, como sujeto ciudadano competente, en capacidad de asumir, de manera crítica, el ejercicio de su derechos y deberes desde una sociedad supuestamente democrática.

4.1.3. Vacíos Gestión aula: interacciones en escritura

En cuanto a las PP de la escritura, la actuación de las docentes se considera como la que mayores vacíos presenta. Si se vuelve la mirada hacia los aportes teóricos convocados para esta investigación, se establece como contrastan con lo observado en las prácticas de las docentes participantes. Comenzando por la caracterización de las concepciones implícitas en dichas PP, la

recurrencia a estrategias como dictados, planas, la transcripción del tablero al cuaderno, invita a pensar que las docentes aludidas, desconocen que los procesos de socialización pueden ser afianzados desde las PP en escritura, y sobre todo al utilizar las estrategias antes mencionadas, poco o nada esta contribuyen en la formación de estudiantes competentes para acceder al mundo de la cultura escrita.

Siguiendo a Teberosky (1992) desde su conceptualización de la escritura como proceso, aborda el estudio de los efectos que las representaciones y prácticas de la escritura han producido en el conocimiento del mundo y sobre el lenguaje que se articulan entre lo individual y lo social. Sin embargo, tal como se ha visibilizado, en las PP de las docentes que participaron en esta investigación, hay vacíos con referencias al uso de la escritura en la escuela frente al uso que se hace de esta en las situaciones reales de la vida en la comunidad donde están insertos los estudiantes.

Así, desde las PP de las docentes aludidas se escribe para transcribir del tablero al cuaderno o de un texto al cuaderno, se escribe para tomar dictados o para hacer las planas, en las cuales las docentes hacen un seguimiento centrado a los aspectos formales como la caligrafía, la ortografía, entre otros, más que en los componentes de la semántica del texto y su correspondencia con las situaciones comunicativas reales.

Siguiendo a Camps (1993) es prioritario avanzar en aspectos tanto a nivel conceptual como prácticas, en atención a los vacíos específicos en escritura y al mejoramiento de las PP en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en situación escolar, puesto que “hay que realizarlos de la manera más eficaz para que sean un instrumento de desarrollo intelectual para los estudiantes” (p.8).

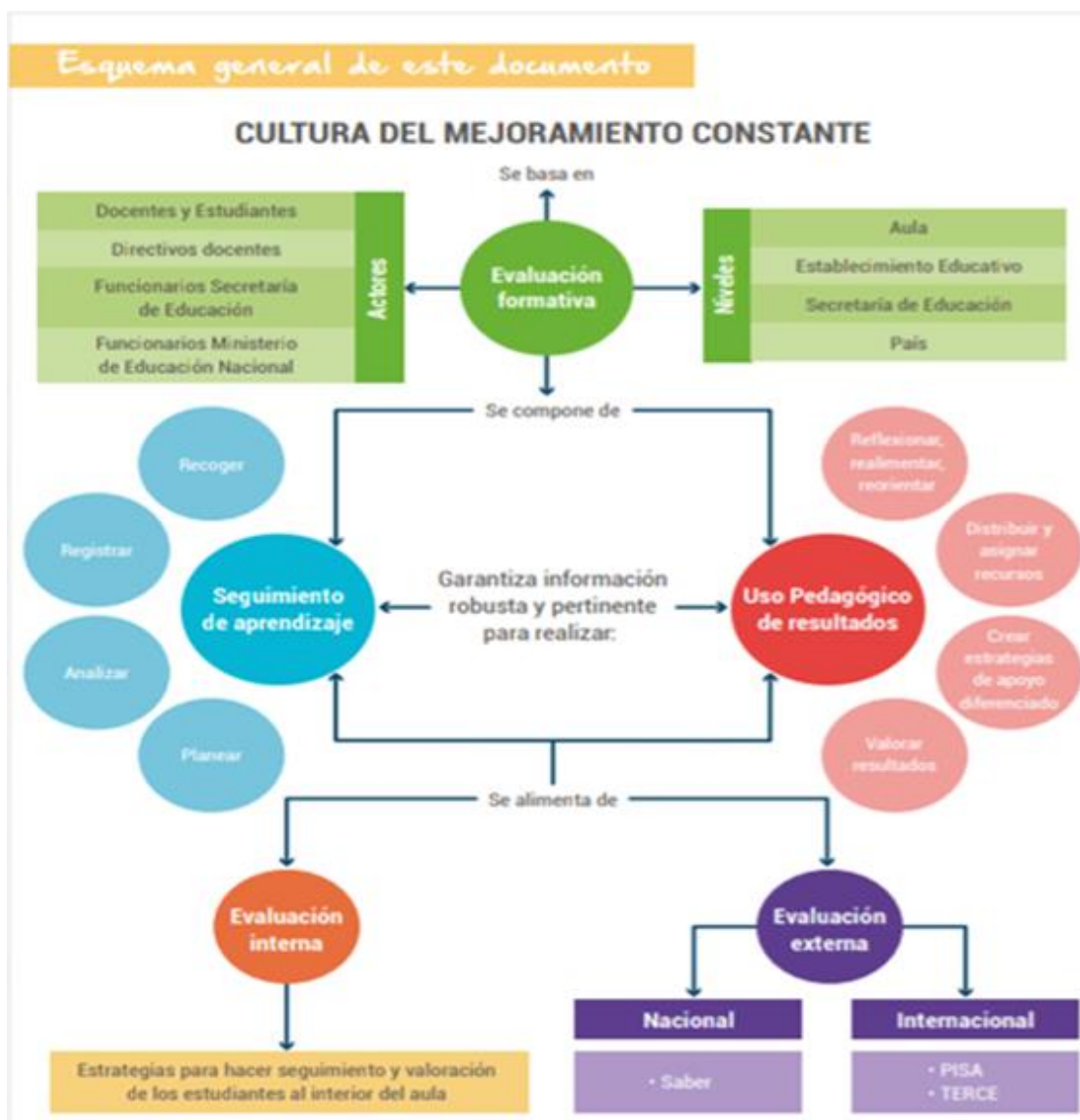
4.1.4. Vacíos en seguimiento y evaluación lectura y escritura.

En coherencia con la definición, expuesta en anteriores categorizaciones de esta investigación, la evaluación formativa, asumida como parte fundamental de las PP del docente, está en relación con el aprendizaje en el contexto de la cultura del mejoramiento constante prescrita desde el Ministerio de Educación Nacional (2017), en la cual los actores a considerar son los docentes y sus estudiantes a nivel del aula y a nivel institucional. Concepto que abarca no sólo lo que ocurre con el ejercicio del liderazgo pedagógico de las directivas a nivel de las instituciones educativas, sino además lo que ocurre a nivel del Sistema Educativo Colombiano, los dirigentes del país desde sus políticas públicas de educación.

De ahí, que resulten dos componentes del seguimiento y la evaluación de ese aprendizaje: así uno es el de la evaluación interna que hacen los docentes mediante el seguimiento y la valoración de los aprendizajes al interior del aula y el otro es el de la evaluación externa a nivel nacional mediante la Prueba Saber, e internacional mediante las Pruebas PISA. Lo antes descrito se puede observar en el siguiente gráfico.

Figura 11

Evaluación formativa interna y externa



Min Educación (2017) La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura del mejoramiento. Pág. 2

En este gráfico, se observa que la evaluación de los procesos de aprendizaje está dispuesta en los componentes de la evaluación formativa interna, es decir la que hacen los docentes al interior del aula, y en la externa que se hace en las instituciones educativas en nivel nacional e internacional.

En atención a lo expuesto antes se aludirá, inicialmente a los vacíos en la evaluación interna, desde lo encontrado en las PP de las docentes participantes en la investigación y luego a

los vacíos en evaluación externa, particularmente al uso pedagógico de los resultados de la misma en las pruebas Saber de los grados tercero en lenguaje.

De acuerdo con el análisis, presentado en el capítulo, las docentes de los grados realizan un seguimiento permanente a los niños durante las actividades de lectura y escritura que ellas les plantean y que la evaluación se realiza de la manera particular en la lectura y en la escritura, así para evaluar los aprendizajes en lectura la mayoría de las docentes prefieren hacer preguntas cerradas de tipo literal, acerca del texto que ha leído a sus estudiantes. Aunque al hacer esto, están alejadas del esquema de la evaluación desde la lectura crítica planteado desde la Prueba Saber, pues descuidan la formulación de preguntas de nivel inferencial hasta profundizar en el nivel de la lectura crítica e inter-textual, lo cual se reconoce como un vacío tanto de conocimiento como de uso de los recursos físicos textuales y digitales que tienen a mano en la institución.

Esta situación contrasta, con la capacitación que han recibido para el uso de la Cartillas “Entre Textos” del grado primero, segundo y tercero donde se ilustran con ejemplos el uso de este tipo de preguntas con diversos textos, no solo con los textos narrativos, especialmente con los cuentos fantásticos e infantiles como lo hacen estas docentes.

Sumado a lo anterior, mediante esta investigación se identificaron vacíos en lo concerniente a la reflexión pedagógica de parte de las docentes participantes, específicamente aquellos relacionados con la entrega pedagógica de los aprendizajes en lectura y escritura de un grado a otro, debido en parte, a la falta de claridad, por parte de los docentes, frente a lo que deben aprender los niños en cada grado, lo cual contrasta con lo planeado a nivel del área (ver

formato) donde si se tiene en cuenta los DBA y las Mallas de Aprendizaje que orientan a los docentes en este aspecto.

Finalmente, cabe mencionar otro vacío en las PP de las docentes participantes, referido a la poca articulación de la escritura desde el área de lenguaje hacia otras áreas del plan de estudios, en desmedro de recurrir a la escritura en la transversalización de conocimientos y saberes ligados con la producción escrita y su uso social en la construcción de un sujeto ciudadano competente en el ejercicio de sus derechos, lo que supone saber, qué tipo de texto se debe escribir, como escribirlo a partir de las exigencias de una situación comunicativa específica, por ejemplo cuando una persona debe presentar un reclamo, un queja o una petición en relación con el servicio de salud.

4.2. Vacíos en ciudadanía

4.2.1. Vacíos en planeación en ciudadanía

En relación con la planeación, hay evidencias en el formato de plan institucional del área de ética y valores que permiten afirmar que allí no se tienen en cuenta las competencias ciudadanas, tal y como se han prescrito desde el Min Educación y eso lo han reconocido las docentes participantes en esta investigación, de cada uno de los grados iniciales de las dos IE vinculadas a la investigación; y que, además hay planeadas algunas actividades, para formar en ciudadanía desde la transversalidad con las áreas de lenguaje, catedra de paz y religión. Sin embargo, se estableció como un vacío significativo, el hecho de constatar que esa planeación no se lleva a cabo, ni desde la complementariedad entre el área de ética y valores y lenguaje (lectura y escritura), ni desde la transversalidad de aquella con otras áreas. En otras palabras, se encontró

una gran distancia entre lo planeado para formar en ciudadanía y lo identificado en las PP de las docentes participantes.

4.2.2. Vacíos en gestión aula: interacciones ciudadanía

Desde la reflexión de Chaux (2018), la escuela y el aula son sitios privilegiados para la formación de relaciones de cuidado. Sin embargo, desde las observaciones realizadas desde los diferentes ambientes escolares, en las dos IE, se percibió como prevalece la actitud controladora de la mayor parte de las docentes participantes, de donde se deduce un vacío conceptual relacionado con la convivencia democrática que está en la base de las PP no intervencionista basadas en la capacidad de hacer acuerdos y exigir su cumplimiento, en las interacciones docente-estudiantes de tal manera que estos puedan como lo afirmo Chaux (2018) aprovechar esas actividades de formación en valores para aprender a incorporar habilidades sociales favorables a la construcción de una mejor convivencia en el contexto escolar.

Si se pasa al uso que se le da al Manual de Convivencia, en ambas instituciones se observó, en este documento y en el registro del comportamiento de los estudiantes, como las docentes participantes, recurren con alguna frecuencia a socializar las normas y sanciones correspondientes a los comportamientos inadecuados de los estudiantes, desde el Manual asumido como un documento construido, de manera predominante, desde la mirada de los adultos para categorizar las faltas y las acciones que les corresponden pero que deja de lado la participación de los estudiantes y sus acudientes en el establecimiento de acuerdos.

Este asunto puede tomarse como un vacío, y se evidencia aún más desde las reglas impuestas que, algunas docentes, fijan en lugares visibles del salón de clases, según lo manifestado mediante las entrevistas concedidas y la observación realizada a las docentes, esas

reglas, pocas veces se retroalimentan ni se reactualizan, de tal manera que podría pensarse que todas las veces los conflictos presentan las mismas características y no ameritan hacer ajustes a tales reglas. Al igual, hay evidencias de un vacío, en la renovación de estas normas para la regulación del comportamiento de los niños a partir de verificar que el Manual de Convivencia, en las dos instituciones educativas lleva varios años sin recibir ajustes y actualizaciones.

4.2.3. Vacíos en ciudadanía. Seguimiento y evaluación

Se retoma para este apartado, lo que se identificó en las docentes participantes cuando expresaron, de manera frecuente que evalúan los aprendizajes de los niños en cuanto a valores, mediante el seguimiento a sus comportamientos en los diferentes ambientes escolares de las instituciones donde están laborando estas docentes. En ese aspecto, las docentes muestran vacíos de conocimiento, en cuanto a sus concepciones de lo que significa formar en ciudadanía, desde la convivencia pacífica, el reconocimiento de la formación en participación y responsabilidad democrática; y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

4.3. Vacíos, conexiones y rupturas, entre las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía

4.3.1 Vacíos en planeación

Si se parte de la creencia de que la lectura y la escritura permiten la participación ciudadana y la construcción de identidad y que tienen un rol importante en la regulación de la vida social y, que además, se constituye en instrumento poderoso en el proceso de formación de un sujeto ciudadano, entonces, como tarea prioritaria, se plantea desde esta investigación la oportunidad de promover la reflexión de las docentes participantes en la investigación acerca de sus PP, para recorrer en camino de aceptación de los vacíos antes presentados desde las

categorías de la planeación, gestión en el aula y la evaluación y poder relacionar a manera de complementariedad, el ejercicio de formar en lectura y escritura a la vez que forman en ciudadanía y formar en competencias ciudadanas, a la vez que refuerzan las competencias en lectura y escritura.

En atención a lo antes expuesto, se reconoció como primer vacío, el que hace referencia a la planeación institucional que se hace desde el área de lenguaje (que incluye la lectura y la escritura) y a la falta de planeación en un área destinada específicamente a la formación en ciudadanía, que en el caso de las IE vinculadas a la investigación podría hacerse desde la planeación de cátedra de paz, asumiendo los EBCC propuestos desde el Min Educación. En definitiva, de lo que se trata es de hacer una buena planeación desde, la comprensión acerca de los beneficios que reportaría la complementariedad inicial entre lectura, escritura y ciudadanía, facilitada desde las PP de la docente que las tiene a cargo, tendría mejores resultados para lograr que se aporte, desde estas, a la formación del ciudadano competente que aspira a insertarse en la sociedad.

En consecuencia, es prioritario para la formación ciudadana que desde las PP de las IE vinculadas a esta investigación, particularmente desde lo que las docentes participantes están haciendo desde el área de lenguaje (lectura y escritura) y desde la propuesta de abordar las competencias ciudadanas desde el área de cátedra de paz, se avance en la consolidación de las conexiones existentes entre tales PP hacia otras áreas del plan de estudios, como herramientas de que facilitan el acceso al desarrollo del pensamiento crítico tal como lo concibe Zubiría (2018) y su vez aportan a la determinación de los aprendizajes que, desde los grados iniciales, son significativos en la formación del ciudadano. Sin embargo, este ideal de conexión entre las áreas del plan de estudios para aportar a la construcción del sujeto ciudadano debe permear, y

trascender desde el nivel de la planeación hacia el de su apropiación, concreción en las PP de las docentes, que es donde se marcan esos vacíos.

4.3.2. Vacíos en gestión en el aula: interacciones

De igual manera, hay que enfocar a las docentes participantes en la investigación, hacia la identificación de los vacíos, en cuanto a comprender el potencial de las PP, desde el enfoque epistémico de la lectura y la escritura, en lo relacionado con las operaciones cognitivas que se activan para tomar conciencia y control sobre estas actividades que realiza la persona que lee y escribe autónomamente para interpretar, construir significados en el proceso del aprendizaje y tender puentes hacia la formación ciudadana en el sentido de comprender de manera crítica la realidad en que vive, lo cual es asunto que incumbe a todos los docentes, no sólo al de las ciencias sociales, lenguaje, catedra de paz y ética y valores.

Desde lo antes expuesto, se deduce que es prioritario, ajustar inicialmente las PP desde las exigencias de la formación en competencias en ciudadanía, especialmente a partir de la propuesta del fortalecimiento de cátedra de paz como desde su complementariedad con el área de lenguaje (la lectura y la escritura) y de avanzar, desde ahí, de manera transversal hacia otras áreas del plan de estudios, las docentes participantes en la investigación, pueden avanzar hacia la formación ciudadanos competentes.

Tal como lo expresa Zubiria (2019) en el cual se pregunta cómo puede haber democracia sin lectura crítica, basado en los países como Colombia, donde soñar y pensar distintos son actos que siguen sacrificándose y en ese sentido, remite a las limitaciones que significa no dominar la lectura crítica para interpretar la realidad material y simbólica. También precisa que “la lectura y la escritura de calidad nos permiten trascender, interactuar y dialogar con personas en múltiples

contextos históricos, culturales y regionales” y continua su disertación siguiendo a la antropóloga Michele Petit quien afirma “que la lectura comprensiva es una condición de la democracia” y entonces, siendo así, es muy grave el panorama de esta democracia en Colombia cuando, según los resultados de las pruebas PISA, solo tres de cada mil jóvenes escolarizados tienen un nivel de lectura crítica a los 15 años.

Una vez más, se reitera la responsabilidad de las docentes participantes, para que reconozcan y acepten abordar sus vacíos, pero, en atención a De Zubiria (1998) hay que comprometerse a “superar los déficits de lectura y escritura para que los estudiantes desarrollen el pensamiento formal” asumido éste como el pensamiento que le permite al estudiante acceder al conocimiento científico y tecnológico, a la multiculturalidad y a la valoración de los saberes propios de su cultura, como sujeto ciudadano competente, en capacidad de asumir, de manera crítica, el ejercicio de sus derechos y deberes desde una sociedad supuestamente democrática.

Se concibe con Lerner (2001), que la propuesta desde la escuela como institución, “no hay que perder todas las esperanzas: en ciertas condiciones, la institución escolar, puede convertirse en un ámbito propicio para la lectura.” Además, en acuerdo con esta investigadora, es pertinente aclarar, con respecto a los vacíos identificados en las docentes participantes, “al poner en tela de juicio la situación de la lectura en la escuela, no es justo sentar a los maestros en el banquillo de los acusados porque ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza” (p. 3).

En ese sentido, se reconoce desde las PP de las docentes participantes, una conexión entre las prácticas de lectura y escritura, a partir de las lecturas que realizan- particularmente recurriendo a cuentos infantiles, y las prácticas de ciudadanía en la clase de ética y valores, lo cual no significa que las docentes participantes trabajen desde sus PP la formación en ciudadanía

desde las competencias ciudadanas. Esta conexión es pertinente desde el reforzamiento de valores, señalado por las docentes, para el mejoramiento de la convivencia escolar, aunque, ahí está otro vacío en las PP, y es el, identificado en las PP de algunas docentes que en su interacción con los estudiantes, para moldear y regular sus comportamientos, se quedan a nivel de la aplicación de la norma estipulada en el Manual de Convivencia en descuido de avanzar en la construcción de tales normas desde los acuerdos formativos con los estudiantes, algunos de los cuyos buenos resultados han sido validados desde las investigaciones de Mockus (2003) y Chaux (2004). Además, hay que reconocer un vacío en la construcción del Manual de Convivencia en el sentido de no incluir en éste orientaciones para abordar situaciones o conflictos, en las cuales sea posible abordar desde el criterio de la complementariedad de las PP, el manejo de tales situaciones, de manera favorable, a la formación de competencias ciudadanas.

Por ejemplo, en aquellos conflictos originados cuando uno de los niños tiene mucha ira con un compañero que reiteradamente lo molesta, y ante lo cual el niño enojado recurre a la agresión verbal y física, se pueden especificar en el Manual de Convivencia, algunas estrategias del manejo de las emociones, para que desde las PP, las docentes puedan enseñarle a los niños, tanto al que recibe la agresión como al agresor estrategias que permitan no solo reconocer esas emociones, sino aprender a controlarlas por medio del manejo de la respiración, presentar lecturas en los que se trabajen este tipo de conflictos, juegos de roles, dilemas morales, entre otros. Tal como se establece en los EBCC del primer ciclo de la básica primaria “*reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mi y en las otras personas*”, además de reconocerlas trascender al manejo de dichas emociones, tal como lo menciona el estándar : “*reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar para no hacer daño a otras personas*” (p.170).

También, se acepta una conexión en las PP de ciudadanía de parte de algunas docentes que recurren a la ruta trazada por el comité de convivencia de la institución para atender a los casos de aquellos estudiantes con comportamientos inadecuados de alguna complejidad, pero, también se reconoce un vacío de seguimiento formativo, teniendo en cuenta que muchas veces no hacen el debido seguimiento a esos casos y de un grado a otro estos estudiantes se promueve a sin que haya la respectiva “entrega formativa” de estos casos a la docente del grado siguiente.

Finalmente, se alude a los vacíos de las docentes participantes, en lo relacionado con gestión del tiempo de la clase, pues en apoyo de lo evidenciado mediante, las observaciones y las entrevistas, son frecuentes las interrupciones de las clases, debidas a la poca regulación del comportamiento de los niños; de ahí que se requiere de una mejor gestión del tiempo, en el sentido de que las docentes accedan a avanzar a fortalecer sus PP en lectura y escritura desde su complementariedad con las prácticas de ciudadanía. Desde este ajuste, las docentes participantes estarían en condiciones de avanzar hacia las otras áreas a su cargo, y en la medida que logre efectos en la regulación y auto regulación del comportamiento de los niños, muy probablemente logrará hacer una mejor gestión del tiempo consecuente con los aprendizajes de estos.

Claro está, que atender a estas situaciones exige ir a la causa de tales comportamientos poco regulados. Existe gran número de investigaciones que aportan a la comprensión de la formación en relación con las PP de las docentes entre las cuales se consideran pertinentes nombrar: las investigaciones de Díaz Barriga (2019), Navas y Varela (2020) y Freire (1996) desde su “Pedagogía de la autonomía” quienes convocan a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los estudiantes en los beneficios del aprendizaje desde y para la vida desde la

perspectiva de la diversidad cultural. Lo cual es importante resaltar, en cuanto los vacíos en la formación, que probablemente están ahí, de modo subyacente, a las PP de las docentes participantes en esta investigación.

4.3.3. Vacíos en seguimiento y evaluación reflexión pedagógica

Como algunas docentes participantes, dijeron que hacen el diagnóstico de los aprendizajes de sus estudiantes, sobre todo al comienzo del año escolar, eso se puede identificar como una conexión en cuanto, les permite establecer la línea de base, con los conocimientos que arroja tal diagnóstico, para ajustar sus PP de lectura y escritura, con articulación a las PP en ciudadanía en cada uno de los grados iniciales. Pero también, se deja entrever mediante este diagnóstico, que hay insatisfacción de las docentes en cuanto al vacío que se presenta, y al poco tiempo institucional, para hacer la entrega pedagógica de los aprendizajes que lograron los estudiantes al finalizar cada año escolar; asumir ese vacío de parte de las docentes participantes iría en favor de hacer acuerdos, conexiones acerca de lo que deben aprender los niños en cada grado en relación con la lectura y la escritura.

De igual manera, esos acuerdos están dentro de la cultura del mejoramiento continuo que se realiza constantemente en las dos IE, no sólo de los resultados en las pruebas Saber y los vacíos que se identificaron en las docentes que realmente hacen poco uso de estos para ajustar, re conceptualizar sus PP y de evaluación. Lo cual de manera encadenada lleva a reseñar otro vacío, en referencia con la autoevaluación de parte de las docentes participantes en cuanto a sus propias PP en lectura y escritura.

Y si, además, se tienen en cuenta los conflictos de intereses que han vivido desde lo institucional y estas condiciones personales, se encuentra, que paradójicamente presentan

algunos vacíos atribuibles, en primera instancia a la formación inicial que recibieron y posteriormente a las particularidades de su formación en competencias profesionales para promover, desde sus PP, la articulación entre la lectura y escritura y la ciudadanía.

En resumen, de acuerdo con todo lo anterior, es posible plantear que, en la relación de las PP en lectura escritura y ciudadanía, son más evidentes los vacíos, que las conexiones y poco se identificaron las rupturas significativas de las docentes participantes en la investigación. Igualmente, desde la caracterización de esos vacíos, se remite a un campo conceptual muy amplio, como es el de la formación de los docentes. Lo cual es importante resaltar, en cuanto hace referencia los vacíos en la formación que, probablemente, de modo poco visible, está en las PP de las docentes participantes en esta investigación, la mayoría de las cuales está en un nivel avanzado de formación inicial y pos gradual

Así que, en la perspectiva del fortalecimiento de las conexiones en cuanto a la planeación, la gestión en el aula y el seguimiento y la evaluación, es posible visualizar algunos avances en las PP en las docentes participantes en la investigación en sus camino de transición hacia la ruptura con aquellas concepciones y determinaciones dinámicas, tensiones e intereses y propios del contexto institucional que obstaculizan sus procesos de apropiación de PP de lectura, escritura significativas desde la articulación- transversalización que tiene como eje, el componente de formación en ciudadanía, desde el área de lenguaje (lectura y escritura) con otras áreas del conocimiento.

Hasta aquí se han planteados los vacíos, las conexiones y rupturas que se tuvieron en cuenta al momento de plantear los lineamientos que aporten a las transformaciones de sus PP de

las cuales se hará presentación en el V capítulo desde las miradas de las docentes participantes de esta investigación.

CAPITULO V

5. Transformaciones en las prácticas pedagógicas desde las percepciones de las docentes participantes en esta investigación

Para el desarrollo de este capítulo, se partió de la información aportada por las docentes participantes vinculadas a las ST y MAB a través de los grupos focales desarrolladas en sus diferentes sesiones en coherencia con el objetivo cuatro de esta investigación.

Para esto se recurrió a una guía de preguntas (anexo 8) para abordar cada una de las reuniones. Al inicio de estas se compartieron, con las docentes aludidas, los vacíos, conexiones y rupturas identificadas en cada una de las categorías asumidas para esta investigación, tales como planeación, gestión del aula, seguimiento y evaluación, correspondientes a las PP en lectura, escritura y ciudadanía.

Al respecto se desarrollaron conversaciones amplias a fin de profundizar en los aspectos relacionados con dichos vacíos y conexiones para escuchar a las docentes en sus aportes a fin de establecer algunos lineamientos que, en adelante, les puedan servir de orientaciones en los procesos de ruptura con las actuales concepciones y prácticas, en pro de las transformaciones que se animen a desarrollar y aceptar la tarea de reconocer en esos vacíos oportunidades para el mejoramiento en cuanto a sus PP en lectura, escritura y su vinculación a estas en ciudadanía.

Las principales conclusiones, tomadas desde las voces de las docentes participantes, se sintetizaron en las siguientes tablas complementadas con algunos aportes formulados desde los saberes de la investigadora.

Tabla 32*Lineamientos en lectura y escritura*

Lineamientos en lectura y escritura	
Planeación	<p>Apropiación de los RNCE en comprensión y producción textual desde la complementariedad entre los EBCC de lenguaje (lectura y escritura) con cátedra de paz – como área propuesta para desarrollar prácticas pedagógicas y desde allí direccionar estratégicamente la planeación por complementariedad con otras áreas del planes de estudio.</p> <p>Replanteamiento de prácticas pedagógicas en profundizar en métodos, estrategias y recursos desde la mirada alternativa de la textualidad y las complementariedades posibles con las PP de otras áreas.</p>
Gestión de aula	<p>Diseño de materiales por parte de los docentes como textos narrativos, noticias.... con situaciones que impliquen cualquiera de los tres ámbitos que se trabaja en las competencias ciudadanas y viceversa.</p>

Seguimiento y evaluación	<p>Interacciones entre docentes y estudiantes, y entre estos, que den ejemplo a los demás estudiantes de diálogo y consenso o actitudes abiertas a mejoras</p> <p>Avances en prácticas de evaluación formativa desde la caracterización de la evaluación interna y externa.</p> <p>Fortalecimiento de la formación en cuanto a conocimientos del área de lenguaje y de las competencias ciudadanas.</p>
Reflexión pedagógica	<p>Fortalecimiento del rol docente en formación de ciudadanos desde la complementariedad mutua entre lectura y escritura y ciudadanía posible desde las pedagógicas desarrolladas por una misma docente.</p> <p>Fortalecimiento de habilidades en el manejo de recursos digitales.</p>

Según lo expuesto en esta tabla, se trata de un resumen acerca los lineamientos propuestos por las docentes desde las categorías de planeación, gestión del aula y seguimiento y evaluación en cuanto a las prácticas de lectura y escritura que a continuación se amplían.

5.1. Lineamientos en lectura y escritura

5.1.1. Lineamientos planeación de lectura y escritura

Las conclusiones de la sesión 1, en lo referente a la categoría de planeación de PP en lectura, permitieron establecer algunos lineamientos que se determinaron a partir de los vacíos, conexiones y rupturas compartidas por la investigadora con las docentes participantes, entre estos se priorizaron los siguientes:

A partir del vacío con relación a la planeación de clase, algunas las docentes que accedieron a participar en las diferentes sesiones de reunión, plantearon que evidentemente, es necesario avanzar en la construcción del plan de clase en lectura y escritura de tal manera que se vean plasmados ahí, las diferentes PP donde se retomen los aspectos de la comprensión textual (lectura) y de la producción textual (escritura) prescrita en los EBC y puestos en acción mediante los DBA, al igual que las Mallas de Aprendizaje para cada uno de los grados.

La investigadora ofreció su apoyo y así se diseñó, conjuntamente, un instrumento o formato donde estas docentes puedan registrar los componentes de la clase desde los momentos de exploración, desarrollo y seguimiento y evaluación desde las PP de cada docente en lo relativos a lectura y escritura (Ver anexo N°8). Ese instrumento debe contar con una casilla para el registro de aquellas actividades puedan ser objeto de complementariedad desde la lectura y la escritura, y la ciudadanía, además de su progresiva complementación con catedra de paz, según

la propuesta de esta investigación. Así, hasta lograrlo con todas las que componen el plan de estudios.

5.1.2. Lineamientos en gestión de aula. Interacciones y recursos de lectura y escritura

En este aspecto, las docentes participantes, plantearon lineamientos como los que siguen: en relación con el vacío de baja profundización en los métodos, especialmente porque se quedan solo en el aspecto fonético, las docentes plantearon que requieren de conocer más sobre la lingüística del texto para avanzar en la PP de lectura crítica y de escritura de los diversos textos del entorno académico, personal y social, inicialmente desde el área de lenguaje para avanzar progresivamente, hacia la complementariedad hacía otras áreas, en especial desde lo planteado en las áreas de cátedra de paz, en la cual se articulan las competencias ciudadanas del Min Educación.

De igual manera, entendieron que al hacer ajustes en los métodos debían también asumir los cambios que éstos conllevan en las estrategias de lectura y escritura para lo cual la investigadora invitó a las participantes a conocer las experiencias exitosas de otras docentes como por ejemplo las publicadas en la página de Colombia Aprende y a reconocer en los diferentes portales de búsqueda académica (Google Académico, Scopus) investigaciones en torno a estos temas de interés en el mundo de las ciencias.

En estas, las docentes pueden nutrirse acerca de la apropiación de estrategias alternativas en la lectura como son la anticipación, la re narración, la interrogación de los diferentes textos que las lleve a la utilización de las mejores prácticas que se acomoden al contexto para formar a los niños tanto en lectura por placer como en la lectura por conocimiento. Con respecto a PP alternativas en lo relativo a la escritura en los grados iniciales de la primaria, las docentes y la

investigadora compartieron un taller para avanzar en la comprensión de la importancia de la interacción de las docentes en el proceso de escritura de los diferentes textos, de ahí que, las docentes identificaron que esa interacción requiere de mayor acompañamientos a los niños para fortalecer el conocimiento de las características de los textos que circulan tanto en el ambiente escolar como en la vida personal.

Eso significa que es importante hacer alianzas entre las docentes de los grados iniciales, incluyendo a la docente del grado cero, de tal manera que puedan realizar ese proceso de reconocimiento de los diferentes textos y su uso en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Inicialmente, es posible introducir a los niños en el reconocimiento de la silueta y el uso de cada tipo de textos en situaciones comunicativas reales, para que desde ahí profundizar en la construcción del significado global de esos textos.

Con respecto a los lineamientos, planteados por las docentes acerca de la subutilización de los recursos que hay en cada una de sus instituciones tales como la Colección Semilla y todos los textos del PILEO, se concluyó que se hace necesario conocer mejor esta colección que, además de los textos narrativos, incluye un amplio menú de textos como los instructivos, los informativos y los argumentativos que se pueden utilizar desde las PP de la lectura y la escritura a la par que les sirven en el proceso de conocimiento de las particularidades de los textos que, Igualmente, son retomados en la Prueba Saber. Es de anotar, que algunas docentes reportaron sus vacíos en cuanto al seguimiento de un plan de escritura, tal como lo han observado en las actividades que trae la cartilla “Entre textos” y que tiene como referencia los aportes teóricos de Cassany (1999).

Al respecto, las docentes complementaron sus saberes con los aportes de la investigadora para la elaboración de un instrumento de apoyo en la escritura de textos; con este se incluyen actividades para orientar el proceso de escritura de textos en cuatro momentos así: la planeación, la estructuración o textualización, la corrección y la reescritura o edición final del texto escrito (ver anexo N°.8). En la situación comunicativa desde la cual se escribe, por ejemplo, si el desafío es escribir una carta al alcalde local para gestionar los recursos y adecuar el restaurante escolar.

Este desafío implica que los niños que en momento de la planeación, deben preguntarse por el tipo de texto a utilizar, además en el momento de la estructuración deben saber que la carta tiene una silueta, en términos de escribir el destinatario, el saludo y los párrafos del cuerpo de la carta y la despedida, estructura característica de una carta de solicitud, al igual que las características lingüísticas y extralingüísticas de la misma, tales como la escritura del párrafo de entrada con la solicitud muy específica, asuntos estos que se tendrán en cuenta al momento de la revisión y la reescritura de la carta, además los niños revisar aspectos como el uso de las reglas ortografía y la puntuación para antes de editar la carta que finalmente enviaran al Alcalde.

Como se puede apreciar, este plan es pertinente para que desde las PP de las docentes, sea posible interactuar con los niños, en cada momento de la escritura de textos, pero exige del conocimiento de la lingüística textual además del acompañamiento docente.

5.1.3. Lineamientos en gestión de aula. Seguimiento y evaluación de lectura y escritura

Las docentes participantes, una vez que lograron conversar acerca de los vacíos de evaluación, tanto los conceptuales como los evidenciados en sus PP expresaron que requieren de algún tiempo para indagar acerca de las características de la evaluación formativa, porque ven algunos dificultades para asumirla y a la vez cumplir con los propósitos de la evaluación a nivel

institucional que se debe presentar cuantitativa, al parecer para cumplir con las exigencia de calidad basada en los resultados de las prueba, lo cual, a criterio de las docentes, no coincide con la evaluación formativa, entonces, éste también es un asunto que requiere de la discusión, reflexión y el consenso de todos los docentes de cada institución y de las decisiones que se tomen desde el liderazgo de sus directivos. Sin embargo, hubo algunos puntos de acuerdo, en especial acerca del uso de algunos instrumentos para el seguimiento de los PP en lectura. Al respecto, la investigadora, aportó la información en referencia al fortalecimiento del rol docente en la formación de ciudadanos.

Igualmente, compartió referencias bibliográficas como insumo anexo a un taller que se programado sobre el tema de la evaluación particularmente en lectura y escritura. Ese taller tiene como referencias los aportes de Kaufman et all (2009). Estas autoras aportan, con su investigación, algunos instrumentos para evaluar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura para aplicarlos como pruebas tanto al comienzo como al final de los grados en el primer ciclo de la escuela primaria. Esos aportes son adecuados para ver algunas incoherencias en las prácticas de evaluación por ej. enseñar de manera constructivista, se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo y evaluar desde las posturas tradicionales que son pruebas que miden saberes formales, gramaticales y descuidan el uso de esas prácticas en contextos sociales de la lectura y la escritura.

La cartilla “Entre textos “para primero, segundo y tercero”, tiene instrumentos para evaluar lectura y escritura que son tomadas a partir del enfoque de la lectura crítica; esas preguntas están planteadas desde varios niveles de comprensión presentadas en esas cartillas como: literales, inferenciales y críticas. Con respecto a este tema las docentes participantes señalaron su interés para profundizar en ese tipo de preguntas. De igual manera, sería a

interesante para llenar esos vacíos de la evaluación conocer lo propuesto por Moreno (2018) acerca de los aprendizajes posibles mientras se realiza este proceso.

5.1.4. Lineamientos en seguimiento y evaluación, reflexión pedagógica docente

Cuando la investigadora compartió a las docentes participantes, lo relativo vacíos en la entrega pedagógica, de un grado a otro, vinculada con las PP en los aprendizajes de la lectura y la escritura, hubo pocos acuerdos, al tratarse el tema del poco tiempo disponible dentro de la jornada escolar para hacer la reflexión pedagógica en consideración a que a la mayoría de las docentes se le dificulta reunirse en jornada contraria a la laboral, de tal manera que decidieron conversar sobre este asunto con las coordinadoras para buscar un espacio dentro del cronograma de actividades de cada institución.

Sin embargo, por el momento, se concertó que es importante registrar el seguimiento que hacen las docentes de cada uno de los grados primero, segundo y tercero en cuanto a sus observaciones particulares en relación con el desempeño de los niños, que al momento de realizar las actividades de lectura y escritura muestran diferencias muy notorias, sean favorables o desfavorables, en el proceso de adquisición de estas complejísimas habilidades, por decir algo, se puede recurrir al observador del estudiante, no sólo para hacer los registros de aquellos comportamientos negativos de los niños, sino que también pueden registrarse algunos comentarios, en cada uno de los periodos en que se ha dividido el año escolar, en cuanto a aquellas dificultades específicas a la lectura y a la escritura que puedan comentarse con la psicorientadora escolar y orientar a los acudientes de los niños a buscar ayuda temprana con los profesionales como la fonoaudióloga. Esta profesional, planteará algunas recomendaciones pedagógicas a las docentes.

5.2. Lineamientos en prácticas pedagógicas en ciudadanía

Enseguida se presentan a modo de síntesis, en la tabla 33 los acuerdos a que llegaron las docentes participantes en lo referente a los lineamientos en PP y sus transformaciones.

Tabla 33

Lineamientos en prácticas en ciudadanía

Lineamientos en prácticas en ciudadanía	
Planeación	Apropiación de los Estándares Básicos de Competencia en Ciudadanía. Fortalecimiento de la complementación de la ciudadanía con lenguaje y otras áreas. Mejoramiento de interacciones docentes-estudiantes y de estos entre sí, basados
Gestión de aula	desde la convivencia democrática basada en participación de actores educativos en establecimiento de acuerdos. Mejoramiento de procesos de comunicación entre docentes-estudiantes, y
Seguimiento y evaluación	de estos entre si en relación con (más escucha) espacios escolares para el ejercicio de la ciudadanía.

	<p>Ajustes en los Manuales de Convivencia de ambas IE y a la Ruta Institucional para una mayor participación y orientación a docentes y acudientes en casos de estudiantes en situación de ayuda profesional.</p>
Reflexión pedagógica	<p>Gestionamiento del tiempo institucional para dedicarlo a la reflexión pedagógica en el tema de la ciudadanía y la teoría de la ética del cuidado.</p>
	<p>Ampliación de conocimientos acerca de la formación ciudadana en los niños y niñas, desde el reconocimiento de sus derechos.</p>

Elaboración propia de la autora de la investigación. 2020.

A continuación, se ampliará acerca de cada uno de los aspectos presentados en la tabla anterior con relación a los lineamientos en ciudadanía.

5.2.1. Lineamientos en planeación de prácticas pedagógicas de ciudadanía

De acuerdo con los vacíos compartidos con las docentes participantes en la investigación, en las las reuniones focales, se estableció de parte de estas que es importante hacer algunos ajustes en la planeación de clase que ellas realizan de manera individual en cuanto a retomar en estas lo referentes a los EBCC, que han de plasmarse según la propuesta formulada desde esta investigación en el plan institucional del área de cátedra de paz, para tomarlos de manera

complementaria en el plan de clase de lenguaje de tal manera que se pueda, progresivamente, extender hacia la complementación desde la PP de otras áreas, sin descuidar la transversalización que pueda hacerse entre éstas.

Teniendo en cuenta que al hacer esto, deben reconocer que la ciudadanía debe ampliarse desde el aspecto de la convivencia pacífica que de alguna manera se aborda desde la formación transversal en valores que ellas hacen tanto en ética como en lenguaje y catedra, hasta los otros factores como la participación democrática y la pluralidad que esta planteado en los EBC, todo ello en el marco de referencia de la ética del cuidado desde la mirada de autores como Guilligan (1982), Noddings (1984), Mockus (2003), Boff (2012) y Chaux (2018) y del conocimiento de los derechos humanos y en especial de los derechos del niño desde la mirada de Zaritzky (2004) entre otros.

5.2.2. Lineamientos en gestión del aula, interacciones en ciudadanía

En lo concerniente a las interacciones identificadas en las PP en ciudadanía, la mayoría de las docentes estuvo de acuerdo al reconocer los vacíos que a continuación se describen en términos de precisar lo que significa interactuar con los estudiantes para la regulación de sus comportamiento desde la convivencia democrática, la construcción participativa de los acuerdos para el moldeado de los comportamientos siguiendo los aportes de la ética del cuidado a uno mismo, a los demás y la importancia de contribuir al cuidado del entorno, además del reconocimiento de los derechos de los niños, para llegar al planteamiento de los siguientes lineamientos, así; las docentes gestionarán ante las directivas de sus instituciones, una propuesta para desarrollar talleres puntuales acerca de las temáticas ya aludidas para abordar el mejoramiento de las interacciones de docentes y estudiantes a la luz del teoría del cuidado.

En los talleres podrán participar los estudiantes que integran el consejo de estudiantes de cada institución al igual que los representantes del consejo de padres y del comité de convivencia. Se debe tener cuidado para que estos talleres dejen de hacer parte de una actividad más que los docentes deben padecer sin que aporte significativamente, a las necesidades de mejoramientos de las PP de ciudadanía en cuanto a la normalización y regularización de comportamientos en los estudiantes, particularmente, de los grados iniciales. También se espera, que esos talleres arrojen resultados para la reescritura del Manual de Convivencia de cada institución dado que éste hace ya varios años que no se actualiza y para que se incluyan en éste, orientaciones que puedan incorporarse desde la PP en el ejercicio de la formación en ciudadanía, en particular, desde las situaciones de conflicto frecuentes entre los niños escolares.

5.2.3. Lineamientos en seguimiento y evaluación de prácticas pedagógicas en ciudadanía.

Partiendo de compartir con las docentes, lo identificado mediante esta investigación en relación con algunos vacíos evidenciados en sus procesos de la evaluación de los procesos de seguimiento al moldeado y a la aplicación de las normas estipuladas en los Manuales de Convivencia, estas docentes participantes, plantearon como significativo, en cuanto les interesa a todos los actores de la institución aportar a los ajustes de la ruta institucional en el sentido de hacer un mayor seguimiento a aquellos estudiantes que ameritan mayor atención, dados sus constantes comportamientos inadecuados para la convivencia escolar, y que por algunos factores no han respondido a las PP utilizadas por las docentes desde la cotidianidad del acontecer en el aula y en otros ambiente escolares.

Al respecto estuvieron de acuerdo en realizar las entregas pedagógicas de estos casos al final de cada periodo y estar retroalimentándose de su recorrido en la ruta institucional para

beneficiarse con las recomendaciones de los profesionales en caso de que estos hayan intervenido. En cuanto a las estrategias para realizar la evaluación de las PP las docentes admiten que además hay vacíos en cuanto a la evaluación de la ciudadanía mediante la observación de los comportamientos, puesto que deben incluir en dicha evaluación a los estudiantes cuyas voces deben ser escuchadas, no solo al momento de asumir la resolución de los conflictos que abundan en el ambiente escolar, sino para profundizar en los factores de la prevención de los mismos.

Las docentes participantes, proponen que se hace necesario, entonces escuchar más a los estudiantes, interesarse en sus situaciones personales de vida, claro está que en la medida que lo permitan las condiciones de tiempo compartido con los niños durante la jornada escolar.

5.2.4. Lineamientos en seguimiento , evaluación y reflexión pedagógica de las docentes acerca de sus propias prácticas pedagógicas en ciudadanía

Para abordar estas temáticas, desde las sesiones programada por la investigadora para compartir con las docentes participantes, se aludió a los vacíos en cuanto al poco tiempo disponible, dentro de la jornada escolar para dedicarlo a la reflexión de las PP en ciudadanía. Al igual que sucede con las prácticas en lectura y escritura, las docentes participantes se comprometieron a gestionar algunos espacios para conversar y atender a este aspecto considerado por ellas de mucha importancia, y acerca del cual se conversa con las otras docentes, cuando se encuentran en los pasillos o en el patio pero que no han logrado consolidar como una PP.

Finalmente, para cerrar este capítulo de lineamientos se reitera, que es importante, necesario y prioritario atenderlos por su vinculación con la tarea de la transformación, desde la complementariedad de la PP en áreas como el lenguaje, especialmente, la lectura y la escritura y

la ciudadanía concebidas desde los beneficios que aportan a la construcción de un sujeto ciudadano competente, es decir potencialidad de las PP de las docentes para reducir las distancias entre lo que hasta ahora se ha ofrecido al niño, desde una mirada tradicional, anclada en la formación de éste, desde procesos los de la reproducción social, hasta consolidar una propuesta escolar significativa en la formación pertinente del niño como ciudadano del mundo, sin que se desatienda a este en su formación desde la identidad cultural.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación se enuncian teniendo en cuenta el alcance de los objetivos general y específicos de esta investigación. El proceso para analizar el alcance de estos objetivos implicó establecer una categoría central y varias subcategorías. La primera, que se correspondió con el objetivo general, se denominó “Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía de las docentes de los grados iniciales en las IE ST y IE MAB en tanto que las subcategorías que fueron denominadas planeación, gestión de aula y evaluación correspondieron con los objetivos específicos, expresados como sigue:

1) Identificar las prácticas pedagógicas en lectura, escritura de las docentes de los grados primero, segundo y tercero, en las IE ST y IE MAB.

2) Caracterizar las prácticas pedagógicas utilizadas en la formación de competencias ciudadanas por las docentes de los grados primero, segundo y tercero en las IE ST y IE MAB. Desde los objetivos específicos ya mencionados, esta investigación atendió a la caracterización de las PP de lectura y escritura, para desde ahí, avanzar hacia el alcance de los objetivos específicos tres y cuatro planteados en los siguientes términos:

3) Descubrir vacíos, conexiones y rupturas existentes entre las prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la lectura, la escritura y la ciudadanía y 4) proponer una serie de lineamientos para las transformaciones en las prácticas pedagógicas en lectura y escritura y en la formación de competencias ciudadanas, desde la percepción de las docentes, las particularidades, vacíos, conexiones y rupturas encontradas, las cuales desde la completariedad de las mismas potencien la formación del sujeto ciudadano.

Conclusiones acerca del objetivo 1. (Identificar las PP en lectura y escritura)

De acuerdo con lo expresado en el capítulo de análisis de esta investigación en lo relativo a las PP, planteadas en el objetivo específico 1, asumido para el análisis, desde la categoría de planeación de la lectura y la escritura de las docentes de grados iniciales de IE ST y IE MAB, con algunas particularidades, se concluyó que existen una distancia entre lo planeado a nivel institucional y lo planeado a nivel individual. Con referencia este último aspecto, las docentes deben avanzar en el proceso de la planeación individual para abordar las PP en lectura y escritura, no sólo desde la experiencia que han adquirido durante sus años de labor escolar, sino, sobre todo, asumiendo las exigencias de apropiarse de los RNCE y de los referentes técnicos o DBA, Mallas de aprendizajes y Matrices de Referencia, prescritos en el Proyecto Educativo de las IE ST y IE MAB.

Igualmente, de acuerdo a lo evidenciado en las PP en lectura, desde la categoría de gestión del aula, se reporta un bajo nivel de conocimiento acerca de los métodos global, alfabético y silábico, utilizados de manera fragmentada por las docentes de las dos IE, y del inadecuado uso de las estrategias de lectura y escritura, a las cuales recurren, es posible afirmar que, en conclusión, la mayoría de ellas siguen ancladas en el paradigma conductista por lo cual tienden a descuidar el verdadero sentido de las PP de la lectura y la escritura en la clase, que es el de construir sentido, mediante la lectura y escritura, atendiendo a sus especificidades, en el proceso de leer y escribir diversos textos y en contextos comunicativos significativos para los estudiantes.

Entre las estrategias de lectura utilizadas por las docentes participantes están la lectura en voz alta y la lectura encadenada, mediante las cuales el estudiante lee para atender el pedido de

las docentes en detrimento del proceso de construcción del significado del texto que se lee. De igual manera, se encontró que en la lectura, en cuanto a la utilización de los recursos que acompañan las PP de las docentes, estas recurren de manera preferencial a la lectura de cuentos, lo que supone de un lado, la poca utilización del menú de textos que circulan en el entorno académico y social como son los textos informativos, instructivos, expositivos, argumentativos, entre otros, y de otro lado está la subutilización de los recursos existentes en la biblioteca, de las instituciones vinculadas a la investigación.

En el aspecto específico de la evaluación, se estableció que la mayoría de las docentes participantes, prefieren hacer preguntas cerradas de tipo literal, acerca del texto que han leído a sus estudiantes. Aunque al hacer esto, están alejadas de la formulación de preguntas de nivel inferencial hasta profundizar en el nivel de la lectura crítica e inter-textual.

Es de interés, concluir que en ambas IE se prioriza, desde lo identificado en esta investigación, el trabajo pedagógico en la lectura, restando importancia al de la escritura. Al respecto se logró identificar que en las PP de las docentes participantes, se da la recurrencia a estrategias como dictados, planas, la transcripción del tablero al cuaderno, lo cual invita a pensar que las docentes aludidas, desconocen que la escritura, como práctica escolar, puede contribuir a afianzar los procesos de comunicación y que, al utilizar las estrategias antes mencionadas, poco o nada están contribuyendo en la formación de estudiantes competentes para acceder al mundo de la cultura escrita.

De igual manera, se llegó a concluir que, las PP de escritura con un seguimiento y evaluación centrado en los aspectos formales como la caligrafía, la ortografía, entre otros, que poco contribuyen a que los niños escolares avancen en la apropiación de los componentes de la

semántica del texto y su correspondencia con las situaciones comunicativas reales. Además, se reconoció, como el poco tiempo destinado a la reflexión pedagógica de parte de las docentes participantes, específicamente aquellos relacionados con la entrega pedagógica de los aprendizajes en lectura y escritura de un grado a otro, de alguna manera puede estar afectando el desempeño de los niños debido en parte, a la falta de claridad, por parte de los docentes, frente a lo que deben aprender los niños en cada grado.

Es evidente, también, la poca articulación de las PP en escritura desde el área de lenguaje y las otras áreas, desaprovechando así la posible transversalización de los conocimientos y saberes ligados con la producción escrita y su uso social en la construcción de un sujeto ciudadano competente en el ejercicio de sus derechos. Es decir, de un sujeto que es competente para saber qué tipo de texto se debe escribir, cómo escribirlo a partir de las exigencias de una situación comunicativa específica y cuales herramientas de apoyo puede utilizar. En conclusión, las docentes participantes tienden a enfatizar sus PP en relación con la lectura en detrimento del, también complejo, proceso de escribir de manera autónoma.

Aunque hay algunas docentes que ya han logrado reflexionar acerca de la relación entre las PP y los bajos aprendizajes de los estudiantes en la lectura y la escritura y han emprendido procesos de mejoramiento de las mismas. Al parecer, este mejoramiento está relacionado con las capacitaciones y los proyectos en los cuales participan las docentes de ambas instituciones. Una de estas corresponde al Programa Todos a Aprender (PTA) y al Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y oralidad (PILEO), que ambas instituciones desarrollan en los diferentes niveles y desde la transversalidad con todas las áreas del plan de estudios. También, las docentes de las dos IE pueden cualificar sus PP en cuanto a la categoría del seguimiento y evaluación, que también corresponde al objetivo específico 1, en el sentido de avanzar desde el nivel de

evaluación sumativa hacia la evaluación formativa como una manera de promover mejores desempeños en los aprendices de lectura y escritura y su relación con la formación en ciudadanía en los niños de los grados iniciales. Se concluye, además, que es importante que las docentes, accedan a realizar sus propias reflexiones acerca de las PP que vienen desarrollando, de modo que, se acerquen cada vez más a la cualificación de las mismas.

Conclusiones acerca del objetivo 2. (Caracterizar las PP en ciudadanía).

Con respecto al objetivo 2 o de caracterización de las PP en ciudadanía, se concluye, mediante esta investigación que, hay diferencias entre la planeación institucional plasmada en el formato del área de ética y valores, mediante la cual las docentes participantes desarrollan sus PP en ciudadanía, y la planeación individual que las docentes realizan. En esta no se logró evidenciar la apropiación de las orientaciones pedagógicas y disciplinares que ha emanado el Gobierno Nacional en Educación para la formación ciudadana, como son (EBCC), las Guías uno y dos de orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas y otros documentos como la Constitución Nacional, los derechos del niño , además de los derechos y deberes prescritos en el Manual de Convivencia de sus instituciones educativas.

Igualmente, se concluye que, desde la planeación hay descuido de aspectos como la transversalización que han debido asumir para dar cuenta de los procesos de formación en valores, particularmente desde las áreas de ética y valores, religión y cátedra de paz. Las docentes desconocen o no tienen en cuenta estas orientaciones y limitan la educación ciudadana al conocimiento de los valores, a la resolución de conflictos y a las normas impuestas de manera autoritaria por ellas, descuidando otros aspectos de suma importancia en dicha formación como lo son el reconocimiento de los deberes y derechos promulgados en la Constitución Política

Nacional de Colombia (1991) además de los diez derechos fundamentales del niño (1959) y de los derechos y deberes institucionalizados en los Manuales de Convivencia de cada IE, que se trabajan en estas instituciones al iniciar el año escolar y que son de aplicabilidad, cuando se presenta algún conflicto a lo largo del año. Continuando con el objetivo 2, en la categoría gestión del aula, interacciones, se encontró que al respecto predomina una actitud intervencionista, en las prácticas relacionadas con la ciudadanía en la medida en que las docentes, en su mayoría, centran sus esfuerzos en el control del comportamiento de sus estudiantes, en tanto, estos tienden a mostrarse dispersos, bullosos o conflictivos.

En lo concerniente, al objetivo 2, Gestión de Aula en el aspecto de recursos de aula se identificó, la baja adecuación de los ambientes pedagógicos en las aulas donde laboran las docentes participantes en esta investigación dado éstas no contribuyen, a que las interacciones entre ellas sus estudiantes se desarrolle en espacios de encuentro más favorables a los aprendizajes. Finalmente, en lo relacionado con el objetivo 2, aspecto de seguimiento y evaluación se identificó que, la mayoría de las docentes participantes en la investigación realizan el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes en ciudadanía, atendiendo a lo prescrito en el Manual de Convivencia, lo cual permite concluir que es conveniente que, accedan a comprender que, se trata de evaluar los aprendizajes de los estudiantes en cuanto a su formación ciudadana, y no de hacer el seguimiento para disciplinarlos.

Eso significa que, de parte de las docentes participantes, es necesario enfatizar en su formación en las competencias ciudadanas, que como ya se ha expresado, les permita aportar desde sus PP a los procesos de la formación de sus estudiantes en el ser sujetos ciudadanos .Al respecto, se logró determinar como prevalece la actitud controladora de la mayor parte de las docentes participantes, quizás derivada de deficiencias en lo conceptual relacionadas con la

convivencia democrática en el aula. Esta es considerada la base de las PP no intervencionista basadas en la capacidad de hacer acuerdos y exigir su cumplimiento. De ahí, que en las PP de las docentes participantes no se hizo visible, la convivencia democrática, en las interacciones docente-estudiantes de tal manera que poco pueden aportar al proceso de formación para que los niños escolares aprendan a incorporar habilidades sociales favorables a la construcción de una mejor convivencia en el contexto escolar.

Con ese mismo criterio controlador, se identifico que las docentes participantes, en su mayoría, recurren al Manual de Convivencia escolar, como un documento construido desde la mirada de los adultos para categorizar las faltas y las acciones correctivas que les corresponden pero que deja de lado la participación de los estudiantes y sus acudientes en el establecimiento de acuerdos para la regulación del comportamiento, desaprovechando de esta manera, una oportunidad de formación en ciudadanía al vincularlos a los procesos de solución de los conflictos que ocurren en el entorno escolar. Además, esta podría ser una estrategia para renovar los contenidos del Manual de Convivencia, que en lo correspondiente a las dos IE, vinculadas a esta investigación, hace varios años que no se le hacen los ajustes que amerita.

En cuanto al seguimiento y la evaluación de los aprendizajes de los niños en su formación ciudadana, en el ambiente escolar, al observar las PP de las docentes en este aspecto específico, se encontró que hay un bajo nivel de conocimiento en cuanto a sus concepciones y PP acerca de formar en ciudadanía, desde la convivencia pacífica, el reconocimiento de la formación en participación y responsabilidad democrática; y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; conocimientos estos que están prescritos en las competencias ciudadanas avaladas desde el Min Educación.

Conclusiones acerca del objetivo 3. Descubrir vacíos, conexiones y rupturas existentes entre las PP utilizadas en la enseñanza de la lectura, la escritura y la ciudadanía.

También se evidenciaron algunos otros vacíos, los cuales se describieron en el capítulo IV, estos vacíos se reconocieron tanto en la planeación como en la gestión de aula y el seguimiento y la evaluación, apuntan a que las docentes participantes reflexionen acerca de los factores asociados que las llevan a permanecer ancladas en una concepción tradicional conductista que aún subyace a sus PP en lectura, escritura y ciudadanía.

De igual manera, la identificación y reconocimiento de los vacíos, conexiones, y rupturas, compartidos por la investigadora con las docentes participantes, promueven su interés para asumir algunos lineamientos específicos a cada una de las categorías antes enunciadas, en particular los que están en relación con avanzar hacia una mayor conceptualización y apropiación en torno a lo plasmado en la planeación institucional sobre los RNCE, en lenguaje (lectura) y ciudadanía asumidas desde su complementariedad para contribuir a la formación de los niños como sujetos ciudadanos competentes.

En ese sentido, y a partir de lo analizado en esta investigación, esa complementariedad se propone a partir de tomar el área de cátedra paz como referente en el cual se reto las competencias ciudadanas prescritas desde el Min Educación para que desde esta área se desarrolle la complementación con el área de lenguaje (lectura y escritura).

No se encontró ejercicios o actividades donde las docentes aborden de manera complementaria lectura, escritura y ciudadanía, al igual que desde la complementariedad entre ésta y la lectura y la escritura para que se aproxime a otras alternativas que minimicen su recurrencia a métodos tradicionales, de corte conductista

Trabajan aun la lectura y la escritura desde visiones fragmentadas, poco pertinentes para ayudar a que los niños a su cargo avancen hacia el desarrollo de la lectura crítica y de la escritura autónoma, como prácticas de uso social que les llevan a ejercer sus derechos y deberes como sujetos ciudadanos que reconocen y valoran su rol en la comunidad donde se hayan inscritos .

Finalmente, las conclusiones acerca del objetivo 4, se abordaron a partir de las conclusiones aludidas en referencia los objetivos específicos 1, 2, 3 antes explicitados, y analizados en esta investigación, mediante las categorías de planeación, gestión del aula y evaluación, asumidas para el acercamiento a las PP de las docentes de las instituciones participantes en la investigación, se identificó, como un vacío muy significativo el de la complementación que debe existir entre las áreas de lenguaje (lectura y escritura) y la de ciudadanía desde la apropiación de las competencias ciudadanas del Min.Educación desde los ámbitos de convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

En ese sentido, se compartieron esas conclusiones, se escucharon las voces de las docentes participantes quienes tuvieron la posibilidad de plantear una serie de lineamientos que, desde su particular percepción en el contexto de sus IE, se les facilitó el reconocimiento de los, vacíos, conexiones y rupturas encontradas desde la investigación, de tal manera que pudieron y podran seguir utilizandolos para iluminar el camino de las transformaciones que desde las PP en lectura y escritura y en la formación de competencias ciudadanas. Labor esta que requiere la participación y aportes de otros actores educativos, razón por la cual es gratificante dentro de las conclusiones del trabajo poder mostrar a los lectores, como sin ser una investigación acción participación-transformación, en la medida que se desarrollaba el trabajo investigativo, se dieron mejoras inmediatas, como el caso de la propuesta presentada por las docentes a las directivas de

ambas instituciones, de realizar talleres sobre temas puntuales que mejoren las interacciones docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, a la luz de la teoría del cuidado, con participación de los estudiantes que integran el consejo estudiantil, los representantes del consejo de padres y del comité de convivencia para que estos se vuelvan promotores de estos cambios que se traducen en mejoras en las PP de ciudadanía en cuanto a la regulación y normalización de comportamientos, particularmente en los grados iniciales con resultados positivos para la reescritura del manual de convivencia.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se plantean enseguida están vinculadas con la formación de las docentes, desde sus particularidades en el contexto de las IE ST y IE MAB vinculadas a esta investigación. Las que se plantean a continuación han sido consideradas de mayor relevancia para continuar aportando a la tarea de responder a los interrogantes formulados al inicio de este apartado. Estas recomendaciones puntuales son las siguientes:

- Propiciar, desde la gestión directiva, una mayor apropiación de RNCE, visible tanto en la planeación institucional como en que realiza cada docente de manera personal, proceso que requiere de más seguimiento de parte de los líderes pedagógicos, especialmente a la interiorización e implementación de los EBCC, en especial desde la participación de las docentes del área de cátedra de paz. En ese sentido, y a partir de lo hallado en esta investigación, se recomienda que se haga efectiva en las PP de lectura y escritura, inicialmente, la complementariedad con las PP del área de cátedra paz como referente en el cual se retomen las competencias ciudadanas prescritas desde el Min Educación. Posteriormente, se podría ampliar tal complementariedad hacia las otras áreas del plan de estudios de cada una de las instituciones educativas participantes en la investigación.

- La planeación de aula debe ser de estricto cumplimiento como requisito o guía para desarrollar los temas estructurados y organizados, desde los componentes de una clase, desde los momentos de exploración, desarrollo, seguimiento y evaluación teniendo en cuenta los RNCE. En la planeación se deberá incluir, además, el material seleccionado o construido que facilite el trabajo complementario de formación en lectura escritura y ciudadanía. Este proceso puede requerir trabajo extra al inicio, pero después va quedando un repositorio de material y

actividades que se pueden retomar. En cuanto a la planeación, como una manera de superar la distancia, entre la planeación institucional que se lleva a cabo en forma participativa y colaborativa al inicio del año, se considera que si las docentes participantes accedieran a realizar de igual forma la planeación de las áreas que tienen a cargo, podrían superar las situaciones de improvisación de sus PP identificadas mediante esta investigación, de tal manera que, el plan de clase se constituiría en una guía y soporte de sus PP, lo cual redundaría en beneficio de los aprendizajes de los niños escolares.

- Igualmente, se recomienda avanzar en la planeación desde la complementación desde las PP de cátedra de paz con las PP del área de lenguaje (lectura y escritura) sin desatender a las posibles transversalización entre las otras áreas.

- Proponer, ante el concejo académico de las IE ST y IE MAB se deje, dentro de la planeación, un espacio al final de año o comienzo del siguiente, para que las docentes hagan entrega del proceso de formación de cada estudiante al docente que le sigue, en el caso que este espacio y tiempo, no sea posible, para estas reuniones de reflexión pedagógica, se deje un informe por escrito del estado de cada niño frente a estos aspectos cómo se recibió, cómo se entrega el niño, fortalezas y debilidades para que quien lo reciba lo pueda conocer y lo pueda seguir apoyando al ritmo de cada estudiante dentro de los límites permisibles.

- Promover, desde los espacios institucionales, la reflexión de las docentes acerca de las PP a partir de la ética del profesional docente que permite retomar su compromiso, en la formación de nuevas generaciones, desde la integralidad e integridad.

- Profundizar, desde una propuesta de trabajo coordinado en las PP en el aspecto disciplinar (área lenguaje) en lectura, escritura y ciudadanía para, desde estas, avanzar en su

transversalización con otras áreas. Esto, implica, además, que las docentes participantes se comprometan con la actualización de sus PP en lectura, escritura y ciudadanía, en atención a superar su saberes anclados en la concepción pedagógica tradicional que se constituye en un obstáculo para que los niños escolarizados avancen hacia el desarrollo de sus competencias en lo cognitivo, comunicativo, lo socioafectivo y en últimas en la formación de un ser sujeto ciudadano autónomo.

En ese mismo sentido, la recomendación es que las docentes participantes avancen a proponer a los niños de grados iniciales, la lectura y escritura de diverso tipo textos, aprovechando los recursos y las situaciones reales de su entorno, que desde las concepciones pedagógicas alternativas como las de el constructivismo, el socioconstructivismo y la pedagogías dialogante, entre otras, faciliten el desarrollo de sus competencias para su proyecto de vida en personal, en los procesos de inserción a la vida social, cultural, política y en especial a su formación como sujeto ciudadano en el contexto de la interculturalidad y los desafíos de la globalización.

- Se concluye, además, que es importante que las docentes, accedan a realizar sus propias reflexiones acerca de las PP que vienen desarrollando, de modo que, se acerquen cada vez más a la cualificación de las mismas.

- Lograr una mayor participación de los acudientes de los niños de los grados primero, segundo y tercero, de las dos IE, en lo relacionado con la adquisición y fortalecimiento de las competencias comunicativas (que llevan implícitas la promoción desde el contexto familiar de los hábitos en lectura en la escritura) y las prácticas de competencias ciudadanas, mediante

experiencias participativas en la solución de conflictos en las familia. Todo esto, en favor del desarrollo de su autonomía como sujetos ciudadanos competentes.

- Promover acciones que conlleven a un mayor conocimiento y apropiación, en cuanto al uso y puesta en práctica, de recursos que se disponen en las instituciones, bien sea por adquisición propia o por donaciones u aportes del gobierno u otras entidades. Recomendables que esas acciones se lleven a cabo, tan pronto se reciban los recursos.

- Fortalecer el conocimiento, implementación, manejo y retroalimentación de la evaluación formativa desde el PEI y su correlación con lo solicitado por el Min Educación, acompañado de procesos e informes de seguimiento con las respectivas retroalimentaciones para verificar la aplicación y por ende el cambio actitudinal de las docentes frente al proceso de evaluación.

- Socializar y promover entre la comunidad académica, del contexto cercano a las instituciones educativas participantes en esta investigación, hacia el desarrollo de otros estudios investigativos pertinentes con las PP en lectura, escritura y la complementariedad con la ciudadanía, temáticas que han sido poco trabajadas hasta el momento tanto a nivel local como global y cuyos resultados podrían proveer al Estado en su direccionamiento de las políticas públicas en educación con posibilidades para enriquecer y/o replantear las políticas públicas de enseñanza de la ciudadanía local, regional y global.

LIMITACIONES Y POSIBLES LINEAS DE INVESTIGACION

Entre las limitaciones pertinentes con el desarrollo de esta investigación, se hace referencia a la situación de las restricciones sanitarias, debidas al covid 19, que obligó a la autora de esta investigación a terminar el trabajo de recolección de información de manera virtual, lo cual resultó dispendioso. Al igual, esta situación llevó a que las asesorías, correspondientes al proceso de esta investigación, se hicieran de manera virtual de parte de la Directora Nacional de la misma.

Teniendo en cuenta las conclusiones y recomendaciones antes expuestas, y considerando que este es solo un estudio de dos casos, queda abierta una puerta para continuar investigaciones en torno a las posibilidades de mejoramiento y profundización que surgen en relación con la tarea de la comunidad educativa para continuar en la tarea de dar respuesta a interrogantes siguientes:

¿Cómo superar las limitaciones del sistema educativo colombiano que obstaculizan la potenciación de las PP de las docentes en la formación de un sujeto ciudadano competente?

¿Cuáles transformaciones hay que asumir, desde la formación en las PP de las docentes para avanzar en las conexiones entre la enseñanza de la lectura y la escritura y su complementariedad con la formación en ciudadanía?

¿Cuáles ajustes ameritan las PP en la formación ciudadana desde las dinámicas, tensiones e intereses que se dan en las instituciones educativas?

¿Cuál es el desafío para los directivos docentes al respecto?

¿Cuál es la exigencia para los acudientes de los niños escolares ante la tarea de formar en y para la ciudadanía?

¿Cuál es el compromiso de los niños escolares para formarse como ciudadanos?

¿Cuál es la responsabilidad de la comunidad donde están insertadas las instituciones educativas ante la formación de sujetos ciudadanos competentes?

Referencias

- Álvarez, D. (2003.) Conexiones entre cultura política, formación en ciudadanía y lectura). En: *Exploración de las relaciones entre la lectura, la formación en ciudadanía y cultura política*. Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. IDO-UDEA Maestría en Ciencias Políticas Recuperado de: [http:// biblioteca.clacso.edu.ar](http://biblioteca.clacso.edu.ar))
- Barbero (2005). El cuidado de la comunicación. Pags.119 -126. En: Congreso la educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Bogotá; Editorial Pontificia Universidad Javeriana. La Educación desde las éticas del cuidado y la compasión.
- Ariza, P. y Muñoz, J.J. (2016) Ética del cuidado: una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física. Disponible en: repository.javeriana.edu.co.
- Boff, L. (1999). Saber cuidar-Ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes
- Boff, L. (2002). El cuidado esencial. (1ra. Ed.). Madrid. Editorial Trotta. Disponible en:<http://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/12.el-cuidado-esencial-leonardo-boff.pdf>
- Braslavsky, B. (1962). La querrela de los métodos en la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual (1ra.Ed.) Buenos Aires.Kapelusz. Disponible en: Biblioteca.clasco.edu.co.
- Brand, N.J (2017). El docente lector como formador de ciudadanos.En: ALTERIDAD. Rev. De Educación. Vol. 12, num.2, 2017 México. Universidad de la Salle. ORCID. Recuperado de: <http://orcid.org/ooo-002-8257-2963>.

- Builes, L. (1999). Micro currículo: lo humano en la educación. En: Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio (págs. 285 a 308).
- Burgos, D., Cifuentes, J.J. (2016) Las prácticas pedagógicas investigativas: Entre saberes, querer y poderes. Horizontes pedagógicos, 17(2) págs.118-127 Disponible en Horizontes pedagógicos, ébero.edu.co
- Cáceres Gómez, Firacativa V, Parada R, Muzuzú T, Cortés H, Acevedo C, Rubiano J y Copete. (2014) Devenir histórico de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. En: Revista Itinerario Educativo. Año XXVIII. No. 63. En-Jun. Págs.179-194. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es>
- Camps, A. (1992). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general". En: Cuadernos de Pedagogía No.216 – Monográfico Leer y Escribir. Págs. 19-21. España: Editorial Font alba S.A.
- Carabante, J. (2006). La teoría discursiva del derecho de Jürgen Habermas como paradigma para la ciencia del derecho. Foro, Nueva época, núm. 13/2011: 203-225
- Cárcamo, H., Vásquez, P. y Méndez, B. (2015) Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una Universidad pública de Madrid?En: Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(3) septiembre-diciembre, 2015: 1-14Número publicado el 01 de setiembre del 2015 Universidad del Biobío Departamento de Ciencias Sociales hcarcamo@ubiobio.cl.

Cárcamo, y otros. (2015). Imaginarios sociales en torno al componente ciudadano docente.

Disponible en: www.Scielo.sa.cr

Cartolari, M. y Carlino, P. (2009) Formación docente, concepciones y prácticas de la lectura y escritura: Una revisión bibliográfica. Disponible en www.academia.org.

Carrera. B y Mazzarella C. (2001) Vygotsky: Enfoque sociocultural. En: Revista Educere, vol. 5, número 13. Abril-junio. Págs. 41-44 Universidad de los Andes, Mérida Venezuela.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo oa?id=35601309>.

Carril I., Caparrós, M. (2006). Leer. Disponible en www.iberlibro.com

Cassany, D. (1999) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, Barcelona, Paidós Comunicación. Cavallo, G. et al. (En: Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus.pág.519-520).

López-Andrada (2019). Reseña. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 3 (1), 135-141.

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez (2012) Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Bogotá: MEN. Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias sociales. Depto. De Psicología (págs. 22 a 28).

Chaux, E. Lleras, J., Velásquez y otros, (2004) Competencias Ciudadanas: una propuesta de Integración a las áreas académicas. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Centro de Estudios Socioculturales e internacionales. Editorial. Uni-Andes.

- Chávez, R. (2017). Paradigmas de Aprendizaje. Centro Interdisciplinar de Investigación y docencia en Educación Técnica. Disponible: <https://educarparaprender.wordpress.com>).
- Chaves, L. (2001) Implicaciones educativas de la Teoría sociocultural de Vygotsky. En: Educación. Septiembre, Vol. 25, Número 002. Universidad de Costa Rica. Págs. 59-65.
- Dehaene, S. (2014). El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencia de la lectura, la enseñanza el aprendizaje y la dislexia. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI. En: Signo y seña. Número 27, jun. 2015. Disponible en dianet.unirioja.es
- Delgado. (2019) Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI, desde el Proyecto político de Paulo Freire.
- Díaz-Barriga, A. (2006) La educación en valores. Avatares del currículum oculto. En: Revista electrónica de Investigación educativa. R DIE. Vol.8, núm.1. mayo 2006.
- De Zubiria, J. (1996) Los modelos pedagógicos. Bogotá: Editorial Fundación Albero Merani. 19ª.Edición.
- De Zubiria, M. (1996). Teoría de las seis lecturas. Vol. I Santa Fe de Bogotá: Fondo de Publicaciones Fundación “Alberto Merani” para el desarrollo de la inteligencia.
- De Zubiría, M. (1998). En su Propuesta de Pedagogía conceptual. En: Pedagogías del Siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Capítulo tres: Instrumentos y operaciones intelectuales Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2002). Colección “Leer para pensar, Pensar para escribir” y Programa Desarrollo de competencias Lectoras del Centro de Pedagogía Conceptual. Bogotá: Academia de Programas Educativos.

De Zubiría, (2004) Teoría de las Seis Lecturas. Como enseñar a leer y a escribir ensayos. Tomo II, Editorial: fundación Alberto Merani. Fundación Internacional de Pedagogía conceptual.

De Zubiria (2019). ¿Democracia sin lectura crítica? Artículo de opinión publicado en la revista Semana.com. Disponible en www.semana.com

Díaz-Barriga, A., Miranda y Jiménez-Vásquez, (2015). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) ISSN: 0185-1284 cee@cee.edu.mx Centro de Estudios Educativos, A.C. México La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLV, núm. 2, abril-junio, 2015, pp. 63-100 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.

Duarte, R. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Tesis doctoral. Depto. Didáctica. Universidad Alcalá-España. Disponible en ebuah.uah.es

Ferreiro, E, y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Editores siglo XXI.

Fracca De Barrera, L. (1997). La lectura y la escritura como procesos psicosociolingüísticos: una aproximación pedagógica. En: Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de Intervención Pedagógicas. Cali: Editorial Universidad del Valle.

Freire, P. (1984). La importancia del acto de leer y el proceso de liberación. 1ª en español. México: Siglo XXI. pág.94-104

- Gamboa (2017) Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en los niños y niñas del segundo grado de la I.E N. 1249 VITAARTE UGEL No.06 Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima Perú. Disponible en repositorio.upch.edu.pe.
- Garcés, Estévez, M., Marcelo., Moira., y De los ríos, C. (2006) Visiones Teóricas acerca de la ciudadanía. Disponible en Redalyc. Investigación, Ciudadanía y Educación Superior. www.redalyc.org
- García, P. y Varela, Y. (2014). Miradas complejas sobre los procesos lecto-escriturales para formar en ciudadanía como aporte a la construcción de una cultura democrática. Tesis de Maestría en Educación. Facultad educación. Universidad Católica de Manizales.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez., y Saavedra (2014) y “Tras la excelencia docente” Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Publicado con el apoyo de la Fundación compartir Bogotá: Fundación Compartir (Los Docentes en Colombia: 3ª. Parte -Caps. 5 al 8, págs. 130 a 210).
- Gibbs y Taylor (2013). El análisis de datos en investigación cualitativa. Disponible en edmorata.es
- Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino. México DF: Fondo de Cultura Económica. Disponible en www.todostuslibros.com
- Goldin, D. (1999). Autonomía, diversidad y creación de espacios Públicos. Tensiones en torno a la formación de lectores y ciudadanos. (pág. 60 a 73) En: *La formación de docentes. Memorias. 4o. Congreso colombiano y 5º. Latinoamericano de lectura y escritura*. Bogotá: Funda lectura y MEN.
- Hernández, Alfonso. (2016) Aportes teóricos de Vygotsky. Disponible en www.milenio.com

- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, Ma. P (2010). El inicio del proceso cualitativo. *Metodología de la investigación*. P. 362 a 389 México: Mac Graw –Hill 5ª.Edición.<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>
- Hoyos, S.O. (2014). Prácticas docentes: Un camino que edifica y suscita esperanza. Disponible en Horizontes pedagógicos. Ibero.edu.co.
- Horrac-Milalles, J. (2009) Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. Disponible en revistafactotum.com-
- Instituto Internacional de la Planeación de la Educación -IIFE, Buenos aires (2018).
- Jaramillo, O. y Quiroz-Posada, R.E. (2009) Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de re-significación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2009, n. 14, pp. 123-138.
- Jaramillo, O. (2008). La formación ciudadana en la obra de Freire. Disponible en [revista eudea.edu.co](http://revista.eudea.edu.co) Vol. 8. Núm.3
- Jolibert, J. (1984) *Formar niños lectores: un desafío fundamental para una pedagogía del éxito* 1ª Ed. Hachette, París.
- Kaufman, (2009) ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. En: *Revista Lectura y vida*. Vol. 2, año 30 de 2009, Buenos aires.
- Kawulich, Bárbara. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Georgia(USA). s.m.f.

- Kolb, D. (1984) Teoría de los estilos de aprendizaje. Disponible en webdelmaestro.com. Educación y pedagogía, jun.2020
- Latapí, Pablo, (2003). Ponencia ¿Cómo aprenden los maestros? En: Cuadernos de Discusión, Sec. Educación Pub. México.
- Lerner (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: www.librerialerner.com.co
- López-Andrada (2019). Reseña. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 3 (1), págs.135-141.
- López, G.W. (2013) El estudio de caso: una vertiente para la investigación Educativa. En Revista Educere (Revista Venezolana de Educación), vol.17, Número 56. Ene-abril. Págs.39-144.
- López, N. (2005) Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE - UNESCO Sede regional Buenos Aires.
- López, M.A. De J. (2016) Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas. INEE. Disponible en www.inee.edu.mx
- Mc. Carthey y Taffy, R (1992). Perspectivas de la investigación alternativa En: Irvin J. y Doyle (1992) Compiladores “Conexiones entre la lectura y la escritura” Sección I “Panorama de la Excelencia. Investigación en Lectura/Escritura, Argentina. Editorial Aique
- Magendzo, A. (1996). Curriculum, educación para la democracia en la Modernidad. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Programa interdisciplinario de Investigación en Educación-PIIE-Bogotá.

- Malacaria, M. (2010). Estilos de enseñanza, Estilos de aprendizaje y Desempeño Académico. Tesis de Licenciatura Psicopedagógica. UNIFASTA. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. Licenciatura de Psicopedagogía.
- Maluf, Ma. R. y Sargiari, R. (2013). Lo que la Neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la Lectura y la escritura En: Revista de Psicología Arequipa. (2013, 3(1). 11-241 ISSN 2221-786.
- Marín, D. (2018). Prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana en el contexto de la jornada completa en un colegio público de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. URI. Disponible: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11005>
- Martínez, P.C. (2006). El método de Estudio de caso. Estrategia metodológica de investigación Científica. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. El método de pensamiento & gestión, 20. Universidad del Norte, 165-193, 2006 175.
- Marzano, R.J., Marzano., J.S. y Pickering. (2003) Gestión del aula que funciona: estrategias basadas en investigaciones para cada profesor. Disponible en [Scholar.google.com](http://scholar.google.com)
- Medina, Lorena, Valdivia, Andrea, & San Martín, Ernesto. (2014). Pedagogic Practices for Initial Literacy Instruction: A Study Within the Context of the Chilean Educational. *Psique* (Santiago), 23(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>
- Mellano, J. (1996) Concepciones y prácticas de aula de profesores de Ciencias en formación inicial y secundaria. Disponible en www.raco.cat.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). PICC-HM. Disponible en www.gestoreseducativos.com

Ministerio de Educación Nacional (2016). Las prácticas pedagógicas como escenario de aprendizajes.

Disponible en www.mineducación.gov.co.

Ministerio de Educación Nacional (2013) Todos a Aprender. Programa para la transformación de la

calidad educativa. Disponible en www-mineducación.gov.co

Ministerio de Educación Nacional y la Fundación de Empresarios por la Educación (2004)

auspiciaron Quince experiencias para aprender la ciudadanía y una más. Disponible en:

www.fundaciónexe.org.co. Bogotá. Foro Nacional por el desarrollo de Competencias Ciudadanas.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje,

Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Plan Nacional de lectura “Leer es mi cuento” Cartillas

Practica de lectura y escritura en el aula. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017) Marco de referencia para la comprensión lectora.

Disponible en www.icefes.gov.co

Miras, M., Solé, I., y Castells, N. (2013) Creencias sobre lectura y escritura. Disponible en

www.scielo.org.mx

Mockus y Corzo (2003). “Dos caras de la convivencia. Cumplir para convivir. Factores de

convivencia y su relación con las normas y los acuerdos”. En; Revista Análisis.

- Moreno, Tiburcio. (2018) Evaluación del aprendizaje para el aprendizaje. Disponible en www.casadelibrosabiertos.uam.mx. México
- Moreno C, L.A. (2016). Un camino en búsqueda de la felicidad. Tesis doctoral para optar al Título de Doctor en Educación. Universidad de Nicaragua Facultad de Educación.
- Muñoz, C., y Martínez., R.R. (2015) Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas- disponible en www.redalyc.org.Chile.
- Naroa, M. (2019), Los predictores de la lectura y la escritura de palabras. Disponible en dialnet.unirioja.es.
- Navarro., Ávila, N. y Cárdenas, (2020) Lectura y escritura epistémica. Disponible en redie.uabc.mx
- Nápoles, E. (2019) La Educación en el laberinto de la modernidad. ¿Listos para la crítica y la reflexión? Los dejo con ustedes. Bogotá: Editorial Libros para pensar. Email: linderlibros@gmail.com-www.librosparapensar.com.
- Natal, A., Benítez, y M., Ortiz., G. (2014) Ciudadanía digital. Entre la novedad del fenómeno y las limitaciones del concepto. En: Disponible en www.scielo.org.mx
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- OCDE. (2016) La educación en Colombia. Disponible en www.universidad.edu.co.
- Ortega-Gabriel, Walter (2015). Ciudadanía digital. Entre la novedad del fenómeno y las limitaciones del concepto. *Economía, Sociedad y Territorio*, XV (49),835-844. [fecha de Consulta 14

de mayo de 2020]. ISSN: 1405-8421. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=111/11140808010>

Pajares, N. (1992). Creencias de los profesores, su importancia y como obtenerlas. Disponible en www.scielo.org.mx

Parra-Gutiérrez, (2013). Prácticas pedagógicas en la básica primaria; un espacio para reconocer al otro. Disponible en bilbioteca.clacso.edu.ar. CINDE, Universidad Manizales, Colombia

Parra, S. (1980) en sus “Estudios sociales sobre el maestro colombiano” En: Revista No. 5 Semestre 1980 Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez. (2004) Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela. una condición de la política. Bogotá: Funda lectura).

Pérez, T. (2013). Cambiar para Transformar. Hacia una nueva mirada ontológica del educador para la convivencia escolar.

Perrenoud, F. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Ediciones Morata, s. l. Capítulo VIII. Pág. 9.

Petrucci, A. (1998) Historia de la lectura en el mundo occidental. Disponible en media.utp.edu.co.

Pineda, M., y Castaño, A. (2015) La lectura como derecho en la formación ciudadana. Disponible en Biblioteca.ucp.edu.co

Poblador, E. (2002). Reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito y marcos teóricos que los sustentan. Revista interuniversitaria de formación del profesorado,

ISSN 0213-8646, N° 45, 2002 (Ejemplar dedicado a: Perfiles del envejecimiento), págs. 203-219 ER - Político No. 48. En-abril. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Políticos y relaciones Internacionales. Bogotá.

Prieto, T y Roldán J. (2015) Estado del arte sobre la investigación, los teóricos y los docentes del proceso inicial de lectura. Tesis Magister. Universidad Tolima Facultad de Educación, Ibagué. Recuperado de: [repository.ut.edu.co. bitstream PDF](http://repository.ut.edu.co/bitstream/PDF)

Raventós, A. (2015). La Historia de Vida. Recuperado de [www.symbolics](http://www.symbolics.com).

Reich, W.T. (1995). "History of the notion of care". In: Reich WT (ed.). Encyclopedia of Bioethics. New York: Simon & Schuster Macmillan, p.319-331. Disponible en: <http://care.georgetown.edu/Classic%20Article.html>

Redón, S. (2006) Sujeto y pedagogía: Ciudadanía y formación docente. EN. Revista de Educación Iberoamericana. Vol. 40, número 2, 2006 Disponible en rieoei.org

Rendón, (2013) en el artículo "Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza" En: Revista Colombiana de educación no. 64, Primer Semestre de 2013, Bogotá, Colombia.

Reyes, J. (2013) Aplicaciones de las actividades lúdicas en el aprendizaje lector en niños de Educación Primaria. Disponible en helvia.ucao.es

Riesco (2002) Función social de la escritura. En: Revista General de información y documentación. Vol. 12, No.2, 2002 Universidad complutense de Madrid. Disponible en: dialnet.unirioja.es

Rincón, G. (1992). La Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje. Cuadernos No. 3 Seminario "Problemática Curricular Universitaria.". (En: Irwin, J. y Doyle, M. (1992)", (compiladores) Argentina: Editorial Aique.

- Rincón, G. (1992). “La investigación en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En: cuadernos No. 3 Seminario “Problematic Curricular Universitaria 2 pág. 53 -89
- Rincón, G. y Muñoz, M.L. (1999) El maestro como lector y productor de textos. Programa de “Mejoramiento Docente en Lengua Materna: Desarrollo de la Lectura y la Escritura” Santiago de Cali: Gobernación del Valle del Cauca.
- Rodríguez Martín, I., y Linuesa, C., Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 327-345.
- Rojas, C., Díaz., Vergara J., Alarcón., Hernández., y Ortiz, M. (2016) Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en Educación Superior. Disponible en www.redalyc.org
- Rosas, R. y Sebastián, C (2003) La tarea del docente. Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces. México: Ediciones Larousse 1ª. Edición. Tomo II (págs. 287 -383).
- Ruiz, L.A. Cardozo, J.J., Núñez y Capera. (2018) Experiencia de la formación ciudadana desde la infancia en escuelas de Ibagué-Colombia. Disponible en revistas.usb.edu.co. www.scielo.org
- Saavedra y Forero (2018). “Diez pasos para hacer de Colombia la más educada” Bogotá: ANIF, FEDESARROLLO, Premio Luis Carlos Ángulo, .
- Sánchez, O. y Solarte, M. (2019) Textos multimodales en el aula: concepciones y prácticas de orientación de la lectura de docentes en educación básica primaria, en los municipios de Roldanillo y Toro. Valle del Cauca. Tesis de grado en: Instituto de Educación y Pedagogía.

Universidad del Valle. Maestría en Educación con énfasis en lenguaje. Disponible en scienti.minciencias.gov.co

Sarah J. McCartney y Taffy E .R. (1992) “Perspectivas de la Investigación Alternativa”.(En :Irwin, J. y Doyle ,M.(1992) págs. 17 a 50 En: “Panorama de la Investigación en Lectura y Escritura”, Argentina: Editorial Aique.

Salas. (2012). El desarrollo de la competencia lectora en estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior. Disponible en Universidad Nuevo León. México. www.enjambre.gov.co.

Solé (1992). Estrategias de lectura” Materiales para la innovación educativa. Barcelona: Editorial Grao.

Stadler, J. (2014) Las prácticas pedagógicas en Educación Superior: un enfoque del curso de introducción a la lectura y la escritura. En: Revista pedagógica.edu.co. IV Congreso de formación de profesores de Ciencias.

Silva, M., Llana F., Maldonado, F., Baeza, H. (2015) Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. Disponible en www.scielo.org.pe

Teberosky, A. (1992) Escribir ¿Para qué? En: Aprendiendo a escribir. Universidad de Barcelona. Barcelona: Horsori.

Tierney J. Robert (1992) “Investigaciones en curso y nuevas direcciones” págs..292 -307”. (En: Irwin, J. y Doyle, M. (1992), (compiladores) Conexiones entre lectura y escritura-aprendiendo de las investigaciones. Argentina: Editorial Aique.

Tójar, J.C. (2006) Investigación cualitativa. Comprender y actuar. España. Disponible en www.casadelibro.com

- Toro, B. (2013). XX Congreso Nacional Argentina, CREA 2013. Argentina. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2AFHtL2TjNQ>
- Velasco, H. y Díaz, De Rada, A. (1997) La lógica de la investigación etnográfica en la escuela. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Van Dijk (1992) “Ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario” 2ª. Reimpresión. Barcelona: Editorial Paidós S.A.
- Van Dijk (2006) De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica Versión 2.0. Universidad Pompeu Fraga Barcelona. Recuperado de www.discourses.org.
- Vygotsky, L. (1993) Pensamiento y lenguaje. Madrid; Editorial Paidós.
- Viñao, A. (2002) La enseñanza de la lectura y la escritura; análisis socio histórico. En Revista Anales Documento No. 5, 2002, págs. 345-359. Universidad de Murcia (España) disponible en: <https://www.researchgate.net>
- Yin, R. K. (1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage.
- Zambrano, E. (2018). Teaching Practices in Developing Citizenship Skills. Revista electrónica de investigación educativa, 20(1), 69-82. Recuperado en 04 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100069&lng=es&tlng=en.

Zaritzky, G. (1999) “La formación para la convivencia y los derechos del niño” En: Educación para la paz” Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa. (Compilación) Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio (págs.158 a 186).

Anexo 1

La Victoria, noviembre de 2019

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____,

,identificada con CC _____ de _____

Doy mi consentimiento para que la profesora **YAMILETH VARELA NÚÑEZ**, docente de la institución educativa Santa Teresita de La Victoria-Valle del Cauca y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación - RudeColombia, Cade Universidad de Cartagena, me observe durante mis clases, entreviste y recopile documentos que se requieran para llevar a cabo la investigación: *las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y en ciudadanía, que llevan a cabo las docentes de los grados primero, segundo y tercero.*

Esta investigación se realiza para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cartagena. La información que la investigadora utilice en este estudio es de mi pleno consentimiento

Nombre _____

Firma _____

Anexo 2

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LECTURA, ESCRITURA Y CIUDADANÍA

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD No 1

Guía de entrevista abierta para caracterizar las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía, de los grados primero, segundo y tercero, al profundizar en las categorías de planeación, gestión de aula y evaluación.

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre del entrevistado(a): _____

Edad : _____ Genero: _____ Grado: _____

IE: _____

Introducción

Esta entrevista hace parte del proyecto de investigación doctoral: prácticas pedagógicas en lectura, escritura y en ciudadanía. El objetivo es analizar las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y en ciudadanía, que llevan a cabo las docentes de los grados primero, segundo y tercero en las instituciones educativas Santa Teresita y Manuel Antonio Bonilla para desde allí, y desde la complementariedad de las mismas, potenciar el ser de un sujeto ciudadano.

Las preguntas que se diseñaron girarán en torno a la planeación, gestión de aula y evaluación que realizan las maestras en lectura, escritura y ciudadanía en cada uno de los grados mencionados.

La lista de preguntas a continuación es solo un derrotero para desarrollar la entrevista, ya que a medida que el participante describa las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y en ciudadanía, el investigador irá profundizando desde las tres categorías para identificar y caracterizar la lectura, la escritura y la ciudadanía.

Tema	Preguntas guía
Planeación	¿Cómo realiza sus procesos de planeación de lectura y escritura en el grado en cual enseña ¿Qué referentes de calidad educativa tiene en cuenta para planear sus clases? ¿Tiene un formato de planeación de clase?, ¿Lo utiliza? ¿Establece objetivos de aprendizaje? ¿Planea su clase teniendo en cuenta los momentos de la clase? ¿En su planeación, ¿a cuáles estrategias pedagógicas y recursos didácticos recurre para enseñar a leer y a escribir? ¿Incluye la evaluación en la planeación? ¿Tiene en cuenta los resultados de aprendizaje de pruebas internas y externas al momento de diseñar la planeación? ¿Qué otros puntos tienen en cuenta para realizar la planeación?
Gestión de aula	¿Cómo enseña a leer en el grado que orienta? ¿Cómo enseña a escribir? Antes de iniciar la clase de lectura y escritura ¿qué tiene en cuenta o qué

	<p>hace?</p> <p>¿Qué relaciones establece en la clase?</p> <p>¿tiene acuerdos o normas establecidas para cada clase o durante todo el año?</p> <p>¿Cómo las diseña?</p> <p>¿Participan los estudiantes en el establecimiento de normas?</p> <p>¿Cumplen las normas?</p> <p>¿Cómo están organizados los estudiantes?</p> <p>¿Cómo trabajan los estudiantes la mayor parte del tiempo?</p> <p>¿Trabajan de manera individual, en parejas o en grupos? ¿Cuándo lo hacen que busca?</p> <p>¿Cuál de las tres anteriores trabaja más con los estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuándo trabajan en grupo establece roles?</p> <p>¿Qué estrategias utiliza para el manejo de la disciplina?</p> <p>¿Qué recursos utiliza en la enseñanza de la lectura y escritura?</p> <p>¿Cuáles textos utiliza? ¿Por qué?</p> <p>¿incluye recursos digitales? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué uso da a la biblioteca?</p> <p>¿Cómo maneja el tiempo en la clase?</p> <p>¿Utiliza recursos visuales en las paredes del salón? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué herramientas tecnológicas utiliza al desarrollar las clases?</p> <p>¿con qué frecuencia?</p>
Evaluación	<p>¿En qué momento evalúa los aprendizajes de los estudiantes en lectura y escritura?</p> <p>¿Cómo realiza la evaluación de los estudiantes en lectura y escritura?</p> <p>¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?</p> <p>¿Analiza con los estudiantes los procesos de evaluación?</p> <p>¿Cómo evalúa la ciudadanía?</p> <p>¿Cómo realiza el seguimiento a los aprendizajes de sus estudiantes?</p> <p>¿En qué momentos incorpora la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en sus clases?</p>

Anexo 3

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LECTURA, ESCRITURA Y CIUDADANÍA

Guía Entrevista grupo focal

Objetivo: Proponer una serie de lineamientos para las transformaciones en las prácticas pedagógicas en lectura y escritura y en la formación de competencias ciudadanas, desde la percepción de las docentes, las particularidades, vacíos, conexiones y rupturas encontradas, las cuales desde la complementariedad de las mismas potencien la formación del sujeto ciudadano.

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____

IE: _____

1. Nombres de los participantes:

2. Guía de temas

<i>Guía de entrevistas por categoría</i>
<p>Planeación</p> <p>1. Después de conocer los vacíos, que se han compartido en esta sesión, ¿qué puede usted aportar a la construcción de caminos de mejoramiento desde la planeación, teniendo en cuenta a la manera como se hace ésta en su institución?</p> <p>2. Según, su vivencia, ¿cuáles han sido las limitaciones que están incidiendo en la baja apropiación de los RNCE plasmados en la planeación institucional?</p> <p>3. Que propone usted para avanzar en la transversalización de lenguaje (lectura, escritura) hacia ética y valores, ¿cátedra paz y religión teniendo como eje las competencias ciudadanas?</p>

Gestión de aula: interacciones

1. Desde sus prácticas pedagógicas, ¿recurre a la transversalización entre lectura, escritura y ciudadanía?
2. Como cree usted que las prácticas pedagógicas de estas áreas (lenguaje, ética catedra y religión) pueden contribuir a la formación de un ciudadano competente ¿
3. En su criterio, ¿cuáles son las principales causas por las cuales sus estudiantes no avanzan en la lectura y escritura autónomas? (no sólo teniendo en cuenta los resultados de las Pruebas Saber)
4. Desde su mirada, ¿por qué cree usted que los estudiantes no mejoran el comportamiento a pesar de que se trabajan los valores desde sus prácticas pedagógicas?
5. Como se puede mejorar el uso de los recursos como la biblioteca y la sala de sistema en favor de los aprendizajes en lectura, escritura y ciudadanía?
- 6 En cuanto a la gestión del tiempo en el aula, ¿qué es posible hacer para optimizar este en favor de un mejor aprovechamiento de este en atención a los aprendizajes de los niños?

Seguimiento y evaluación

- 1, En cuanto a sus prácticas pedagógica en la evaluación considera que debe emprender algunos cambios en relación con los vacíos que se le han compartido ¿Cuáles?
2. Qué implicaciones tiene para usted el asumir esos cambios en la evaluación en cuanto a las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía?
3. De acuerdo a los vacíos compartidos, ¿cuáles pueden ser las alternativas de solución en lo referente a la poca importancia que se le ha concedido a la reflexión acerca de sus prácticas pedagógicas?
4. De acuerdo a todas sus respuestas anteriores, ¿es posible relacionarlas con algunas debilidades de su formación como docente? Por favor, sustente su respuesta.

Anexo 4

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES 1

El formato de observación que se presenta a continuación, es sólo un referente que guía que facilite a la Investigadora-observadora acercarse a los participantes docentes en sus prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía- pues está sujeto a las modificaciones por parte de ésta, quien debe atender a recolectar la información pertinente con los objetivos de Investigación. Adaptado de la propuesta de formato por Hernández (1010) En: Metodología de la Investigación.

Práctica Pedagógica de Lectura y Escritura:	
Fecha y hora: _____	
Docente: _____	Estudiantes Grado: _____
Institución Educativa: _____	

PLANEACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA			
PLAN DE CLASE	SI	NO	OBSERVACIÓN
• Lineamientos Curriculares.			
• Orientaciones Pedagógicas			
• Estándares Básicos de Competencias (EBC)			
• Matrices de referencia			
• Mallas de aprendizaje			
• Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)			
Metodología			
• Objetivo de aprendizaje			
• Momento de exploración.			
• Momento de estructuración y práctica			
• Momento Transferencia y valoración			
OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA			
Gestión de Aula			
PERSONAS			
Interacciones			
Actitud del docente			
Comportamiento estudiantes			
Reglas y procedimientos			
Trabajo de estudiantes			
Regulación			
RECURSOS			
Textos			
Recursos digitales			
Biblioteca			
Entorno			
TIEMPOS			
Distribución y manejo del tiempo			
Ciclo de la clase			
ESPACIOS			

Organización aula			
Disposición pupitres			
Paredes letradas			
EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO			
• Evaluación formativa.			
• Evaluación sumativa.			
• Evaluación diagnóstica.			
• Autoevaluación.			
• Coevaluación.			
• Heteroevaluación.			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA.			
Técnicas de observación			
• Guía de observación.			
• Registro anecdótico.			
• Diario de Clase.			
• Escala de actitudes.			
Técnicas de desempeño			
• Preguntas sobre el procedimiento.			
• Cuaderno de los estudiantes.			
• Organizadores gráficos.			
Técnicas para el análisis de desempeño			
• Portafolio.			
• Rúbricas.			
• Lista de Cotejo.			
Técnicas de interrogatorio			
• Debate.			
• Ensayo.			
• Pruebas Escritas.			
• Análisis de la prueba saber.			
Actividades de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje			
Articulación con proyectos transversales			

ANEXO 5

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LECTURA, ESCRITURA Y CIUDADANÍA
GUIA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Guía de análisis documental para triangular la información y analizarla utilizando los diversos instrumentos utilizados en la investigación, para caracterizar las prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía, de los grados primero, segundo y tercero, al profundizar en las categorías de planeación, gestión de aula y evaluación.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍAS	ENTREVISTAS	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	PLAN DE AULA	PLAN DE CLASE	DIARIO DE CAMPO/OTROS	OTROS DOCUMENTOS Y MATERIALES
PLANEACIÓN	Formato institucional						
	Objetivo de aprendizaje						
	Referentes Curriculares: Lineamientos Curriculares Estándares Básicos de Competencia						
	Referentes Técnicos: Derechos Básicos de Aprendizaje Mallas de Aprendizaje Matriz de Referencia						

	Momento de exploración Momento de Estructuración y Práctica Momento de transferencia y valoración						
GESTIÓN DE AULA	PERSONAS						
	Interacciones Comunicación verbal, gestual y corporal. Relación entre estudiante-docente, estudiante-estudiante. Atmosfera Democrática.						
	INTERACCIONES						
	Comportamiento estudiantes Organizar equipos de trabajo cooperativo. Pactar con líderes positivos para neutralizar la influencia de líderes negativos. Asignar trabajo en pares y trabajo cooperativo en equipo, con						

EV AL T	determinación de roles. Asignar, eventualmente, la responsabilidad de la disciplina de la clase a estudiantes problemáticos						
	Trabajo de estudiantes						
	Regulación Disciplina en el aula						
	RECURSOS						
	Textos						
	Recursos digitales						
	Biblioteca						
	Entorno						
	TIEMPO						
	Optimización en el aula						
	Ciclo de la clase						
	ESPACIOS						
	Organización aula						
	Disposición pupitres						
Paredes letradas							
SEGUIMIENTO AL APRENDIZAJE							

	USO PEDAGÒGICO DE LOS RESULTADOS						
--	---	--	--	--	--	--	--

Anexo 6

Definición de subcategorías presentes en la investigación.

DEFINICIÓN DE SUBCATEGORIAS DE ANALISIS

SUBCATEGORIAS	DEFINICIÓN
Formato institucional	Bosquejo diseñado institucionalmente para realizar la planeación de la práctica pedagógica.
Objetivo de aprendizaje	La meta de aprendizaje
Lineamientos Curriculares:	Orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas para el diseño y desarrollo curricular en el área, desde el preescolar hasta la educación media, a nivel nacional, regional, local e institucional.
Estándares Básicos de Competencia	Brindan parámetros de lo que todo niño, niña, joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado por grupos de grados: (1°-3°), (4°-5°), (7°-9°) y (10°-11°).
Derechos Básicos de Aprendizaje	Definen aprendizajes grado a grado, que facilitan al docente la planeación institucional y de aula.
Mallas de Aprendizaje	Herramienta pedagógica y didáctica para el fortalecimiento y la actualización curricular, centrada en los aprendizajes de los estudiantes grado a grado.
Matriz de Referencia	Permite a la comunidad educativa identificar con precisión los aprendizajes que se espera adquieran los estudiantes al finalizar cada grupo de grados. Al identificar estos aprendizajes pueden mejorar los procesos de planeación en el aula y de evaluación formativa.
Momento de Exploración	Actividades de preparación para el aprendizaje. (motivación, reconocimiento de saberes previos, relación con el nuevo aprendizaje). Objetivo de aprendizaje: ¿qué? ¿para qué? ¿Por qué? ¿Cómo?
Momento de Estructuración y Práctica	Momentos de conceptualización, modelación, práctica guiada y práctica independiente.
Momento de transferencia y valoración	Aplicación del aprendizaje, cierre y reflexión.

Interacciones	Acción-reacción o una influencia mutua o recíproca, que puede darse entre individuos, estudiante-estudiante, docente-estudiante, o una interacción entre materiales e individuos o grupos.
Actitud docente	El Docente según la actitud que establezca en el aula puede ser: intervencionista, no intervencionista e interaccionista:
Comportamientos estudiantes	forma de proceder de las personas u organismos frente a los estímulos y en relación con el entorno.
Reglas y procedimientos	expectativas establecidas en relación con el comportamiento. Regla: identifica estándares o expectativas generales. Procedimiento: comunica expectativas sobre una conducta específica.
Regulación	Disciplina en el aula:
Recursos	herramienta que facilita las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen las actividades programadas con efectividad, y están ligados al rol activo de los alumnos, en cuanto son un factor necesario para el desarrollo y logro de los objetivos de las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas por el docente.
Optimización en el aula	Aprovechamiento del tiempo en el aula.
Ciclo de la clase	Los momentos en los que distribuirá su sesión de clase y los objetivos de cada uno.
Organización aula	La organización del espacio caracteriza la forma en que alumnos y profesores trabajan
Disposición pupitres	Distribución de los espacios al interior del aula, que permiten la comunicación y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.
Paredes letradas	Paredes de aula utilizadas como recurso pedagógico permanente.
Seguimiento al aprendizaje	Monitorear, recabar información, organizarla y analizarla por medio del uso de instrumentos de evaluación.
Uso pedagógico de los resultados	toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada. Resultados pruebas internas y externas.

Anexo 7

Formato de valoración cualitativa de instrumentos

Datos del Investigador-evaluador del Instrumento:

Tipo de Instrumento Evaluado:

Fecha de Evaluación:

Indicadores de Validez y aplicabilidad	Si	No	Comentario
1. Claridad del lenguaje en formulación del instrumento.			
2. Pertinencia del instrumento con problema de investigación.			
3. Coherencia del instrumento con objetivos de investigación.			
4. Consistencia del instrumento con referentes teóricos de Investigación			
5. Intencionalidad del instrumento acorde a herramientas de análisis información.			

			Observaciones de Validez y Aplicabilidad.
--	--	--	--

Anexo 8

Instrumento de apoyo (para la docente) en proceso la escritura de textos

Momento del proceso de escritura	Descripción de cada momento	si	no
1. Planeación del texto	La docente promueve el siguiente diálogo con sus estudiantes :Sabes cuál es el desafío? Qué tipo de escribir? En cuál situación comunicativa?Cuál es el propósito del texto?		
2. Estructuración	Sabes cómo se escribe ese texto? La docente muestra ejemplos del texto a escribir, sus aspectos lingüísticos formales o aspectos de la macroestructura y microestructura del texto a escribir,. También sus aspectos y metalingüísticos como la ortografía y la puntuación. Luego anima a los estudiantes a que escriban de manera individual sus textos. (1ª. Versón)		
3.Revisión (1ª versión)	La docente acompaña a los estudiantes en el proceso de revisar la 1ª. Versión del texto escrito.. Formula pregunta específicas acerca de cada momento del proceso.		
4.Reescritura del texto	La docente motiva a los estudiantes para que reescriban sus textos haciendo los ajustes de acuerdo a la revisión realizada.		

Adaptado de Castaño.A (2014) Orientaciones didácticas para docentes. 1ª. Edic. Bogotá:MEN. CERLAC, UNESCO (Río de letras.

Manuales y Cartillas PNLE) Cap.3 La escritura como proceso en el aula: una secuencia didáctica Adaptado de Castaño.A (2014)

Orientaciones didácticas para docentes. 1ª. Edic. Bogotá:MEN. CERLAC, UNESCO (Río de letras. Manuales y Cartillas PNLE)