

# ASOCIACIÓN DE CABILDOS NASA ÇXHÃCXHA

RESOLUCIÓN 002 DE ENERO DE 1996  
NIT: 817000260-2  
CONSEJO DE EDUCACIÓN



## LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Lectoescritura del Castellano  
Musxkayuwe's paayya' ki' fxi'jxa' piyawa'j

Módulo 2

por:  
Angy Buitrago  
Andrea Yulithza Rivera  
Fabian Güegia

EN EL MARCO DEL CONTRATO  
325-2017 FIRMADO CON  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA



**CIIT**  
Centro Indígena de  
Investigaciones  
Interculturales  
de Tierradentro

## LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Lectoescritura del Castellano  
Musxkayuwe's paayya' ki' fxi'jxa' piyawa'j

Todos los derechos  
reservados

Se puede reproducir  
siempre que se  
cite la fuente





**ASOCIACIÓN DE CABILDOS NASA ÇXHÂÇXHA - CONSEJO DE EDUCACIÓN  
EQUIPO DE APOYO PEDAGÓGICO**

LÍNEA DE FORMACIÓN

**Metodologías para la enseñanza de la lectoescritura del castellano  
en contextos bilingües**

**Fxi'jxa'ki' paayya' piyanxiitx kya'spa bu'jna**

MÓDULO 2

Resguardo de:

Tálaga - IE Gaitana Fxiw Sede Minas  
10, 11 y 12 de Julio de 2017



Responsables de la línea de formación:

Dalia Pazos Serna  
Angy Margarita Buitrago Cardozo  
Andrea Yulithza Rivera Sánchez  
Leyder Fabian Güegia Hurtado



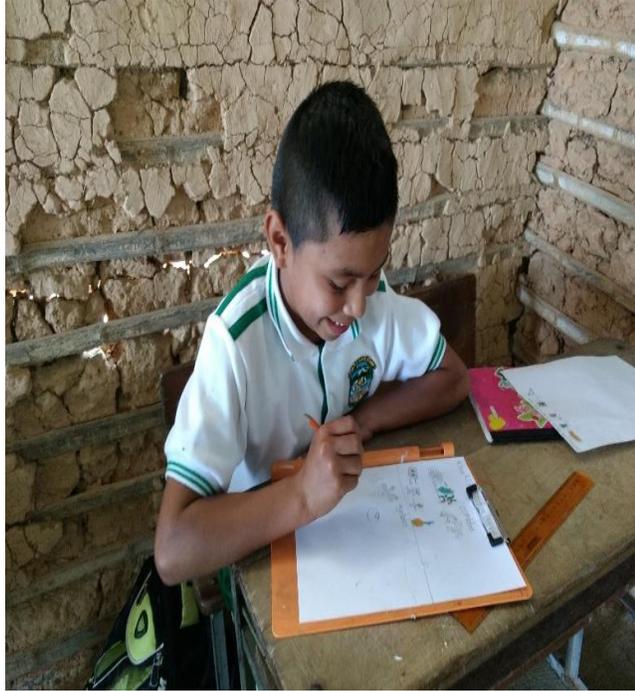
## **METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA DEL CASTELLANO EN CONTEXTOS BILINGÜES**

Sin lugar a dudas, desde la aparición de la lectoescritura como proceso humano distintivo, esta se ha convertido en la piedra angular de la evolución, del desarrollo de todo tipo de sociedad, la lectura y la escritura cumplen un rol principal siempre que se incurre a una historia, a una anécdota, a un recuerdo, a una expresión del pensamiento. Entonces, es necesario que estas prácticas se fortalezcan, ya que componen gran parte de la identidad humana, pero contrario a ello, estos procesos pasan por un estado de letargo, de adormecimiento, debido a múltiples fenómenos que cada día alejan a la persona de adquirir un adecuados hábitos lectoescritores. Las causas son diversas, por ejemplo, la tecnología pone el mundo en nuestras manos con información a solo un clic de distancia, limitando nuestro potencial investigativo y ese afán por escudriñar el conocimiento a través de un libro.

Sin embargo, no se trata de repartir culpas, de incurrir a ese discurso repetitivo que dicta que los jóvenes de hoy en día no leen por una u otra razón, atribuyéndoles toda la responsabilidad por el poco hábito, en ocasiones es necesario tener en cuenta que quizá el origen radique en las formas de enseñanza que se dan a cada persona. Este es justamente el objetivo del trabajo desarrollado en los encuentros planteados por esta línea de formación, fortalecer procesos de enseñanza de lectoescritura del castellano en contextos bilingües, aportando herramientas pedagógicas a los maestros para que se haga un ejercicio de reflexión y porque no, un nuevo planteamiento de actividades a desarrollar en el aula como modelos innovadores en la enseñanza. Es necesario realizar una retrospectiva y darse cuenta qué tan pertinentes son estos métodos de enseñanza, teniendo en cuenta cada pensamiento, cada región o cada grupo cultural, y de ser necesario, crear una revolución conceptual respecto a métodos de enseñanza que permitan conceptualizar a la lectura y escritura no solo como procesos de aprendizaje, sino también como esa magia de convertir palabras en imágenes, de formar universos mágicos y magníficos con palabras escritas.



La finalidad, no solo del módulo, sino del plan de trabajo en general radica en varios aspectos, el primero de ellos, **dar continuidad** al espacio de encuentro realizado durante el mes de abril, en el cual se estableció un diagnóstico sobre cuáles son las problemáticas que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en algunas instituciones educativas pertenecientes a territorios de Páez, dicho diagnóstico, el cual fue socializado, tiene mucha importancia en la medida en que es la voz de los maestros sobre cuáles son las debilidades y fortalezas que se encuentran en nuestro territorio.



Fuente: IE Ricaurte. Sede Las Brisas. 2017.

El **objetivo principal** de este ejercicio es **aportar a la construcción de estrategias alternativas de enseñanza de la lectoescritura del castellano en contextos bilingües desde el arte y el reconocimiento del contexto**, aportando elementos de reflexión con los docentes sobre alternativas didácticas en lectoescritura, para que ellos sean los encargados de analizar y recoger los aportes que crean pertinentes en el camino formación de sus estudiantes.

Contamos nuevamente con la compañía de Dalia Pazos, quien nos orientará desde sus saberes a partir de la propuesta “EL DUENDE EN EL AULA: la música como camino para la construcción de habilidades lectoras y escritoras”, que busca generar el diálogo y la reflexión con docentes en torno a la importancia de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la comprensión del desarrollo, las habilidades, contextos y necesidades de los estudiantes.

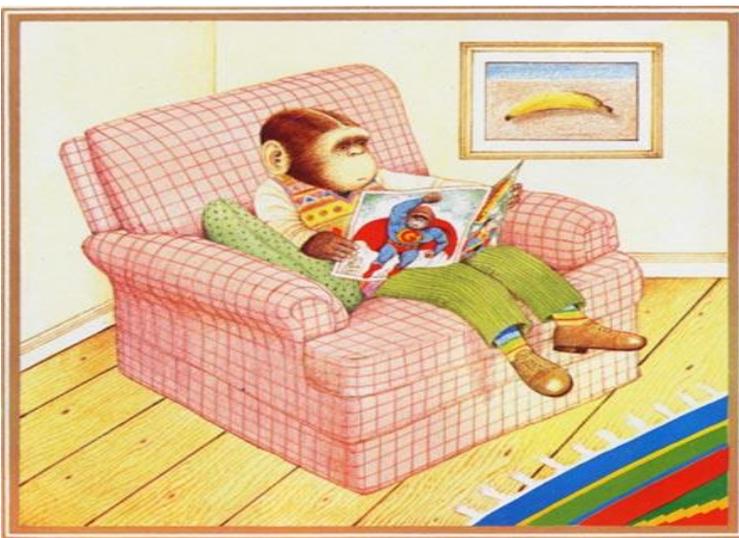
Adicionalmente, se desarrollan algunos planteamientos acerca de la situación y las características del bilingüismo en la educación que se orienta en contextos donde existe la presencia de una lengua originaria, en este caso el Nasayuwe, dada la importancia de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera contextualizada.



Y finalmente, se abordará el tema de las secuencias didácticas como referente y soporte para la materialización de las diversas intencionalidades formativas, teniendo en cuenta además, procesos cognitivos apoyados en habilidades motrices, conciencia espacial, corporal, fluidez verbal, ritmo, entre otras; aspectos vitales en el aprendizaje de los estudiantes. Con esto se espera de manera simultánea crear nexos entre maestros, establecer nuevos espacios de encuentro en los que todo aporte será válido, mecanismos de participación activa mediante el uso de redes sociales o conversatorios que permitan generar lazos de comunicación para compartir experiencias significativas de acuerdo a los métodos utilizados y sus resultados.

En el encuentro anterior se inició una pequeña reseña sobre el proceso de formación de acuerdo al abordaje fonoaudiológico, dando a conocer estrategias y procedimientos de formación cognitiva como base para los procesos de aprendizaje lectoescritor. Si bien, se sugirió dar continuidad a este trabajo, para este módulo no se abordará el tema, no porque sea menos importante, sino porque estas jornadas de capacitación se trabajaran internamente en conversatorios con docentes, padres de familia, estudiantes y comunidad en general. Dichas jornadas se están trabajando en los diferentes territorios que conforman el municipio de Páez en el ejercicio de trabajo por parte del componente de educación inclusiva.

En fin, hacemos una invitación al dialogo y el disfrute en torno a los procesos de oralidad, lectura y escritura, tanto de docentes como estudiantes en la tarea de comunicarse y el afán por conocer cosas nuevas a diario; la lectoescritura no solo proporciona información, sino que forma hábitos de reflexión, análisis y expresión, por ello es tan importante dar herramientas adecuadas para que su uso sea agradable, formativo y creativo.



Fuente: Willy el tímido. Anthony Brown. 2006.

Los seres humanos desde el nacimiento hasta la muerte, somos curiosos y temerarios, y hay que aprovechar esto, somos capaces de crear mil mundos, cada uno diferente al otro. La magia de las palabras nos puede llevar a viajar y aprender infinidad de temas, utilizando nuestro ingenio e imaginación al punto de vivir mil aventuras sentados en el sofá.



## METODOLOGÍA DEL ENCUENTRO

El desarrollo de los encuentros de formación, generará espacios de discusión basados en la motivación hacia los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, el sentido crítico, la experiencia y la construcción de conocimientos desde las prácticas pedagógicas a través de los saberes colectivos y su reflexión, permitiendo el intercambio, la construcción y retroalimentación de ideas, sentires y pensamientos. La línea de formación Metodologías para la enseñanza de la lengua castellana en contextos bilingües, tiene la modalidad de taller participativo, con la intención de generar la reflexión colectiva y la socialización permanente de los resultados en su transcurso; en el cual combinan cuatro procesos articulados:

- **Observar:** alusivo a percibir los distintos elementos y estímulos presentes en el ambiente y que aportan al abordaje de las temáticas.
- **Reflexionar:** referido al ejercicio de cuestionar, analizar y retroalimentar los aportes de didácticas alternativas a la enseñanza de la lectoescritura.
- **Conocer:** concerniente a la identificación y apropiación de saberes construidos en torno a temáticas asociadas al objetivo de la línea de formación.
- **Actuar:** expresado en la construcción colectiva de estrategias de seguimiento y acompañamiento a las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas.

Es relevante considerar la experiencia y conocimiento de los participantes en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, contrastando las construcciones individuales con otras experiencias significativas para enriquecer sus prácticas, conocimientos y su quehacer comunitario a partir del trabajo en conjunto; aportando al mejoramiento de la educación en los territorios de Páez y entendiendo la educación como un eje transversal que incide en el fortalecimiento de los proyectos educativos comunitarios y los planes de vida.

NOTA: Finalizando el presente módulo de trabajo se anexan lecturas de apoyo necesarias para el abordaje de las temáticas.



**Fecha: Lunes 10 de julio**

<b>Hora</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>
8:30 a.m. – 9:30 a.m.	Encuentro y socialización de la metodología del encuentro	1 hora
9:30 a.m. a 11:30 a.m.	<b>La expresión corporal</b> Sintiendo y leyendo el mundo a través del cuerpo del otro y el mío El ritmo interior	2 horas
11:30 a.m. – 12:30 p.m.	Creación colectiva y reflexión	1 hora
12:30 p.m. 1:30 p.m.	Tentempié	
1:30 – 4:00 p.m.	<b>Moviéndome me voy despertando</b> <b>Cantando ando</b> Se me lengua la traba: Fluidez verbal y memoria La canción: el pulso, el acento y su relación con la división de sílabas y los acentos prosódicos. Canciones de sustitución y su relación con la lectura mental. ¿Por qué y para qué cantar? Lectura: cantar como remedio	2 1/2 horas
4:00 p.m. – 4:30 p.m.	Plenaria y conclusiones Comentarios de la primera jornada.	30 minutos



Fecha: Martes 11 de julio

Hora	Actividad	Tiempo
8:30 a.m. – 9:15 a.m.	Recuento y me encuentro	1 hora
9:15 a.m. a 11:15 a.m.	Jugando ando ¿Para qué jugar? El juego y el movimiento unidos al ritmo	2 horas
11:15 a.m. – 12:15 p.m.	Creación colectiva y reflexión	1 hora
12:15 p.m. 1:00 p.m.	Tentempié	
1:00 p.m. – 3:00 p.m.	Secuencias didácticas en Lenguaje	2 horas
3:00 p.m. – 4:00 p.m.	<b>Moviéndome me voy despertando</b> El dibujo rítmico Graffías Dibujando, cantando y escribiendo voy creando	1 hora
4:00 p.m. – 4:30 p.m.	Plenaria y conclusiones Comentarios de la jornada.	30 minutos

Fecha: Miércoles 12 de julio

Hora	Actividad	Tiempo
8:30 a.m. – 9:30 a.m.	Recuento y me encuentro	1 hora
9:30 a.m. a 11:30 a.m.	Creación colectiva	2 horas
11:30 a.m. – 12:30 p.m.	Puesta en común y reflexiones	1 hora
12:30 p.m. 1:30 p.m.	Tentempié	1 hora
1:30 – 2:30 p.m.	<b>Moviéndome me voy despertando</b>	1 hora
2:30 p.m. – 3:30 p.m.	Estrategias de seguimiento y retroalimentación Cierre – Conclusiones y evaluación	



## **EL DUENDE EN EL AULA**

### **LA MÚSICA UN CAMINO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES LECTORAS Y ESCRITORAS**

**TALLERISTA: DALIA PAZOS SERNA**

*Cantamos porque el sol nos reconoce y porque el campo huele a primavera y porque en este tallo, en aquel fruto cada pregunta tiene su respuesta; cantamos porque llueva sobre el surco y somos militantes de la vida y porque no podemos ni queremos dejar que la canción se haga ceniza”.*

**Mario Benedetti**

#### **OBERTURA**

Este segundo encuentro nos va a permitir continuar retroalimentándonos desde el canto, la risa, el juego, las creaciones y composiciones, reconocernos desde la diferencia y seguir construyendo juntos espacios para la construcción permanente del conocimiento.

#### **OBJETIVO**

Establecer diálogo entre los maestros de primaria y bachillerato y juntos entretrejer experiencias desde el arte que permitan fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

#### **METODOLOGÍA**

Este encuentro se abordará desde actividades y experiencias que promuevan el juego, el arte, la literatura, la música, la exploración del medio, como medios de expresión y de potenciación del desarrollo humano desde un enfoque sociocultural.



## TEMAS A DESARROLLAR

♪ **Ubicación espacial:** Cuando sabemos dónde estamos parados, que tenemos adelante atrás, a los lados, al frente es decir cuando conquistamos el espacio podemos llegar a la noción de tiempo, también nos daremos cuenta que ocupamos un lugar en el universo y que hay otros seres que también ocupan un lugar.

♪ **Expresión corporal:** Trabajar lo corporal nos va a permitir:

- ♪ Reconocernos como seres únicos, con posibilidades en el mundo que nos rodea.
- ♪ Reconocer nuestro cuerpo para reconocernos en el mundo.
- ♪ Expresarnos y establecer relaciones a través de nuestro cuerpo.
- ♪ Comunicarnos y ubicarnos en el espacio y el tiempo.
- ♪ Sentir nuestro cuerpo para saber leerlo.

♪ **La canción:** “Los niños leen con las orejas, con la piel, con el corazón. Y los adultos son, para él cuerpos que cantan y que escriben en su memoria la poesía más entrañable y significativa. Lo que el bebé lee no es el sentido literal de las palabras sino sus ritmos y sus poderes mágicos.” (Reyes 2005: 5)

Los niños antes de hablar cantan y las primeras noticias del mundo le llegan en clave de arrullo (Canción, gorgojeo) y esta comunicación inicial que establece con sus padres es fundamental para fortalecer su dimensión socio afectiva (Ibíd.)

Cantar nos propicia un buen desarrollo de la voz, fluidez verbal, fortalecimiento de la memoria y coordinación entre los movimientos y la voz. Cuando cantamos nos imaginamos y leemos mentalmente



Fuente: IE Ricaurte. Sede Pastales. 2017.



las historias y acciones de la canción (Dimensión cognitiva) y, si representamos la canción a través de movimientos estamos fortaleciendo la dimensión creativa y la dimensión fisiológica funcional. Es decir, cantar nos fortalece el desarrollo de todas las dimensiones.

- ♪ **El juego:** A través del juego los niños y las niñas, aprenden a conocer el mundo que los rodea. Que hay cosas de diferentes tamaños, aromas, sabores, de diferente peso... Aprenden las nociones espaciales: Abajo, arriba, adelante, atrás, cerca.

Con algunos juegos propuestos alcanzan un mejor desarrollo de su sensibilización audio perceptiva (¿Cómo suena, qué suena, qué sonidos me rodean, está cerca o lejos lo que escucho?, ¿Hace ruiditos mi cuerpo?) contribuye a que las niñas y los niños desarrollen la capacidad de discriminar auditivamente y la memoria auditiva. Si me escucho, si escucho a los demás y todo lo que me rodea podré comprender el mundo e ir desarrollando la sensibilidad sonora, mi capacidad de discriminar auditivamente y mi memoria auditiva.

El juego permite a las niñas y los niños comunicarse con los demás a través de la palabra.

En el juego aprendemos que el mundo tiene unas leyes universales, el respeto al otro, el reconocimiento, la solidaridad, lo diferente y lo parecidos que somos.

- ♪ **El juego y el movimiento unidos al ritmo:** La canción debe estar presente en todas las actividades de juego y movimiento y va a favorecer:

- ♪ El desarrollo de la motricidad gruesa – Tronco y extremidades para que el niño logre el control y el dominio de sus movimientos corporales, la coordinación de estos y un buen equilibrio
- ♪ El desarrollo de la motricidad fina: Logrando rapidez y precisión en el movimiento de manos y dedos y su buena coordinación con la visión.
- ♪ Desde cuando somos bebés y escuchamos una canción llevamos naturalmente el pulso con alguna parte de nuestro cuerpo. Es lo que en música llamamos el pulso musical que es el latido de la música y en la gramática del castellano es la división de las sílabas.
- ♪ En las rondas y canciones podemos a través de un movimiento marcar el acento, que es donde la palabra tiene más fuerza es decir el acento prosódico del que nos hablan en la gramática del castellano.

El cantar y movernos marcando el pulso y el acento nos va a permitir sentirlos desde nuestro cuerpo y más adelante poder comprender la teoría de la división de sílabas y el acento prosódico de las palabras.



## ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN CONTEXTOS BILINGÜES (NASA YUWE-CASTELLANO)

Para establecer un diálogo sobre las metodologías pedagógicas y el bilingüismo en la educación en contextos donde existe la presencia de una lengua originaria, es necesario remontarse al año 1.978 cuando con el decreto 1142, comienzan estas lenguas a ser usadas en las escuelas, pero empleadas como un “trampolín” para el castellano, idioma principal que continúa siendo utilizado en los procesos de enseñanza – aprendizaje, Alba Simbaqueba, argumenta:

Los procesos de colonización y de aculturación, en su mayoría se desarrollan a partir de la imposición de una educación que niega y ataca los procesos de socialización, el uso de las lenguas propias, las expresiones artísticas y de trabajo como conocimiento y saberes, y las normas y valores ancestrales, todos ellos en condiciones de persistencia cultural (2001:61).

En este sentido, la escuela tradicional ha contribuido y traído consigo otros conocimientos que no le daban cabida a la cultura propia y a los procesos de autodeterminación. Además, el peso histórico y político de la discriminación y el manejo del castellano han generado el debilitamiento del idioma nasayuwe, así como el desplazamiento lingüístico a causa de la ruptura intergeneracional del aprendizaje de la lengua. Según datos del plan de vida regional del CRIC, en el departamento del Cauca solo el 37% habla su lengua materna (CRIC, 2008, pág. 95); es por ello relevante mostrar las condiciones de debilidad y también fortaleza en que se encuentra la lengua y la cultura. Es notorio el desplazamiento de la lengua nasa a favor del castellano, aunque existen algunas políticas para el mantenimiento de la lengua nasa, éstas no han sido suficientes.



Fuente: IE Ricaurte. Sede Las Brisas.  
Padres de familia 2017.



La lengua propia debería ser el eje principal de comunicación de un pueblo; pese a todas las políticas creadas, falta mucho por hacer, quedando esto solo en el discurso, puesto que no todos los territorios se comprometen realmente a que esto ocurra. Las nuevas dinámicas han creado cambios en nuestras comunidades en todos los niveles: social, cultural, físico, ambiental, económico y político; percibidos cuando no se enseñan, ni se transmiten y se menosprecian las lenguas indígenas.

Ejemplo de lo anterior, se materializa cuando en la mayoría de instituciones educativas del territorio de Páez se acoge a la lengua originaria como una materia más en el currículo, que se enseña dentro de un horario determinado con la idea de que éste es el mecanismo para recuperar la lengua que está desapareciendo o cumplir con los requerimientos del PEC. Sin embargo, este mecanismo de recuperación es bastante cuestionable cuando no se usa y valora la lengua en las familias, pues es dentro de ellas donde se aprende; el papel de la escuela es solo el de fortalecer y dar continuidad a este aprendizaje (Memorias del Tercer Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos, 2001:29).



Fuente: IE Gaitana Fxiw. Sede Tálaga. 2017.

En esta medida, se hace necesario que la comunidad educativa se concientice que “la educación como proceso de vida, implica que todos los espacios y tiempos que vivimos se conviertan en procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje de manera que en nuestra cotidianidad se concrete la verdadera autenticidad, identidad individual y colectiva” (Trillos Amaya, 1.998: 63).

De tal forma, la educación es entendida como una de las instituciones sociales encargadas de la producción y transmisión de sentido en una sociedad; su papel es el de ofrecer a los miembros del colectivo, los conocimientos y valores considerados como relevantes para su propia reproducción. La educación pone en circulación los elementos que le permiten a la sociedad construir y mantener su propio orden, así como aquellos que definen la manera como se establecen las relaciones, tanto en su interior como hacia fuera.



En este marco de ideas, nuestro reto educativo corresponde a establecer metodologías contextuales que permitan construir estrategias de enseñanza – aprendizaje tanto en lengua nasa, como en lengua castellana que permita poder relacionar y transversalizar todas las áreas de conocimiento con el fin de desarrollar y explorar todas las habilidades comunicativas e integrar estos procesos a nuestra planeación de clases y secuencias didácticas que podrían rendir importantes beneficios tanto para la labor compleja del dinamizador y de los estudiantes.

### **Las prácticas de socialización lingüística como referente para afianzar procesos lectoescritores**

Como antecedente a este ejercicio pedagógico reflexionaremos sobre algunas implicaciones y características en que las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes, están sustituyendo paulatinamente la lengua indígena nasa yuwe por el castellano como primera lengua, situación que se hace necesario analizar y comprender.

De manera general y con respecto a diversos recorridos por los resguardos de Páez, se tiene presente que las competencias lingüísticas en los adultos y mayores que por lo general entienden y hablan las dos lenguas; prefieren usar predominantemente el castellano con las nuevas generaciones, además de poseer diferentes competencias en nasayuwe, como se escucha comúnmente cuando se afirma: “los muchachos entienden, pero no hablan”.

Es así como los niños y niñas de comunidades bilingües son orientados para utilizar distintos códigos y las prácticas de socialización lingüística que impactan sobre el mantenimiento lingüístico; ya que participan y construyen sus competencias e ideologías lingüísticas implícitas y explícitas a los modelos de uso de ambas lenguas. Por lo tanto, es necesario ser conscientes que al tener en cuenta las prácticas cotidianas ayudan a “enseñar” la lengua indígena a los niños, niñas y jóvenes, como, por ejemplo, el hecho de que se hagan emisiones que no requieren una respuesta lingüística, sino de una acción para realizarse exitosamente, como cuando se le da una orden para que realice cierta actividad, el joven o niño no responde, pero la hace.

Esto propicia competencias en lengua nasayuwe por ejemplo, cuando “la mamá le habla en nasayuwe a los hijos y ellos contestan en castellano porque entiende nasayuwe y habla en español”. De este modo, la falta de competencia productiva en lengua no debe interpretarse como una característica permanente en la vida de una persona, sino más bien como propia de un estado transitorio que puede variar de acuerdo con cambios en ciertas circunstancias del ciclo vital que finalmente estimulen



la recuperación lingüística, tales como la reivindicación étnica, las actividades socioeconómicas en la adultez, entre otros aspectos.

Por lo tanto, el hecho de que un niño no sea competente productivamente en la lengua indígena de sus mayores, debe interpretarse como una carencia en comparación con el parámetro adulto como un indicador claro de un proceso de desaparición de la lengua. Contrariamente, si se comprenden las prácticas comunicativas complementarias entre el castellano y el nasayuwe en el seno de la relación entre padres e hijos, se comprenden tanto sus repercusiones sobre el proceso de desplazamiento del nasayuwe como su potencialidad, en tanto que esa competencia receptiva puede ser un semillero para la futura revitalización de la lengua nativa. De tal forma, reconocer esta situación, permitiría que este conocimiento siga siendo transmitido de generación en generación; pues en muchas ocasiones, los padres y madres de familia no continúan hablando en lengua a sus hijos cuando estos responden en español. La estrategia es continuar transmitiendo su idioma así los hijos le respondan en el otro idioma.

Hay que aclarar que éste debe ser un comienzo para revitalizar la lengua; el objetivo de esta revaloración del idioma propio corresponde empezar desde la oralidad y hacia allá debe apuntar, a que el joven, el niño, la comunidad utilicen de manera significativa la lengua nativa en sus conversaciones, para que más adelante en el futuro, ésta pueda ser transmitida a otras generaciones.



Fuente: IE Gaitana Fxiw. Sede Tatavira. 2017.

En este sentido, reconocer que estos referentes de comunicación empiezan desde sus diversos procesos socializadores que corresponden a la relación entre la familia, comunidad y escuela,

en los cuales se aprende, se enseña a entender la vida, a defender el territorio, a conocer y manejar el idioma originario y construir colectivamente a partir de los pensamientos y saberes ancestrales.

En medio de estos aprendizajes se entretejen lazos afectivos, relaciones y vínculos con el mundo que lo rodea. Por lo tanto, no hay que desconocer que esta forma natural de aprendizaje tiene un valor muy importante para nuestra niñez, puesto que lo ha llevado a relacionarse con el mundo y a satisfacer sus necesidades de una manera placentera, agradable, lúdica y llena de afecto.



# SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN LENGUAJE

## UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA

*“El dispositivo de las secuencias didácticas presenta un interés por centrarse en una situación de comunicación y en las convenciones de un género particular. Igualmente las secuencias pretenden organizar y articular diferentes actividades escolares con el fin de superar las dificultades de lectura, orales y escritas de los estudiantes”*

**Joaquim Dolz**

El lenguaje envuelve todos los espacios y las acciones del ser humano, cada expresión y cada situación es susceptible de ser enunciada, leída o escrita. Desde antes del nacimiento iniciamos un proceso de inmersión en el mundo simbólico, en el desarrollo de los lenguajes verbales y no verbales, a partir de allí se constituye nuestra historia como sujetos de lenguaje, y la educación –sea formal o informal– resulta crucial para el desarrollo de las capacidades expresivas, relacionales y comunicativas. De los procesos de enseñanza-aprendizaje se espera que puedan atender al desarrollo de estas capacidades de manera integral y pertinente, valorando las características de cada contexto, las diversas intencionalidades y situaciones comunicativas. La educación debe ofrecer a los estudiantes herramientas para desenvolverse adecuadamente frente a sí mismo, frente a los demás y en relación con su entorno.

Siendo el lenguaje el principal instrumento de interacción y comunicación, el sentido de este apartado es generar algunas reflexiones que aporten a la comprensión didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, destacando los aspectos más relevantes a considerar desde las **secuencias didácticas** como estrategias de planeación e intervención integral.



Fuente: IE Ricaurte. Sede Aranzazu. 2017.



Como su nombre lo indica, esta estrategia permite organizar las acciones de la clase de manera secuencial, hacer consciente el proceso que se debe llevar a cabo para lograr una mejor comprensión de los contenidos y profundizar en los mismos con el fin de generar situaciones de aprendizaje significativas y pertinentes para el estudiante. El carácter significativo de estas acciones, depende en gran medida de la conexión que logramos establecer entre los contenidos, nuestras intencionalidades de formación y el ambiente inmediato del estudiante, es decir, teniendo presentes sus intereses, necesidades y sobre todo, sus saberes previos. Entonces, de acuerdo con Yolanda López, especialista en la enseñanza de la literatura y magister en promoción de la literatura infantil y juvenil, en este ejercicio se requiere de “un maestro que sea interlocutor y no mero transmisor del sentido de los textos. Un maestro que entienda que los estudiantes también pueden ayudar a construir el conocimiento desde su saber y desde sus intereses.”

Para el caso de las secuencias didácticas orientadas al área de lenguaje, éstas deben contribuir especialmente al desarrollo integral de competencias comunicativas, entendiendo la palabra “competencia” como “saber hacer” en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. Con estas competencias específicamente, nos referimos a **la oralidad, la lectura y la producción textual.**

Respecto al desarrollo de **la oralidad**, se busca que las acciones planteadas desde su planeación, implementación y evaluación, sirvan al propósito de fortalecer el uso de la palabra y el respeto por la voz del otro, la escucha, el participar de conversaciones, diálogos, debates en clase o en su entorno cercano. Se propone que estas estrategias generen situaciones de aprendizaje donde se rete y se motive a los estudiantes a expresar y debatir lo que piensan y sienten, sus percepciones frente a situaciones que los afectan en lo personal, lo familiar, lo académico, lo comunitario o social, así como a valorar la pertinencia y coherencia de sus intervenciones de acuerdo a la situación, lo cual permitirá que se desenvuelvan de manera más asertiva y armónica, comprendiendo los puntos de vista de los demás, teniendo presentes las ideas del otro y atendiendo a las diversas problemáticas que se puedan presentar, de manera más amplia y responsable.



Fuente: IE Ricaurte. Sede Pastales. 2017.

Por otro lado, consolidar las competencias de **lectura** en los estudiantes, requiere de una buena planeación y desarrollo de estrategias que atrapen a los lectores, atender a las percepciones y significaciones construidas a partir de las comprensiones globales del texto (cualquier tipo de texto), de lo literal, lo inferencial y lo crítico encontrado en la interacción con los materiales de lectura, asumiendo una posición y apropiando su mensaje.

Para comprenderlo mejor, es importante ser conscientes del carácter procesual y progresivo de la adquisición del hábito lector, lo que implica que no se consigue de un día para otro o incluso de una sola manera, sino que requiere continuidad, perseverancia y articulación con todas las áreas, espacios, ambientes y necesidades educativas del estudiante.

Proponer secuencias didácticas orientadas a fortalecer **la escritura** precisa considerar el desarrollo de habilidades y capacidades para la producción textual, creando situaciones de aprendizaje que motiven a los estudiantes a crear textos a partir de su propia vida, sus propios intereses, sus expectativas, su curiosidad y las preguntas que le inquieten respecto al mundo social, cultural, físico, afectivo e incluso fantástico. Esto, comprendiendo que dicha producción textual implica procesos de planeación o estructuración del texto, de escritura, de revisión y edición, antes de lograr un resultado final; además de considerar que en este proceso de escritura debe hacer uso de conocimientos sobre lenguaje, sobre las intencionalidades comunicativas de su escrito (tipos de texto), la gramática y otras características inherentes al ejercicio de creación desde la escritura,



Principalmente, el docente debe encontrar la manera más adecuada de llevar a los estudiantes a entender que cualquier situación o pensamiento que tengan debe ser expresada y que ellos están en capacidad de hacerlo por escrito. Como dice el adagio popular “a caminar, se aprende caminando...” y en este caso, escribir es un proceso que se aprende con la práctica, con la repetición, en el ejercicio continuo de manifestar emociones, compartir noticias, enviar mensajes, publicar ideas y proyectos a través de códigos escritos.

## **LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES**

Dentro de la estructura para la presentación de proyectos pedagógicos transversales, orientada por el consejo de educación de la Asociación de Cabildos Nasa Çxhâçxhâ, se plantean las secuencias didácticas como estrategia para materializar las ideas o intencionalidades de formación expresadas en el proyecto. Al respecto, en conjunto con el equipo de apoyo pedagógico se generan los siguientes consensos acerca de su formulación:

- Su carácter flexible, es decir, que puede adaptarse en términos de tiempos, estructura e intencionalidades a las condiciones de cada grupo y espacio.
- El estudiante es el centro de las propuestas, en torno suyo se orientan las actividades y esfuerzos planteados.
- La relevancia de las intencionalidades formativas como eje para la formulación de secuencias didácticas.
- La capacidad que se debe tener para articular áreas y saberes, entendiendo el aprendizaje como un proceso integral y progresivo.
- La importancia de considerar los saberes previos y el contexto de los estudiantes como generadores del aprendizaje, donde resultan preguntas y se reconocen los intereses que problematizan el proceso de construcción de conocimiento. Asimismo, el rol de la pregunta como posibilitador del conocimiento y herramienta que permite al educador orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: IE Ricaurte. Sede Pastales. 2017.



- Se pretende complementar los aprendizajes previos y los intereses de los estudiantes a través de actividades que hagan evidente la relación entre estos y los nuevos conocimientos, integrándolos y consolidando así, nuevas y sólidas estructuras de conceptos.
- Las secuencias didácticas permiten crear escenarios de aprendizaje a partir de los intereses de los estudiantes; el ambiente o la ambientación en los espacios educativos debe impactar y guardar coherencia con los temas y actividades desarrolladas.
- La continuidad de un ejercicio a otro y la claridad sobre las intencionalidades pedagógicas a desarrollar, permiten no caer en el activismo, considerando la transversalidad en las áreas, temáticas y actividades.

En coherencia, se acuerda la siguiente estructura de secuencia didáctica flexible como parte del proyecto pedagógico:

1. Preguntas orientadoras de la secuencia didáctica.
2. Actividades (nombres y orden correspondiente)
3. Desarrollo de las actividades (se plantea por cada actividad enunciada en el punto anterior)
  - a. Apertura: Invitación al tema o inicio de la actividad. Aquí se avanza también en la indagación por los saberes previos, inquietudes, intereses y contexto del estudiante.
  - b. Desarrollo: Aquí se proponen estrategias dirigidas a aportar nuevos conocimientos que complementen o fortalezcan los previos, que permitan fijar los aprendizajes respondiendo a las inquietudes o preguntas de los estudiantes.
  - c. Cierre: En este momento de la actividad, se pretende integrar los conocimientos previos y los nuevos, evidenciando la apropiación del tema y las inquietudes que quedan y que permitirán la continuidad de las temáticas en los siguientes talleres o actividades.
4. Materiales requeridos. (Este punto es insumo para la creación de planes de inversión del proyecto)

Para el caso de los proyectos pedagógicos transversales como se vienen orientando desde el equipo de apoyo pedagógico, se plantea un realizar la evaluación de los avances del proceso de manera integral, por lo cual se plantea obviar este aspecto dentro de la formulación de cada una de las actividades. Sin embargo, es importante que desde el momento de cierre de cada actividad, se plantee la recapitulación y reflexión sobre los aprendizajes logrados y que durante todo el desarrollo de la



secuencia didáctica se evalúen los avances a través de ejercicios que además sirvan como evidencia del proceso, ejemplo de ellos son las rubricas, los diarios de campo, fichas de aprendizaje, entre otros.

En general, esta propuesta didáctica pretende ser plenamente pragmática y significativa, es decir, busca que se generen escenarios de aprendizaje donde se aprenda utilizando el lenguaje en situaciones reales de comunicación que motiven al estudiante a indagar, cuestionar, reflexionar, construir, proponer, expresar, debatir... vivir el lenguaje.



Fuente: IE Agroempresarial San Miguel de Avirama. 2017.

Citamos como experiencia significativa, la propuesta planteada por la docente Zuleima González Yondapiz con los estudiantes del grado quinto de la sede principal de la IE Agroempresarial San Miguel de Avirama, denominada “El festival de la naranja” en el cual se conjugaron intencionalidades formativas diversas, dirigidas al desarrollo de competencias comunicativas en la oralidad (a través de la interacción verbal con la familia y la comunidad, debates, exposiciones y presentaciones en público sobre sus productos y creaciones en torno a la naranja), la lectura (desde las consultas, investigaciones en su contexto, seguimiento

de instrucciones, entre otros) y la producción textual (generando la necesidad de expresar a través de la escritura sus creaciones literarias, textos con intencionalidades comunicativas concretas como los frisos, afiches, invitaciones, entre otros).

Vale la pena destacar que a través de esta propuesta, se evidencia la transversalización de las áreas y contenidos, la implicación del contexto, la participación de la familia y la comunidad en los ejercicios pedagógicos al proyectar los resultados de la experiencia a través de un evento como el festival, pero principalmente, la exploración de necesidades comunicativas genuinas para el abordaje de los temas y las actividades, lo que hace del ejercicio algo auténtico y motivador para el estudiante, los docentes y la comunidad en general.

A continuación, la descripción realizada por la docente sobre su propuesta de secuencia didáctica:



## EL FESTIVAL DE LA NARANJA

### EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA A PROPÓSITO DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS ENFOCADAS AL DESARROLLO DEL LENGUAJE



Vivimos en un entorno natural bastante biodiverso y productivo, el cual puede ser usado como un laboratorio de aprendizaje, donde nuestros estudiantes sean protagonistas en la construcción de sus conocimientos; razón por la que docente y estudiantes del grado quinto de la **Institución Educativa Agroempresarial San Miguel de Avirama**, planteamos el proyecto de aula *regando ciencia* donde a través de secuencias didácticas se desarrollan diversas actividades tendientes a fortalecer habilidades comunicativas, motoras e intelectuales. Una de las secuencias didácticas desarrolladas durante el primer semestre fue el *festival de la naranja* cuya intencionalidad pedagógica se sustentó en la necesidad de formar niños propositivos y creativos, donde la lectura y la escritura son el eje transversal del proyecto.

La secuencia se desarrolló atendiendo a los siguientes momentos:



**PROYECTO REGANDO CIENCIA**  
**SECUENCIA DIDÁCTICA 1: FESTIVAL DE LA**  
**NARANJA**

**CONTENIDOS**

<b>MOMENTO</b> <b>1</b>	Análisis del entorno geográfico y elaboración del mapa productivo del resguardo de Avirama	CARTOGRAFÍA Y CLASES DE MAPAS
<b>MOMENTO</b> <b>2</b>	Construcción con padres de familia la infraestructura del vivero	REINOS DE LA NATURALEZA TEJIDOS VEGETALES
<b>MOMENTO</b> <b>3</b>	Salida pedagógica a la finca de la Institución e inicio de preparación de vino de naranja	LA PRODUCTIVIDAD EN EL RESGUARDO DE AVIRAMA MEZCLAS Y COMBINACIONES
<b>MOMENTO</b> <b>4</b>	Exposiciones sobre la naranja: carteleras, mapas mentales y conceptuales	LA EXPOSICIÓN FORTALECIENDO LA EXPRESIÓN ORAL HERRAMIENTAS DE ESTUDIO
<b>MOMENTO</b> <b>5</b>	Proyección del video "Bondades de la naranja"	LA NUTRICIÓN SALUD Y BIENESTAR
<b>MOMENTO</b> <b>6</b>	Embolsado de tierra y germinación de las semillas de naranja	PROCESO DE GERMINACIÓN LA REPRODUCCIÓN
<b>MOMENTO</b> <b>7</b>	Actividad "creando mi diario"	LA EXPRESIÓN ESCRITA
<b>MOMENTO</b> <b>8</b>	Elaboración del friso Agro naranja (historia, información científica, variedades, propiedades, beneficios, etc.)	LECTURA ESCRITURA GUSTO ESTÉTICO CALIGRAFÍA
<b>MOMENTO</b> <b>9</b>	Producción textual/ Creación literaria: cuentos y poemas sobre la naranja"	EXPRESION ORAL Y ESCRITA
<b>MOMENTO</b> <b>10</b>	Elaboración del recetario	EXPRESION ORAL Y ESCRITA
<b>MOMENTO</b> <b>11</b>	Elaboración de artesanías y recetas	ARTE, FORMAS, COLORES, TEXTURAS
<b>MOMENTO</b> <b>12</b>	Festival de la naranja	CREATIVIDAD Y EXPRESION ORAL



No se puede pensar en el aprendizaje significativo solo como una teoría del aprendizaje que usualmente se menciona en nuestro discurso y seguir desarrollando practicas tradicionalistas donde el niño sea un simple receptor. Este proyecto está programado como estrategia para que el estudiante relacione sus aprendizajes con el entorno, investigue, experimente, comprenda y sea generador de nuevos aprendizajes a partir de situaciones reales.





Adicionalmente, compartimos **dos ejemplos de secuencias didácticas** propuestas por docentes pertenecientes a instituciones educativas públicas de nuestro país y expuestas por el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) en dos cartillas de la serie Rio de Letras. Son experiencias que además, generarán el interés por revisar, reflexionar y redimensionar nuestras propias prácticas y metodologías, en nuestro rol de mediadores del conocimiento.

## UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LEER CON SENTIDO

**Tomado de:** Sánchez Lozano, Carlos. Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación Nacional: CERLALC-Unesco. Bogotá. 2014.

La descripción y los comentarios que se hacen de la experiencia, parten de la información suministrada en el Módulo 3, escrito por Gloria Rincón y Alice Castaño (2011), de la serie Orientaciones para el desarrollo de competencias de Lenguaje en el aula. Grados 4.º y 5.º. A continuación se presenta una ficha técnica sobre la experiencia.

Título	Leer para aprender a leer y para gozar la lectura
Lugar de desarrollo	Liceo Quial, Cali
Participantes	Claudia Patricia Quintero, docente del Liceo Quial. Estudiantes de un curso de quinto de primaria y un grupo de maestros de educación básica primaria.
Año de realización	Entre 1998 y 2004
Gestaron y sistematizaron la propuesta	Claudia Patricia Quintero (2005) gestó la propuesta y sistematizó la experiencia de aula con el título <i>La literatura: una máquina para enseñar a escribir</i> . El texto de análisis del cual se toma información para escribir este capítulo fue escrito por Gloria Rincón y Alice Castaño, quienes se apoyaron en el documento antes citado.
Resumen de la experiencia	Esta secuencia originalmente se diseñó con el fin de que los niños y las niñas aprendan a escribir textos instruccionales. Pero, para efectos de este módulo, solo se trabajó el área correspondiente a lectura. En siete jornadas de trabajo en el aula se enseña a los estudiantes que los textos dicen más de lo que parece, que un texto, para ser entendido, debe relacionarse con otros, y que el lector juega un papel activo, determinante, en la construcción de significado. Por último, se reconoce la enorme importancia del docente como mediador de lectura en la vida de los niños y las niñas.



## Momento 1

### El valor de lo que los estudiantes saben (Jornada 1) 2 horas

<p><b>1.</b> La profesora Claudia comienza su <i>secuencia didáctica</i> invitando a sus estudiantes a participar en un juego. Se organiza el salón de clase con mesas y sillas, en rincones, por separado. En unos se ponen palitos chinos, palos de pincho o de paletas y, en otros, bloques de figuras geométricas de distintas formas, colores o tamaños.</p>	<p><b>2.</b> En grupos de cinco a ocho personas, en cada rincón, se les sugiere que jueguen e involucren los elementos que tienen allí. El juego puede ser inventado o puede ser uno que ya conozcan, no existen restricciones, pueden ser juegos de mesa, de desplazamiento, de relevos, etc. Se les pide que, por grupos y en una hoja de papel, escriban las instrucciones del juego para que otros puedan practicarlo más adelante.</p>
<p><b>3.</b> Los grupos intercambian espacios e intentan desarrollar el juego de sus otros compañeros, siguiendo las instrucciones que han dejado en las hojas.</p>	<p><b>4.</b> Finalmente, viene la reflexión de la actividad con todo el grupo. Se hace especial énfasis en preguntas como: «¿qué grupo pudo jugar siguiendo las instrucciones?, ¿por qué sí o por qué no pudieron seguir las instrucciones del otro grupo?, ¿por qué no son claras las instrucciones del otro grupo?».</p>

*Este juego no tiene intenciones meramente «recreativas», sino que es una actividad calculada dentro de la planeación que la docente Claudia se ha fijado para alcanzar los logros de aprendizaje. La intención particular es que sus estudiantes se familiaricen con el seguimiento de instrucciones y su correlato discursivo, el texto instruccional, en un proceso de escritura. Obsérvese lo que ella dice: «Mediante la actividad del juego obtenemos unas primeras escrituras que nos permitirán determinar, en otras palabras, diagnosticar, cómo están leyendo y escribiendo este tipo de textos». De este modo, la maestra conoce a sus estudiantes, genera en ellos expectativas sobre lo que viene más adelante y adquiere información para establecer una ruta de aquello en lo que ella se debe centrar didácticamente..*



## Momento 2

### Los «andamiajes» o apoyos que genera el mediador (Jornada 2) 2 horas

<p>5. De acuerdo con la información recogida en la Jornada 1, la profesora Claudia selecciona un conjunto de textos, al que denomina «red textual», para leer con sus estudiantes, e incluye tres clases. El primero es el «texto-eje» alrededor del cual gira la secuencia didáctica. En este caso es un cuento fantástico escrito por el mexicano Juan José Arreola: «Baby H. P.» (se puede leer completo en las páginas 45-46).</p>	<p>6. Los segundos son «textos de apoyo», que básicamente aportan información extratextual para entender el «texto-eje». Entre estos se encuentran una biografía de Arreola y otros cuentos incluidos en su antología de relatos, <i>Confabulario</i>.</p>
<p>7. Los últimos textos, a los que ella denomina «textos de regalo», como <i>Los papeles de Miquela</i> (Jairo Aníbal Niño) o «Instrucciones para llorar» (Julio Cortázar), tienen una función de «propiciar momentos de lectura gratuita», pues la idea es seguir leyendo textos narrativos de gran calidad que incluyan instrucciones. Estos textos se leen antes de comenzar cada jornada sin que haya preguntas o comentarios, salvo que algún estudiante quiera hacerlos.</p>	<p>8. Seleccionado el «texto-eje», la docente les informa que les va a leer en voz alta el texto «Baby H. P.». Pero antes de hacerlo introduce una pregunta de anticipación: «¿De qué tratará un texto que lleva por título “Baby H. P.”?». Varios estudiantes expresan sus opiniones: «Del hijo de una prostituta», «Hijue... mentar la madre», «H. P. es el nombre del bebé, como Hernán Pérez, Héctor Piedrahita», «Un bebé hijo prodigio», «H. P. puede ser <i>Horse Power</i> (caballos de fuerza) o <i>High Power</i> (alta potencia) en inglés».</p>

*Antes de comenzar la primera jornada, la profesora Claudia hace claridad sobre la selección de los textos que trabajará en la secuencia didáctica. La propuesta de la red de textos es innovadora porque los clasifica de acuerdo con la función que cumplirán en la comprensión del «texto-eje» («Todo texto es un intertexto, es decir, una red de textos», dice Barthes, 1973). La primera pregunta que hace la docente busca acercar los saberes previos de los estudiantes con los del texto. Se materializa lo señalado en el capítulo 1 de este módulo sobre el acto de leer como un diálogo entre el lector y el texto para construir significado. La docente acoge lo sugerido en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje de grados 4.º y 5.º (2006): «Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.».*



## Momento 2

<p><b>9.</b> La profesora Claudia percibe que es necesario darles más información del cuento porque las respuestas no alcanzan a acercarse al contenido de la historia. Les reparte el primer párrafo del texto: «Señora ama de casa: convierta usted en fuerza motriz la vitalidad de sus niños. Ya tenemos a la venta el maravilloso Baby H. P., un aparato que está llamado a revolucionar la economía hogareña».</p>	<p><b>10.</b> Y luego les vuelve a preguntar: «¿Si Baby H. P. es el nombre de una máquina, qué hará un aparato con ese nombre?». A mayor número de pistas semánticas los estudiantes son más arriesgados al exponer sus hipótesis: «Una máquina para hacer pañales». «Puede ser un robot que hace todas las labores que se necesitan para un bebé». «Una máquina para hacer o clonar bebés».</p>
<p><b>11.</b> Posteriormente, les dice: «¿Qué preguntas le harían a un texto que comienza de esa manera?». Entre otras respuestas de los estudiantes se encuentran estas: «¿Dónde lo venden?». «¿De qué está hecho?». «¿Cómo va a revolucionar la economía hogareña?». La profesora Claudia escribe las respuestas en el tablero.</p>	<p><b>12.</b> Para finalizar la jornada, la profesora Claudia le entrega una fotocopia del texto a cada estudiante y, al fin, comienza a leer en voz alta, sin detenerse! Al terminar la lectura, ella impulsa la discusión a partir de estos interrogantes: «¿Quiénes comprarían el Baby H. P.?, ¿quiénes no y por qué?, ¿cómo les pareció el texto?».</p>

*Vale la pena resaltar en la estrategia didáctica de la profesora Claudia la manera como invita a los niños y las niñas a «entrar» en el cuento. Mediante este acercamiento previo ella despierta interés en leer el texto, lo cual incide favorablemente en el «compromiso mental» con que los lectores lo enfrentan. Si concebimos la lectura como construcción de sentido, es pertinente acercarse al texto con un por qué, un para qué y un qué vamos a buscar en él. La docente, con su lectura en voz alta, modela estrategias de acercamiento para que los estudiantes sorteen los retos que plantea el texto. Sabe que no los puede dejar solos, pues aún los niños y las niñas necesitan del acompañamiento y la lectura guiada por parte de un par experto. Pero, a su vez, sienta las bases para desarrollar habilidades de lectura independiente al ofrecerles una ruta de cómo se lee un texto: haciendo predicciones e interrogándolo.*



## Momento 3

### El valor de las preguntas para la construcción de sentido (Jornadas 3 y 4) 4 horas

<p><b>13.</b> Las respuestas de la jornada anterior se retoman y sirven como estrategia para acercarse nuevamente al cuento. La maestra les pide a los estudiantes lo siguiente: «Analicemos cuáles de esas preguntas se responden en el texto y cuáles no». Por ejemplo, a la pregunta: «¿quién inventó el Baby H. P?», los estudiantes se guían por las marcas de los electrodomésticos y esto les da una pista para responder lo que dice el texto.</p>	<p><b>14.</b> En el caso del cuento de Arreola, el inventor es J. P. Mansfield y Sons. «La información solicitada está explícita en el texto».</p> <p>Pero ante otra pregunta como «¿qué significa H. P?», las respuestas de los estudiantes son imprecisas, pues esa información no la responde claramente en el texto, sino que «está implícita y requiere que el lector la aporte en su mente».</p>
<p><b>15.</b> Posteriormente, la profesora Claudia divide a los estudiantes en grupos de cuatro personas. Le entrega una pregunta diferente a cada grupo, haciendo al menos que dos grupos tengan la misma pregunta para que a la hora de la plenaria pueda darse una confrontación. Les sugiere que entreguen las respuestas por escrito y en un formato grande (tipo cartelera) para exponerlas luego al grupo de compañeros. Para tal fin, deben nombrar uno o dos relatores.</p>	<p><b>16.</b> Instrucciones que dio la profesora Claudia a sus estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dibuje el Baby H. P. Señale cada una de sus partes.</li><li>• Identifique quién habla en el texto.</li><li>• ¿Qué tipo de texto es «Baby H. P.» y cuál cree que es la intención del autor al escribirlo?</li></ul>

*La labor de contrastación que realiza la profesora Claudia a través de las preguntas pretende que los estudiantes entiendan que hay diferencia entre la lectura literal (lo que dice el texto expresamente) y la lectura inferencial (lo que no está en el texto y es necesario aportar). Esto es muy interesante porque les está diciendo: «Ojo, leer bien no es reproducir lo que dice el texto; leer bien, es leer entre líneas», es decir, deducir lo que no está, descubrirlo. Al mismo tiempo no abandona su rol de mediadora. Con la tarea que les deja a sus estudiantes impulsa la variedad de interpretaciones, pero también se muestra clara en cuanto a que hay un marco semántico sobre lo que dice o no dice un texto. Mientras pasa por los grupos, les pregunta: «¿Dónde aparece lo que están afirmando en el texto?, ¿con qué información del texto pueden sustentar lo que dicen?, etc.».*



## Momento 4

### Con la ayuda de todos, se entiende mejor el texto (Jornadas 5 a 7) 6 horas

<p><b>17.</b> Ahora la profesora Claudia invita a los niños y las niñas a socializar los resultados de la tarea exponiendo sus carteleras. La idea es que mientras un grupo expone, el otro que tiene la misma pregunta pueda interpelar o completar lo que sus compañeros están diciendo. Por ejemplo, pasan al frente dos de los grupos que han respondido al ejercicio: «Dibuje el Baby H. P. Señale cada una de sus partes». Inmediatamente se percibe que hay diferencias.</p>	<p><b>18.</b> El grupo 1 cuestiona que el dibujo del grupo 2, «si bien señala todas las partes del aparato Baby H. P., olvida “las ramificaciones” del esqueleto suplementario». La respuesta del grupo 2 es: «Nuestro Baby H. P. funciona como los televisores con los controles remotos». Los del grupo 1 refutan: «Ustedes no estaban dibujando su Baby H. P., sino el que aparece en el texto de Arreola».</p>
<p><b>19.</b> Luego, la profesora Claudia quiere profundizar en aspectos que no están explícitos en el texto sino que ahora requieren una interpretación crítica del mismo. Frente a la pregunta: «¿Qué tipo de texto es &lt;Baby H. P.&gt; y cuál creen que es la intención del autor al escribirlo?» surgen diferencias notables entre los grupos: «Es un texto informativo y la intención es vender un producto». «Es una propaganda y la intención es dar a conocer al Baby H. P.». Es una fábula, allí dice <i>Confabulario</i> (y el estudiante señala la información que hay al final del texto).</p>	<p><b>20.</b> Los estudiantes se trenzan en un vibrante debate. Pero ya saben (lo aprendieron en la actividad anterior) que no se puede inventar, sino que deben probar en el texto dónde se responde claramente o al menos se insinúa la respuesta. Aquí es donde intervienen los «textos de apoyo»: la profesora Claudia les facilita la biografía de Arreola. Reconocen, entonces, que «Baby H. P.» es un cuento fantástico y que la intención de Arreola al escribirlo era hacer una crítica burlesca al consumismo norteamericano.</p>

*Durante la plenaria, la profesora Claudia deja discutir a los estudiantes y ella no interviene. Esta decisión didáctica es relevante, pues patrocina la confrontación de puntos de vista entre pares para dotar de sentido al texto. Ese ejercicio de lectura colectiva fomenta lo que Vygotski (2003) denomina «ayuda proximal», en donde los más expertos jalonan a los menos expertos. «Entre todos se puede entender mejor un texto», dice Mabel Pipkin (1999). También resulta clave la introducción que hace la profesora Claudia del texto de la biografía de Arreola para ampliar la comprensión sobre las intenciones del autor en el cuento «Baby H. P.». Vemos que no se trata de poner a leer muchos textos porque sí, sino de ayudar a que el estudiante descubra que la comprensión lograda de cada uno de estos textos repercute, potencia la comprensión de los demás: un principio básico de la lectura crítica-intertextual.*



## UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA ESCRIBIR CON SENTIDO

**Tomado de:** Castaño Lora, Alice. Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación Nacional: CERLALC-Unesco. Bogotá. 2014.

Esta experiencia, llevada a cabo en el aula de la maestra Diana Reyes, permite observar cuáles fueron las decisiones y las acciones que adelantó para propiciar un proceso de escritura con sentido, enmarcado en una situación comunicativa real. La secuencia tuvo dos propósitos: aprender sobre un tema de ciencias naturales (los animales en vía de extinción) y construir saberes acerca el texto descriptivo. Sin embargo, la sistematización aquí presentada hará un énfasis en los procesos implicados en la producción escrita.

<b>Título</b>	A escribir se aprende hablando... y pensando. La escritura como proceso en el aula
<b>Lugar de desarrollo</b>	Gimnasio Los Ángeles, Neiva, Huila
<b>Participantes</b>	Diana Reyes, Ximena Vargas (docentes) y estudiantes del grado tercero
<b>Año de realización</b>	2010
<b>Gestaron la propuesta</b>	Diana Mireya Reyes y Ximena Vargas Losada (docentes) en compañía de Mauricio Pérez Abril, quien junto con Ximena hace parte de la Red para la Transformación Docente en el Campo del Lenguaje: <i>Pido la Palabra</i> , del departamento del Tolima (de la que hacen parte también algunos docentes de otros departamentos). En esta Red se diseñan alternativas didácticas y se analizan, se implementan, se sistematizan y se aprende de ellas.
<b>Sistematización y autoría de la experiencia</b>	Ximena Vargas Losada y Mauricio Pérez Abril
<b>Resumen de la experiencia</b>	Secuencia didáctica desarrollada en el área de Ciencias Naturales, orientada a la escritura por parte de cada estudiante de un texto descriptivo, con el fin de publicar un libro artesanal sobre animales en vía de extinción. Se aclara que en esta propuesta hay tiempos generosos en el aula para la reflexión, la discusión y la construcción colectiva de conceptos. El proyecto didáctico duró cuatro meses. Se emplearon 23 sesiones de clase, además de las actividades adelantadas por parte de la docente y de los estudiantes. Sin embargo, puede ser considerada y adaptada para tiempos escolares más cortos. Lo que aquí se presenta se tomó del Módulo 2 de la serie <i>Orientaciones para el Desarrollo de Competencias de Lenguaje en el aula. Grados 1°, 2°, 3°</i> . Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 2011 (obra inédita). Páginas 95 – 100.



## Momento 1

### Lo que sabemos y lo que podemos construir con lo que sabemos (4 clases)

<p><b>Sesión 1.</b> La docente exploró a través del diálogo lo que sus estudiantes sabían sobre la descripción, fue consignando las ideas en el tablero y, al final, las organizó siguiendo un hilo temático. Los niños y las niñas registraron en sus cuadernos las notas.</p>	<p><b>Sesión 2.</b> En el aula se leyeron textos que contenían descripciones diversas, y a partir de estas y de las ideas de la clase anterior, los estudiantes construyeron colectivamente la definición de <i>descripción</i>. La docente guió la discusión y organizó en el tablero las ideas. La definición colectiva se registró en el cuaderno.</p>
<p><b>Sesión 3.</b> Teniendo como referencia la definición construida y los ejemplos trabajados, la docente leyó en voz alta el texto <i>Los búhos</i>, tomado de una enciclopedia, para determinar entre todos si se trataba de un texto descriptivo o no. Se realizaron discusiones y análisis colectivos para ir complejizando el concepto de descripción.</p>	<p><b>Sesión 4.</b> Lectura, en grupos de cuatro niños, de dos versiones de <i>El gato con botas</i> (una narrativa –texto 1– y otra descriptiva –texto 2–). Se realizó un taller respondiendo por escrito: «¿cuál de los dos textos es una descripción? ¿En qué lugar incluirían la descripción, en un cuento o en una enciclopedia de Ciencias?». Justifiquen la respuesta. Luego, se pusieron en común los resultados. Como tarea se dejó la identificación de los adjetivos en la descripción de <i>El gato con botas</i> y su papel en los textos descriptivos.</p>

#### Texto 1

Hace mucho tiempo, en una época en que los animales hablaban, vivía un gato muy inteligente al que llamaban Gato embotado (¿o era Gato con botas?). Su nombre se debía a que las botas que usaba junto a un traje que (¡calamidad de las calamidades!) robó a un distraído. Con ese disfraz se proponía ayudar a su amo a enriquecerse. ¡Y vaya que lo consiguió! Gracias a sus genialidades, convirtió a su amo, un pobre hijo de un molinero, en un caballero afortunado, por su dinero y su elegancia. Obtuvo para él ropa fina y un carruaje; después un castillo; y como si esto fuera poco, una gran fortuna. A la princesa la consiguió el molinero, pero el Gato también hizo sus aportes. Por su puesto, al final, todos comieron perdices y vivieron muy felices (¿o era al revés?).

#### Texto 2

El Gato con botas es un felino astuto, inteligente, y decidido. Su tamaño es el de cualquier gato común, su pelaje es negro con algunas zonas blancas aquí y allá, y si bien tiene cuatro patas, solo usa dos para caminar, mientras que las otras dos las usa como brazos. En otras palabras, este gato camina como las personas. Además, va siempre vestido como un caballero de su época (al estilo de los tres mosqueteros): sombrero con pluma, capa roja, chaqueta y pantalón, un negro cinturón de hebilla grande y cuadrada y, el detalle más importante, su espada. Porque aunque se sorprendan un poco, este gato es además un muy buen espadachín.

(Tomado de: Ministerio de Educación de la Nación (2001). *Para seguir aprendiendo. Lengua EGB1*, Unidad de Recursos didácticos, Argentina. Disponible en: <http://issuu.com/snow756/docs/lenguaegb1/15>)



## Momento 1

*Antes de emprender esta secuencia didáctica —en la clase de Ciencias Naturales—, la maestra Diana y su grupo se habían aproximado formalmente al concepto de «animales en vía de extinción», ellos analizaron la manera como diferentes especies son atacadas por depredadores naturales o por el hombre; así mismo, investigaron cómo ciertos ecosistemas tienden a desaparecer por la tala de árboles o la contaminación. En el proceso de indagación, los niños y las niñas leyeron diversos tipos de texto como noticias ecológicas que aparecen en periódicos, escritos especializados en el tema (estos los consiguieron en préstamo en la Biblioteca Luis Ángel Arango) o cartillas de corporaciones dedicadas a la conservación de recursos naturales.*

*Las actividades que hacen parte del inicio de la secuencia llevada a cabo por la maestra, muestran que la escritura es requerida, pero no en función (aún) de describir el animal en vía de extinción. Por lo tanto, ¿cuáles son las funciones de la escritura que se observan en este momento inicial? ¿Cuáles cree que son las razones para que la docente inicie explorando sobre el conocimiento de los niños? ¿Para qué cree que es importante dejar un registro sobre lo que los estudiantes saben acerca de la descripción al iniciar el proceso? ¿Cuáles piensa que fueron los propósitos de la docente cuando incluyó la lectura del texto Los búhos y de las dos versiones de El gato con botas? ¿Cuál es el papel que se les asigna a los niños y las niñas en la construcción de conocimiento? ¿Para qué invertir tanto tiempo indagando sobre saberes previos y leyendo ejemplos en lugar de dar a los estudiantes la definición acerca de lo que es la descripción?*



## Momento 2

### Conceptualizar sobre el tema y sobre las características de los textos descriptivos (5 clases)

**Sesión 5.** La docente entregó a los estudiantes un texto titulado «La descripción», con el fin de que conocieran elementos conceptuales relacionados con ese tipo textual y con las clases de descripciones. Los estudiantes tomaron notas en el cuaderno, hicieron presentaciones y discutieron. Como tarea, para ampliar el concepto, se propuso a los estudiantes que buscaran en libros, revistas e Internet descripciones de animales (estos textos se llevaron al colegio) y que dibujaran en el cuaderno un animal identificando sus partes y relacionándolas con una cualidad.

**Sesión 6.** Los estudiantes buscaron en diferentes fuentes los nombres de los animales en vía de extinción en Colombia y eligieron uno sobre el que harían la descripción. La información sobre el animal elegido la organizaron en una ficha —con un formato diseñado por las docentes—. Las fichas fueron compartidas y analizadas colectivamente.

**Sesión 7.** Comparación colectiva de dos tipos de descripciones: de un personaje literario y de un animal real. Para ello se usaron textos elegidos por la docente.

**Sesión 8.** Lectura en grupos (cuatro estudiantes) de la descripción de Platero, en la obra *Platero y yo*, y de la del cóndor, tomada de una enciclopedia. Se realizó un taller comparativo empleando una tabla de doble entrada que recogía las características de los dos tipos de descripción. Se discutieron los resultados.

#### FICHA PARA LA LECTURA DEL ANIMAL EN VÍA DE EXTINCIÓN

NOMBRE DEL ANIMAL: \_\_\_\_\_  
CLASE: \_\_\_\_\_  
DIMENSIONES: \_\_\_\_\_  
ASPECTO GENERAL: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
PELAJE: \_\_\_\_\_  
CABEZA: \_\_\_\_\_  
PATAS: \_\_\_\_\_  
COLA: \_\_\_\_\_  
ALIMENTACIÓN: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
RAREZA: \_\_\_\_\_  
¿DÓNDE VIVE?: \_\_\_\_\_  
¿CÓMO SE DEFIENDE?: \_\_\_\_\_  
¿CÓMO SE RELACIONA CON OTROS ANIMALES?: \_\_\_\_\_  
¿POR QUÉ SE ESTÁ EXTINGUIENDO?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Sesión 9.** Análisis colectivo comparando la manera como se enunció cada uno de los textos. Se hizo un ejercicio de conceptualización sobre las características de la enunciación referida a una tercera persona. Se tomaron notas sobre los elementos conceptuales acordados.



## Momento 2 Continuación

En este segundo momento de la secuencia, la maestra propuso como objeto de aprendizaje una manera de utilizar el lenguaje que, teóricamente, recibe el nombre de modo discursivo descriptivo. Este, junto a los modos narrativo y argumentativo, dispone el contenido en un texto para cumplir con ciertos propósitos comunicativos. Construir el conocimiento sobre lo que es una descripción se hizo paralelamente a la indagación sobre el animal escogido.

He aquí algunas preguntas para orientar la comprensión de esta secuencia de trabajo: ¿qué lugar ocupa el diálogo dentro del aula de la maestra Diana? ¿De qué manera lo propició y cómo se sirve de él para la enseñanza de la escritura? ¿De qué manera la maestra aborda la diferencia entre textos informativos y textos narrativos literarios? En las actividades propuestas a los estudiantes, la escritura ocupa un papel que va más allá del registro, e implica un paso al aprender, ¿de qué manera ocurre esto? La lectura tiene una presencia protagónica en este momento de la secuencia, ¿con qué propósito los estudiantes leen?, ¿a qué textos recurren? En la institución educativa de la docente no usan libros de texto en ninguna asignatura, los maestros son quienes diseñan las fichas, los talleres y seleccionan las lecturas que adelantarán. En la experiencia de la profesora Diana, ella diseña una ficha y una tabla de doble entrada. ¿Con qué propósitos usa ella estos instrumentos?, ¿qué opina acerca de que sea el propio maestro quien diseñe el material que usará en clase?

Ejemplo 1





## Momento 3

### Planear el texto, escribir, revisar y reescribir (10 clases)

<p><b>Sesión 10.</b> Escritura individual en clase sobre la primera versión de la descripción del animal en vía de extinción. Para ello cada estudiante se apoya en los saberes construidos hasta el momento, en relación, tanto con el animal seleccionado, como con el texto descriptivo.</p>	<p><b>Sesión 11.</b> Identificación y análisis colectivo sobre la estructura de la descripción del cóndor obtenida en la enciclopedia. Reflexión y registro sobre la movilización del concepto de descripción construido hasta el momento.</p>
<p><b>Sesión 12.</b> Análisis colectivo del texto de un estudiante en la primera versión: ¿el contenido sobre el animal es suficiente y correcto?, ¿realmente se trata de una descripción? A partir de lo discutido se tomaron nuevos elementos para ajustar los textos que se estaban elaborando y la definición de descripción construida en las clases anteriores; con los avances conceptuales, los estudiantes revisaron sus primeras versiones y las ajustaron. La docente leyó de forma detallada (fuera de clase) cada una de las descripciones realizadas por los niños y las niñas. Presentó sus observaciones utilizando papelitos pegados sobre el texto del estudiante, como se observa en el ejemplo 1.</p>	<p><b>Sesiones 13 y 14.</b> La docente comentó la organización de cada texto a partir de las observaciones. Las más recurrentes se relacionaron con la necesidad de identificar el tipo de animal, el orden de presentación de la descripción del cuerpo (iniciar por la cabeza), la forma del cuerpo, patas y cola, el lugar en el que vive, de qué se alimenta y por qué está en vía de extinción.</p>
<p><b>Sesión 15.</b> Los estudiantes reescribieron (en casa) por tercera vez su texto a partir de los comentarios. Esta reescritura los obligó a volver a buscar más información sobre los animales para completar o adecuar su descripción. Esta versión la transcribieron en el computador utilizando el programa Word (ejemplo 2), con dos propósitos: a) trabajar en la diagramación del texto (uso de recursos gráficos como negrillas, centrado, itálicas, tipos de letra); b) identificación de los posibles errores ortográficos: identificaron las palabras subrayadas en rojo por el programa y prepararon una explicación de cada posible error para socializarla. Estas actividades se realizaron con el apoyo del profesor de Computación.</p>	<p>Ejemplo 2</p> <p><b>El escarabajo de sierra</b></p> <p>El escarabajo de sierra es un insecto artrópodo. Su es <sup>aplanado</sup>alargado, ancho y mide 1.6 cm de longitud. Tiene la cabeza larga, un poco ancha y grande, los ojos son muy pequeños. Las antenas son curvadas, delgadas y de color negro. Sus patas son cortas, rectas y de color café. El escarabajo de sierra <sup>se encuentra en</sup> Vive en los bosques tropicales y secos, <sup>donde se encuentra</sup> está registrada en departamentos como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>&gt; Amazonas</li><li>&gt; Caquetá</li><li>&gt; Cesar</li></ul> <p>El escarabajo de sierra se encuentra en muros, techos, vigas, taboques, puentes, cerros, cuevas, cuevas y ríos. Está en vía de extinción porque lo utilizan de adorno en las paredes como asento tropical antioqueño.</p>



## Momento 3

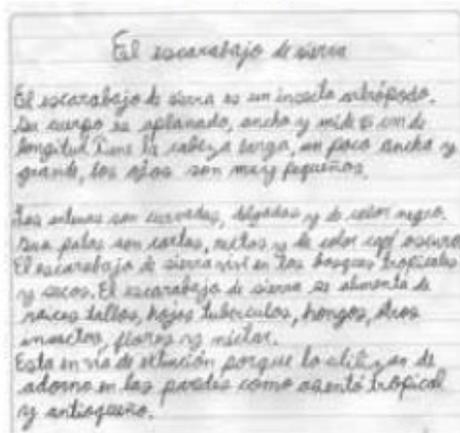
### Continuación

**Sesión 16.** Revisión de aspectos formales del texto y ajustes de redacción a partir de las explicaciones preparadas por los estudiantes y de las reflexiones derivadas de la relectura de sus textos. Conceptualización colectiva sobre los fenómenos ortográficos analizados y análisis de las funciones de los elementos gráficos que emplearon en la escritura de los textos en computador.

**Sesión 17.** Escritura de la cuarta versión a partir de las conceptualizaciones y reflexiones finales. Lectura de esa versión por parte de un adulto con buen nivel de escritura para hacer los últimos ajustes de forma y contenido. Entrega de la versión final (ejemplo 3) a la docente para su última revisión.

**Sesión 18 y 19.** Entrega de versiones definitivas, para revisión por parte del comité editorial, conformado por estudiantes destacados, padres de familia y docentes. Cada estudiante realizó los ajustes finales.

Ejemplo 3



*Para esta fase del trabajo, la maestra parte de una convicción: aprender a escribir es algo que vincula, necesariamente, el proceso de reescritura. En este proceso se verifica que el contenido escrito corresponda a un buen nivel de comprensión del tema y que los aspectos formales indiquen la apropiación de la estructura descriptiva. A continuación, algunas preguntas útiles para orientar la comprensión de este momento de la propuesta de aula: ¿qué estrategias usó la maestra para que los estudiantes ajustaran la primera versión del texto que escribieron? ¿Cómo retroalimentó la profesora la primera versión ajustada escrita por cada niño y cada niña? ¿Para qué la docente propone escribir la tercera versión del texto en formato digital? ¿Cómo le parece la estrategia usada por la profesora para que en los textos mejoraran la ortografía? ¿Encuentra alguna diferencia entre esta manera de abordar la buena ortografía en un texto y el modo como se suele trabajar en las clases? ¿Qué sentido tiene que la escritura no sea un asunto exclusivamente agenciado por el estudiante-autor, sino que involucre otras personas como sus pares, el docente o la familia? ¿Qué función social y pedagógica cumple un comité editorial conformado de la manera como se presenta en la experiencia? ¿Cuál sería la concepción de escritura de la docente?, ¿por qué? ¿Cuáles son los cambios en el texto del estudiante?, ¿cree que su texto hubiera mejorado como lo hizo sin las retroalimentaciones, volver a consultar las fuentes documentales y las reescrituras? ¿Por qué cree que la docente decidió que en Ciencias Naturales se bajaría un texto descriptivo y no una narración?*



## Momento 4

### Diseño y publicación del libro (4 clases)

**Sesión 20.** Lectura del libro, *¿Cómo fabricar libros artesanales?*, de la colección Formemos lectores del Banco del Libro de Venezuela, a fin de conocer el proceso. Elección de un formato de entre 20 y 25 páginas.

**Sesión 21.** Análisis colectivo de varios libros que ya habían leído en la clase de Ciencias y del texto literario *¡Qué animales!*, de Ema Wolf, para que los niños y las niñas observaran aspectos en común como presentación, portadas, contenido, etc. El de la autora argentina fue el que más influyó para la escritura de la presentación y la organización del libro artesanal. Habiendo decidido el tipo de libro que se iba a diseñar y qué partes tendría, se pasó a la escritura de cada una de ellas.

**Sesión 22 y 23.** Elección del título a partir de una lluvia de ideas. El criterio era que este permitiera al lector saber sobre qué trata el libro, se reflexionó sobre la pertinencia de cada opción y, al final, se escogió *Animales en vía de extinción*. Para completar la portada decidieron hacer un *collage* de las imágenes de algunos animales. Este se imprimió y se pegó en la portada de cada uno de los libros. En este punto identificaron la estructura de una presentación de acuerdo con los modelos de los libros que tenían, y procedieron a escribirla. Para la tabla de contenido decidieron escribir los nombres de los animales de acuerdo con el orden alfabético —como estaba en la mayoría de los libros leídos—. Todos los textos se construyeron en una creación colectiva, por tanto, una vez escritos en el tablero se transcribieron.

Para terminar, cada niño escribió tres renglones con sus datos biográficos. Esta información se anexó a su escrito en la parte inferior. Una vez se terminó el libro artesanal, se escaneó y se imprimieron una copia para cada niño y una para la biblioteca de aula (fue necesario destinar tiempo extra clase para el montaje).

*En este último momento se concretó la publicación del libro, así se cierra el proceso de escritura. Antes se dijo que la docente partía del presupuesto de la reescritura para potenciar el conocimiento del tema y de la forma discursiva. Ahora el factor que entra en juego tiene que ver con el carácter social de la escritura: los niños escriben con la expectativa de un público lector. Tenga en cuenta ahora las siguientes preguntas para poner en evidencia lo señalado: ¿de qué manera considera que la publicación del libro contribuyó al proceso de escritura? ¿Cómo aporta a la formación personal del estudiante el hecho de que este esté inmerso en todo el proceso de escritura, decida sobre lo que va a escribir, construya el texto y lo reescriba? ¿De qué modo está presente la evaluación en todo este proceso?, ¿a cargo de quién (es) está la evaluación?, ¿qué piensa de ello? ¿Qué aprendizajes sobre el objeto libro y sobre el tema de los animales en vía de extinción pueden construir los estudiantes con esta secuencia? ¿Hasta qué punto o de qué maneras puede cambiar la relación de los estudiantes con el libro y con la biblioteca ahora que han participado en la elaboración de uno y son autores del mismo?*



## Invitación a reflexionar

### **El docente frente a la planeación, diseño y mediación de los procesos de escritura**

- ¿Desde qué áreas propone la escritura de textos?, ¿por qué?
- Normalmente, ¿cuánto tiempo dedica a la producción de un texto en su aula?, ¿permite a sus estudiantes reescribir los textos?
- ¿Observa si en el proceso de escritura sus estudiantes logran avanzar en niveles de conceptualización sobre el tema abordado y sobre lo que implica escribir?
- Piense en los comentarios que hace a sus estudiantes cuando revisa sus producciones escritas, ¿estos los ayudan a mejorar sus textos?
- ¿Ha diseñado materiales (fichas, tablas, rejillas) que le ayuden a los niños a concebir la escritura para aprender?
- ¿De qué manera corrige los textos de sus estudiantes?, ¿propicia prácticas de coevaluación y autoevaluación? ¿Incluye propuestas de escritura enmarcadas en situaciones comunicativas reales o lo que predomina es una escritura cuyo único lector es el profesor?
- ¿Da a los estudiantes la posibilidad de experimentar el impacto que tiene la escritura en la vida real?

### **El docente en relación con lo que se vio en la secuencia**

- ¿Qué elementos, pistas o referentes aporta esta experiencia para emprender las tareas de escritura propias de su aula y con sus estudiantes?

- ¿Qué ideas concretas aporta esta experiencia para mejorar la producción de textos escritos en sus clases?
- ¿Qué lecciones sobre la enseñanza de la escritura se derivan de esta experiencia?
- ¿Qué ideas le aporta esta experiencia sobre cómo enriquecer las propuestas de escritura que plantea a sus estudiantes? Observando la versión inicial y la final del texto usado como ejemplo en la experiencia, ¿considera pertinente propiciar las reescrituras en el proceso formativo de un estudiante?

### **El docente y sus reformulaciones, reconceptualizaciones (proyección)**

- Después de todas las reflexiones propuestas, ¿qué fortalezas puede observar en su propia práctica de enseñanza de la escritura? ¿Cree que son necesarios cambios en su propuesta? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué consistirían y por qué?
- A partir de la experiencia descrita, ¿podría construir una descripción de las características de una secuencia didáctica como una forma de organizar la enseñanza?, ¿qué dificultades y/o ventajas identifica de esta forma de enseñar?
- ¿Conoce otras alternativas de organización del trabajo didáctico en el aula? ¿Cuáles son? ¿Las ha puesto en práctica en su quehacer?



## CONTINUANDO EL CAMINO...

### ESTRATEGIAS PARA EL SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

*Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado una función esencial – quizá la función esencial– de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función –y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a estos términos tan arraigados en la educación– es una tarea ineludible.*

**Delia Lerner**

Este es el último encuentro que durante este año tendremos desde la línea de formación de **Metodologías para la enseñanza de la lectoescritura del castellano en contextos bilingües**, sin embargo, adicional al acompañamiento que el equipo de apoyo pedagógico continúa realizando en las distintas instituciones educativas, nos proponemos prolongar este ejercicio a través de un espacio de diálogo y socialización denominado **Voces del territorio**, el cual consiste en un escenario dispuesto a través de la red social Facebook, donde todos y todas estamos convocados a compartir nuestras ideas y experiencias significativas en el tema de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en contextos bilingües u otros temas de interés pedagógico.



Fuente: IE Ricaurte. Sede Pastales. 2017.

Se trata de un grupo de estudio donde tendremos la posibilidad de publicar mensajes, evidencias fotográficas, enlaces a libros, artículos, material audiovisual, eventos, entre otros. Confiamos en la disposición de todos y cada uno de los participantes para que éste sea un lugar para el reconocimiento del otro, el intercambio de saberes, el fortalecimiento de nuestras prácticas pedagógicas y la unidad como equipo de educadores que buscamos aportar al mejoramiento de la educación los distintos territorios del municipio de Páez.





# Voces del Territorio

## PROPUESTA DE TALLER



Fecha: XX de XXXX de 2017

TEMA:		
TÍTULO:		
OBJETIVO:		
ESTRUCTURA:	INICIO:	
	DESARROLLO:	
	CIERRE:	
MATERIALES:		
AMBIENTE:		

Formulado por: XXXXXX XXXXXXXXXXXXX



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. (2008). Plan de vida regional. Popayán: CRIC.
- Díaz Barriga, Ángel. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: UNAM.
- Rivera Sánchez, Andrea Yulithza. (2017). Taller sobre lectura, escritura y oralidad enfocado a la dinamización del proyecto pedagógico de la institución educativa Gaitana Fxiw, Páez, Tierradentro, Cauca. Documento inédito.
- Simbaqueba, Alba. (2001). Memorias del Tercer Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos. Cochabamba: Consejo Educativo de la Nación Quechua.
- Trillos Amaya, María. (1998). La educación indígena en Colombia. Lenguas aborígenes de Colombia: “Memorias 4. Educación endógena frente a educación formal”. Santa fe de Bogotá: Centro colombiano de estudios de lenguas aborígenes.
- Sánchez Lozano, Carlos. Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación Nacional: CERLALC-Unesco. Bogotá. 2014.
- Castaño Lora, Alice. Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación Nacional: CERLALC-Unesco. Bogotá. 2014.
- Farrany, Maria Teresa. El descubrimiento de sí mismo. Editorial Gra. 1997.
- Fans Esteve, Monserrat. Leer y escribir para vivir. Editorial Gra. 2000.