

APRENDER Y COMPARTIR DESDE *TEXTO EN CONTEXTO*:  
RELATO PEDAGÓGICO SOBRE UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE  
LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE  
ESCOLARIDAD



Universidad  
del Cauca

ADRIANA DEL SOCORRO SÁNCHEZ VIVAS

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y  
ESCRITURA  
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
POPAYÁN, OCTUBRE 2017

APRENDER Y COMPARTIR DESDE *TEXTO EN CONTEXTO*:  
RELATOPEDAGÓGICO SOBRE UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA  
Y ESCRITURA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD

Trabajo para optar al título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN – MODALIDAD  
PROFUNDIZACI'ÒN

ADRIANA DEL SOCORRO SÁNCHEZ VIVAS

Directora  
Magister Yoli Marcela Hernández Pino

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y  
ESCRITURA  
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
POPAYÁN, OCTUBRE 2017

## **Dedicatoria**

*A esa Energía superior llamada Dios, quien me permite una evolución constante.*

*A Erick, mi esposo, por su amor y acompañamiento en este camino de crecimiento y despertar.*

*A mis amados padres por forjar en mí un sentido práctico de la vida con base en el ejemplo constante de sacrificio, el cual se ha convertido en la brújula que orienta mi vida.*

*A mis hermanos: Diego, Omar y Julián, quienes con sus enseñanzas, desde sus elecciones de vida en el ámbito social, me han permitido crecer como persona y profesional.*

*A mi tía Graciela, mi segunda madre, quien con su gran amor ha logrado mantener mi corazón fuerte a pesar de las dificultades.*

*A Natalia e Isabela, mis sobrinas de corazón, quienes con su ternura representan a aquellos niños que educo y hacen que la vida parezca con más sentido.*

*Al movimiento Scout por ser esa cruz del sur forjadora de sueños.*

*Adriana Sánchez*

## **Agradecimientos**

*A la Magister Yoli Marcela Hernández Pino, asesora del proyecto, por su compromiso y dedicación en la construcción de este trabajo.*

*A la Comunidad Educativa de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen por permitir desarrollar mi práctica pedagógica.*

*A la Universidad del Cauca por brindarnos sus conocimientos.*

*A la profesora Ana María Pusil Vivas por su acompañamiento en todo el proceso de elaboración de este trabajo.*

*A los compañeros de la Maestría en Educación Modalidad Profundización de la Universidad del Cauca, por compartir sus experiencias y enriquecer nuestras prácticas pedagógicas.*

## Resumen

*Aprender y compartir desde Texto en contexto: Relato pedagógico sobre una experiencia de enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad*, es una reconstrucción reflexiva y personal de las vivencias y sensibilidades en torno a ser maestra, donde la escritura es el camino de descubrimiento y aprendizaje personal para irradiar con nueva luz el quehacer escolar propio y el de otros. Es por esto que el presente informe no solo presenta la narración en primera persona sobre la experiencia denominada *Texto en Contexto*, sino que también da cuenta sobre cómo logré darle forma al relato pedagógico desde el diálogo establecido entre mi propia práctica y las voces de otros. La narración íntima, y usar la primera persona en la redacción, es así una decisión consciente asociada a la necesidad de rescatar la voz de los maestros... mi propia voz.

*Texto en Contexto* es el resultado de una búsqueda permanente de nuevas formas de enseñanza, siendo un ejercicio continuo para promover la apropiación del lenguaje como construcción socio-cognitiva y afectiva, a fin de fortalecer procesos de aprendizaje que permitan al niño o niña aprender de manera significativa. La experiencia consiste en abordar los procesos de lectura y escritura, asumiéndolos como una oportunidad para integrar las experiencias cotidianas de las estudiantes con los lineamientos que se construyen en la escuela en torno a la educación básica y de calidad. Es, por tanto, una forma de asumir la enseñanza de la lectura y la escritura que atraviesa constantemente la propia práctica pedagógica. En otras palabras, es más una forma de ser que una forma de hacer en el aula.

Es éste entonces un proyecto que buscó ahondar en la comprensión de esta experiencia a través de la construcción de un relato pedagógico, aproximándose a una perspectiva de investigación narrativa autobiográfica. De ahí que se ubique en el paradigma cualitativo de la investigación educativa. Su desarrollo se asumió, por tanto, desde dos componentes profundamente relacionados: Aprender y Compartir, siendo un ejercicio de introspección que contribuyó a la comprensión de riesgos, dificultades, satisfacciones y fortalezas vividas, y a la organización de las ideas en torno a ello, convirtiéndose en un medio para que otros conozcan posibilidades para hacer de la enseñanza de la lectura y la escritura un proceso de construcción de aprendizajes significativos acordes a unas realidades socio culturales propias.

**Palabras clave:** Relato pedagógico, enseñanza de la lengua materna, primera infancia, contexto, investigación pedagógica.

## Tabla de contenido

Introducción .....	1
La inquietud que mueve la escritura.....	3
Objetivos.....	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos.....	5
Razones adicionales para transitar en la escritura de mi propia historia.....	6
Ubicándonos en la ruta del informe final .....	9
Referente conceptual.....	11
Aprender: sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.....	11
La lectura y la escritura como derechos educativos.....	11
Una comprensión más amplia de la lectura y la escritura.....	13
Enseñanza y aprendizaje desde el constructivismo.....	15
El contexto y el texto como didáctica de la experiencia .....	17
Compartir: El relato pedagógico como dispositivo para reconocer-me y dialogar con otros .....	20
Referente metodológico .....	25
Aproximaciones a otras experiencias de construcción de relatos pedagógicos .....	27
Fases en la construcción del relato pedagógico.....	33
Fase 1. “El mundo escolar que vale la pena contar” .....	34
Fase 2. “Evocación de los recuerdos” .....	37
Fase 3. “Andaduras del escritor” .....	41
Resultado: El Relato pedagógico .....	43
Texto en Contexto... una forma de ser maestra .....	44
Huellas de una enseñanza.....	46
El camino recorrido para llegar a... ..	49
Aprendiendo de Texto en Contexto.....	55
Uno. Asociar para conectar más que ideas: Enseñando a pensar con y desde el corazón.....	59
Dos. Reconocer y trabajar desde las realidades de las estudiantes: Tu yo, mi yo, nuestro yo, construyen realidades .....	65
Tres. Ir de la experiencia a la abstracción: Construyo mundos nuevos .....	88
Cuatro. Aprender junto a otros: Tú me enseñas, yo te enseño y juntos construimos .....	95
Terminando este recorrido juntos... pero yo, sigo andando.....	97
Conclusiones y recomendaciones .....	101

## Tabla de imágenes

Imagen 1. Trabajo de cuidado de las plantas en la huerta escolar .....	60
Imagen 2. Casita de muñecas, espacio para juego de roles. ....	65
Imagen 3. Secuencia: Construcción temporal de la narración mediante dibujos. ....	68
Imagen 4. Mapa de ideas: construcción de la narración a través de una ruta de la idea principal	68
Imagen 5. Pictotexto: reconstrucción del texto a través de dibujos asociados al texto y palabras	75
Imagen 6. Construcción con grafía propia y convencional. ....	75
Imagen 7. Planeación de las actividades por periodo. ....	87
Imagen 8. Grupo exponiendo sobre la cultura de Kuwait. . ....	88
Imagen 9. Grafismos propios asociados a un significado.....	91
Imagen 10. Grafismos propios asociados a un significado (estructurado).. ....	92
Imagen 11. Grafismos propios asociados a un significado (estructurado).. ....	92
Imagen 12. Grafismos propios asociados a un significado (coherencia). ....	92
Imagen 13. Ejemplo de trabajo en equipo en una dramatización. Interactuando para aprender. .	95
Imagen 14. Construcción de un texto sobre valores. ....	99
Imagen 15. Venta de productos de la huerta.....	101
Imagen 16. Riego de las eras de la huerta.....	101
Imagen 17. Matriz de conteo. ....	101
Imagen 18.Cuento “El tomate y la niña”. ....	101
Imagen 19. Limpieza de eras. ....	1
Imagen 20. Lista de palabras de la huerta. ....	1
Imagen 21. Jornada de socialización proyecto “Semillitas Curiosas”. ....	1
Imagen 22. Estudiante exponiendo desde el proyecto “Semillitas Curiosas”. ....	95

## Tabla de figuras

Figura 1. Fases en la construcción del relato pedagógico. ....	33
--	----



## Introducción

Transformar la educación es una demanda constante frente a los acelerados cambios sociales del mundo educativo actual, y somos los docentes, en los diferentes niveles de enseñanza, quienes recibimos en primera instancia esa creciente exigencia educativa (Hernández, 2015; Murcia, 2012). Sin embargo, nos piden formar a ciudadanos para unas realidades que, cuando empezamos a comprender, o al menos eso creemos, ya están cambiando. Nos piden formarlos como nosotros no fuimos formados, para un mundo que nos es extraño en muchos sentidos (Benavides, 2015).

Si bien sobre esto mucho se ha escrito y mucho se dice, lo cierto es lo que está pasando en las aulas y que necesita ser contado, no por los académicos que llegan a observarnos y a dictaminar modelos replicables desde y para realidades que no nacen en el ejercicio diario de enseñar desde los contextos de aprendizaje, sino que necesita ser contado por nosotros, los maestros, desde nuestras voces, que son los sujetos vivenciales que hablan desde la intimidad del aula (Dávila, 2011). Necesita ser contada, además, porque es el camino que nos obliga a descubrir y descubrir-nos; es pues un proceso de organizar y comprender para compartir, en otras palabras, es un proceso que nos transforma. Al final quien narra se transforma a sí mismo porque no puede volver a ver y a hacer igual lo que hace, y eso ya enriquece la propia labor, como bien lo mencionan autores y educadores colombianos como Carlos Augusto Hernández et al.(2005) y Marco Raúl Mejía (2008), entre otros.

De ahí que en este informe académico se escriba en primera persona, puesto que recoge la subjetividad del discurso vivido como experiencia, eso sí, en diálogo con otras voces, reconociendo el valor de observar juntos desde todas las orillas el universo de la escuela, pero también las tensiones que se presentan al intentar hacerlo.

Carlos A. Hernández (2005) plantea de forma muy interesante dichas tensiones, cuando indica que hay al menos dos dificultades cuando los maestros asumimos nuestra práctica como objeto de investigación: “La distancia social y lingüística entre investigadores y docentes y la naturaleza del saber pedagógico” (p. 9). En este sentido, precisa que, aunque no es sencillo, “la reflexión y el trabajo organizado de indagación de los maestros es un modo de construir saber pedagógico” (p. 11), siendo lo que permite “cumplir mejor su proyecto de vida y aportar más de sí mismos al proyecto de vida de los alumnos” (p. 11). En otras palabras, es un modo de enriquecer nuestra propia práctica al clarificarla, a la vez que permite compartir y enriquecer las prácticas de otros.

Retoma Hernández a Gadamer (2005), para indicar que el quehacer del maestro en el aula es inexpresado e inexpresable, indicando con ello la dificultad para dar cuenta de ese saber pedagógico desde el lenguaje del conocimiento científico. No obstante, señala que si bien “algunas experiencias pueden ser llevadas al lenguaje elaborado y estricto de las ciencias; otras pueden comunicarse sólo a través de las metáforas o recorriendo a las vivencias compartidas; pero tratar de comunicar y comprender las experiencias es siempre una tarea muy valiosa en el campo de la educación” (Hernández, 2005. p. 11). Perspectiva que animó este proceso de

recorrer aquellas vivencias propias, o que en el relato se construyen en primera persona, como “mías”, para compartirlas, no buscando la universalidad, generalidad y eficacia del lenguaje protocolar, sino recorrer mi propia experiencia de forma sistemática, para llevarla “al lenguaje que permite establecer la comunicación y hacer colectivas las experiencias individuales” (Hernández et al., 2005. p. 10). Así que el tono de mis palabras en este informe es la búsqueda personal por tender los puentes entre ese lenguaje académico y la realidad vivida como maestra.

### **La inquietud que mueve la escritura**

El presente informe da cuenta del camino recorrido y el paisaje encontrado frente a la inquietud de conocer y re-conocer la propia experiencia como maestra para compartirla con otros, desde la construcción de una narración o relato pedagógico que dé cuenta de mi historia. Inquietud que giró particularmente en relación con *Texto en Contexto*, una experiencia pedagógica que he ido configurando durante más de veinte años de trabajo como maestra en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad y que hoy desarrollo en el grado transición del colegio Nuestra Señora del Carmen, institución educativa oficial de la ciudad de Popayán (Cauca - Colombia).

*Texto en Contexto* es como he denominado a esa búsqueda de nuevas formas de enseñanza, pues constituye un ejercicio continuo para promover la apropiación del lenguaje, en argumentos de Peñas (2016), como construcciones socio-cognitivas, a fin de fortalecer la construcción de procesos mentales que permiten al niño o niña aprender de manera significativa.

El interés fue el de lograr una introspección sobre el ejercicio docente, pero que se aleja de las prácticas repetitivas y mecánicas que se ejercen comúnmente en la escuela en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, reuniendo elementos que considero relevantes en el comprender y el compartir, volcado la introspección a una narración, que se manifiesta sensiblemente cercana al lenguaje de los maestros caucanos. De ahí que dicha experiencia plantea el relato pedagógico como forma de aproximar la vida de otros maestros a mi propia historia, a la vez que como medio para compartir lo encontrado con quienes obran el hacer pedagógico en el aula de clases.

En consecuencia, la inquietud, como génesis de este proceso, significó buscar la ruta para reconstruir, comprender y compartir una propuesta que ha tenido que enfrentar no sólo mis propios temores frente al cambio, sino los de los padres de familia, los colegas y los directivos, quienes en ocasiones me han cuestionado por no dedicarme a hacer que los estudiantes llenen planas con letras, repitiendo y memorizando los códigos del lenguaje escrito. Es así un relato que, más allá de la historia personal, busca dar una respuesta a quienes insisten en que el objetivo es que los niños salgan de Preescolar leyendo y escribiendo, como una meta o indicador del nivel académico de las instituciones, sin tener en cuenta otros aspectos del desarrollo emocional y psicológico que inciden en sus procesos de aprendizaje presentes y futuros.

La construcción de *Texto en Contexto* me permitió reflexionar la práctica docente de forma creativa acorde a la realidad de los estudiantes, así como reconocer cómo he encontrado diversas experiencias pedagógicas, personales y profesionales que contribuyeron al

direccionamiento de la propia práctica, esperando que su lectura ayude a otros a pensar en sus propias acciones en diferentes contextos educativos. Mostrar el recorrido personal que contribuyó a entender que hay dinámicas que le quitan la magia al acercamiento natural a la lectura y escritura como un descubrimiento, y que hacen que se convierta, muchas veces, en un ejercicio frustrante y asociado a castigos, es lo que recoge entonces este informe final. Propósito sobre el cual avancé a través de los siguientes objetivos:

## **Objetivos**

### **Objetivo general.**

Aprender para compartir sobre mi experiencia *Texto en Contexto*, asociada a la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad, a través de la construcción de un relato pedagógico centrado en la figura narrativa de la primera persona.

### **Objetivos específicos.**

- Re-conocer mi experiencia pedagógica *Texto en Contexto* desde la memoria subjetiva en relación con otras voces cercanas a ella.
- Identificar los conceptos centrales que emergen de re-conocer mi experiencia pedagógica *Texto en Contexto*.
- Narrar la experiencia *Texto en Contexto* a través de un relato pedagógico que evidencie los distintos niveles de reflexión y aprendizaje vividos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

### **Razones adicionales para transitar en la escritura de mi propia historia**

El proceso pedagógico emprendido rescata el valor de los intercambios experienciales entre quienes damos vida a los diferentes contextos educativos, pensando en cómo pueden convertirse en medios para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir de la experiencia práctica que se adquiere en la cotidianidad de la escuela, en concordancia con lo planteado por autores como Dávila (2011), Hernández y otros (2005), Mejía (2008). El documento refleja la importancia de la reconstrucción de lo experimentado por mí y el desarrollo escritural de las experiencias (el texto) desde procesos de formación continua y avanzada de maestros en ejercicio (el contexto), señalando que en ello, hay una clave sustancial para el mejoramiento continuo tanto de las prácticas individuales como de las instituciones educativas (OEI, 2014).

En este sentido, el proyecto es un proceso que señala el valor del relato pedagógico como una apuesta de política regional y nacional, si lo que se busca es empoderar a los maestros para construir juntos rutas que nos ayuden a responder a la demanda de formar personas capaces de desenvolverse en los diferentes contextos sociales, políticos y culturales del mundo moderno, desde las propias realidades. Así, se trata de considerar la escritura propia como un dispositivo para mejorar el quehacer profesional del profesor en comunidad.

En la actualidad, en el campo de la educación hay una marcada ausencia de los maestros en la escritura autorreferencial y narrativa. No se abre espacio para la reflexión escrita sobre la

práctica; los maestros no trascendemos las experiencias reales de aula hacia lo escrito, por lo tanto, lo que hacemos, pensamos, sentimos e imaginamos se queda muchas veces “en el aire” o en lo anecdótico, convertido “en conversaciones de pasillo”, en comentarios o charlas con colegas en contexto diferentes al ámbito académico, a veces en reflexiones desde espacios de estudio, pero sin que la palabra llegue a configurarse como un ejercicio sistemático que ayude a recuperar los saberes propios, favoreciendo organizar la información, comprender la realidad pedagógica y para compartir en forma de narraciones. Esto hace que en gran parte de las ocasiones, olvidemos nuestras reflexiones y volvamos sobre senderos marcados por el lenguaje objetivante y formal de la ciencia, sin que necesariamente sea el mejor camino.

Es este, probablemente, uno de los factores que incide para que el proceso de enseñanza y aprendizaje permanezca estático sin referencia al contexto originario de las experiencias vividas por los mismos actores del proceso educativo, y por lo tanto, que la reflexión pedagógica no avance hacia la construcción de espacios significativos, lo que dificulta las acciones de aprendizaje como el alcance de los desempeños propuestos. En esencia, la falta de reflexión puede llevar a una educación sin sentido, que no responda a los intereses y necesidades de los estudiantes que acuden a las aulas.

De hecho, este proceso permitió ver claramente que tanto hablamos de la necesidad de fortalecer las competencias de lectura y escritura en nuestros estudiantes, sin mirar muchas veces las propias falencias en dichas competencias. Asentimos con gesto aprobatorio las afirmaciones contenidas en los discursos y documentos del Ministerio de Educación Nacional, cuando se

menciona que el lenguaje es más que un ejercicio de decodificación (MEN, 2013), y decimos que sí, que leer y escribir es en realidad un proceso de organización del pensamiento, una manera de estructurar y comprender el mundo (Olson, 1998), pero pocas veces nos embarcamos en el desafío de organizar el mundo o el contexto como maestros a través de la palabra, porque el proceso de escritura formal no es sencillo, es un ejercicio complejo y demandante, a veces frustrante y agotador, y no siempre resulta como lo esperamos.

No es común que los maestros escribamos. Hay sin duda un déficit en la escritura de experiencias pedagógicas por parte de los maestros que las lideran (Hernández et al., 2005), porque es más cómodo el mundo de la oralidad; en este escenario el diálogo que fluye sin necesidad de complicarse demasiado en un proceso de estructuración previo. Trascender a la escritura es un paso que nos cuesta dar, y que hace que no se consolide nuestro saber a través del documento escrito como medio para que el docente haga audible su propia voz a través del tiempo, y desde diferentes escenarios (Murillo, 2011).

Sin embargo, la falta de escritura formal de nuestras experiencias hace más difícil mejorar los procesos narrativos propios como maestros. Dado que la escritura exige una reflexión pausada y una mayor recordación en el tiempo sobre lo vivido. La escritura es un camino que ayuda a entender lo que sucedió durante una experiencia pedagógica, donde se puede establecer y contar por qué pasó lo que pasó; explicar por qué se obtienen determinados resultados, y saber cómo extraer las lecciones que permiten mejorar la práctica en una experiencia futura y de gran valor (Mejía, 2008).



De otra parte, la recolección de experiencias pedagógicas aporta a otros docentes, en la medida que pone en circulación diferentes ideas para afrontar determinadas situaciones de enseñanza y aprendizaje en contexto, siendo además una manera de propiciar que se alimenten las propias experiencias desde otras miradas, volviendo con nuevas perspectivas para seguir creciendo como maestros (Mejía, 2008).

### **Ubicándonos en la ruta del informe final**

Como docente investigadora en el ciclo de formación posgradual, tuve claro que quería narrar mi experiencia singular y subjetiva a través del relato pedagógico, pero no se trató para nada solo de sentarse a escribir. No se puede escribir sin saber qué se quiere escribir, sin una estructura o ruta que ayude a organizar las palabras. De hecho lo intenté, y aunque las palabras salían una detrás de otra, pronto me encontré en un mar de textos sobre el cual empecé a naufragar con gran preocupación.

En consecuencia, el proceso se configuró en el encuentro entre el interés por contar mi experiencia, el reconocer las propias limitaciones en los procesos de escritura, la aproximación a otras experiencias que me abrieron el panorama frente a las posibilidades que se desbordan con la escritura, y el ubicarme en los lugares a recorrer a través de la memoria vivida en el aula.

Es así como este informe final presenta, en este primer capítulo, la contextualización del proceso y su justificación. El segundo capítulo se centra en presentar el acercamiento realizado a diversos autores, cuya lectura me ayudó para comprender mi propia experiencia. Esto dado que

mi interés no es sólo contar lo que hago desde mi punto de vista, sino verlo desde otras aristas y alimentado con otras ideas, lo que permitió configurar una aproximación conceptual que enriqueció las formas como interpreto hoy *Texto en Contexto*. Esta parte refleja el proceso del aprender a ser y narrar como docente.

Cómo logré construir el relato pedagógico, es lo que se desarrolla en el tercer capítulo, a manera de metodología. En éste capítulo presento cómo evité naufragar en la inmersión que hice en mi propia historia, así como los antecedentes que me ayudaron a trazar una ruta en ese proceso de construcción. A partir de la descripción de este proceso, paso en el cuarto capítulo al relato pedagógico propiamente, para cerrar con una última sección de conclusiones y resultados, donde se destacan los desafíos y aprendizajes que se vivieron durante esta travesía. Esta otra parte, constituye el compartir lo vivido y aprendido.

## **Referente conceptual**

En este apartado expongo los principales referentes teóricos con los que dialogué para aprender y fortalecer mi propia experiencia como maestra, los cuales se convirtieron en el sustento conceptual para la comprensión y escritura en torno a *Texto en Contexto*. Un primer grupo de conceptos responden al interés por ampliar mi propio conocimiento sobre los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en la primera infancia, reflejando su importancia para la formación de los estudiantes desde una perspectiva de aprendizaje significativo, y otro grupo está asociado al relato pedagógico como dispositivo de investigación-formación-acción.

### **Aprender: sobre la enseñanza de la lectura y la escritura**

#### **La lectura y la escritura como derechos educativos**

La educación es un derecho inalienable establecido en las leyes colombianas (Artículo 67, Constitución Política de Colombia), por lo tanto, es gratuita para todas las personas entre los 5 y los 15 años de edad. Para garantizar educación de calidad, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se estipulan estándares académicos que tienen como fin orientar los contenidos a enseñar en todas las instituciones educativas del país y favorecer las prácticas pedagógicas de los docentes.

Particularmente, para orientar la lengua castellana, el MEN (2006) expone, en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, los lineamientos curriculares del área y sus respectivos derechos básicos de aprendizaje, con el fin de guiar las temáticas orientadas por los

docentes. Al referirse al lenguaje, el MEN enfatiza en la importancia que tiene para el sujeto formarse en el campo lingüístico, teniendo en cuenta aquello que el lenguaje aporta a la formación personal, pues ayuda a la persona a tomar conciencia de sí misma, como a su configuración social, permitiéndole reconocer y entender su realidad en un contexto plural y dialogante. En este sentido considero que *Texto en contexto* permite construir en las estudiantes un diálogo permanente con su realidad, la cual hace que las construcciones orales, escriturales y pictóricas tengan un grado de significación para cada una de ellas.

De igual modo, los lineamientos curriculares de lenguaje definen el acto de leer como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998. p.27); así mismo, precisan la escritura como otro proceso “social e individual en el que se configura un mundo y 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” (MEN, 1998. p. 27).

Tanto leer como escribir tienen lugar en todo proceso de comunicación y su desarrollo constituye la base para que una persona pueda acceder al mundo de la cultura e interactuar de manera favorable con el entorno que lo rodea, por lo que resulta importante aproximar a los estudiantes de manera pertinente al mundo letrado, desde la construcción de la narración vivencial y autorreferente, como la que se intenta abordar desde *Texto en Contexto*.

### **Una comprensión más amplia de la lectura y la escritura**

Pedagogos y psicólogos como Ferreiro (2002) y Vygotsky (2000) abordan la lectura y la escritura más allá de reducir el ejercicio a juegos mecánicos de repetición de grafías, pues la asumen como actos complejos y sociales que permiten a los estudiantes conocerse a sí mismos y poder comunicarse con otros sujetos de lenguaje; por tales razones, los pensadores sugieren desarrollar estrategias para impulsar a los estudiantes a leer y a escribir teniendo en cuenta sus intereses particulares, contextos y necesidades:

Hay que educar al niño a escribir sobre lo que le interesa hondamente, en lo que ha pensado mucho y con profundidad, en lo que conoce bien y se orienta fácilmente. Hay que enseñar al niño a no escribir nunca de lo que no sabe, de lo que no le interesa. Y, por cierto, hay maestros que proceden completamente al contrario, con lo que matan al escritor en el niño. (Vygotsky, 2000. p. 19)

Al respecto, Ferreiro (2002) también señala la necesidad de asumir la lectura y la escritura como ejercicios dinámicos que viabilicen la formación académica y el progreso cognitivo de los estudiantes; por lo cual propone que, desde los primeros grados de escolaridad, los menores se aproximen a distintos tipos de textos de manera espontánea, acompañados por docentes alejados de parámetros rígidos que los encasillen en métodos tradicionales de escritura o en interpretación mecánica de grafías.

En consonancia con Ferreiro (2002), también Peñas (2016) afirma que la escritura y la lectura están relacionadas con el entorno socio-cognitivo del sujeto; por lo tanto, la escritura ha de ser asumida como:

Una construcción socio-cognitiva que tiene como propósito la producción de textos para comunicar las ideas, sentimientos e impresiones de la realidad (entre otras funciones).

Un acto comunicativo que permite satisfacer la necesidad de producción de significados del escritor y la de construcción de significados del lector, en una situación de enunciación dada. (Peñas, 2016. p.65).

En esta misma posición, Ferreiro (2002) también afirma que la lectura está ligada a un proceso de interacción entre el niño y su entorno, para que el sujeto pueda aprender de manera natural; por lo tanto, es necesario comprender el sentido de la lectura y escritura en las tempranas etapas de formación del ser humano, puesto que estos procesos se han trabajado sobre la base de modelos preestablecidos siguiendo al pie de la letra cartillas pre-elaboradas, dejando de lado la interpretación y el dominio del lenguaje cotidiano, el cual se consolida, aprende y comparte mediante las vivencias que se construyen en el entorno sociocultural que refiere al mismo sujeto (Hurtado, 2005).

En consecuencia, asumir los procesos de lectura y escritura, desde metodologías descontextualizadas, da lugar a problemas para el desarrollo de disciplinas en otros niveles de formación, tales como: matemáticas, ciencias naturales, español y sociales, donde los niños presentan dificultades para abstraer ideas, comprender problemas mediante la inducción e inferencia de conceptos o elaborar un resumen, como formas concatenadas de ideas que se

orientan a través del relato o la narración escrita (Peñas, 2016). Por lo tanto, la enseñanza de la lectura y escritura no ha de fundamentarse en el consumismo de ideas prediseñadas, sino que ha de surgir desde la interacción colectiva de los individuos donde adquieren conciencia de su realidad para construir sus propios conceptos.

En cuanto a los procesos de lectura y escritura, sobre todo en los primeros años de escolaridad (educación preescolar), existen posiciones divididas, pues algunos profesionales consideran que es un tema para abordar en este nivel educativo y otros argumentan que tal aprendizaje puede esperar hasta la Básica Primaria. Al respecto, Peñas (2016) precisa que, si bien es cierto que en transición no ha de obligarse al niño a leer y escribir, si es oportuno iniciar dichos procesos de manera paulatina, acorde a los gustos y necesidades de los pequeños, es decir, atendiendo a su contexto social y cultural lingüístico.

### **Enseñanza y aprendizaje desde el constructivismo**

Como señalo en el apartado anterior, para Vygotsky (1986) y Ferreiro (2002), es importante que los procesos de lectura y escritura se aborden como actos sociales que favorezcan la formación de los niños tanto en aspectos individuales como colectivos; por tales razones, es necesario abordar el aprendizaje significativo, como modelo de enseñanza propuesto por Ausubel (1976) quien reitera la necesidad de que el estudiante pueda aplicar en su contexto, lo aprendido en la escuela.

Para Ausubel (1976), lograr un aprendizaje con sentido implica asignar protagonismo a los estudiantes, tener en cuenta sus conocimientos previos y relacionarlos con la nueva información que ellos reciben para construir conocimientos aplicables a su vida cotidiana:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición) (Ausubel, 1976. p. 1).

El aprendizaje significativo abarca pues, las relaciones favorables entre docente y estudiante, la disponibilidad de aprender juntos, la atención a los saberes previos y a la diversidad de los alumnos, entre otros; Ausubel (1976) también señala que “el aprendizaje significativo” es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento” (p.8).

Coherente con el aprendizaje significativo, son los planteamientos del pedagogo Freire (2008), quien señala la necesidad de enseñar a los estudiantes a partir de lo que ellos vivencian en sus realidades, con el fin de asignar sentido a lo aprendido; por lo tanto es importante en la práctica docente tener en cuenta que “la interacción con el entorno, es la relación que hace posible el acto cognoscente: ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p.86).



De igual modo, Freire (1972, 2008) reitera la importancia de asumir la educación como un acto cognitivo, construido entre el educador y el educando, desde una perspectiva horizontal que les posibilite proyectarse hacia un mismo objetivo, aprendiendo a partir de su propia realidad; razón por la cual, los procesos de lectura y escritura no pueden desarrollarse de manera aislada al mundo del estudiante, sino que por el contrario, han de partir de su entorno para adquirir sentido y lograr motivar a los alumnos, pues estarán aprendiendo de acuerdo a sus intereses y necesidades contextuales.

### **El contexto y el texto como didáctica de la experiencia**

Es importante como autora de este proyecto reconstruir mi experiencia pedagógica, la cual he denominado *Texto en contexto*, así como analizarla a la luz de sus fundamentos teóricos, los cuales permitan reflexionar sobre mi práctica educativa en el aula contribuyendo a la formación de mis estudiantes, como también el dialogo pedagógico con mis pares académicos.

El contexto como mediación es justamente el lugar desde el cual abordo los procesos de lectura y escritura propuesto en *Texto en contexto*, pues todo lo que sucede alrededor de las estudiantes de preescolar de la IE Franciscanas (Popayán, Cauca), siendo un colegio femenino, es aprovechado para que ellas construyan nuevos conceptos y los reorganicen como parte de su aprendizaje.

*Texto en contexto* es una experiencia continua, dinámica y transversal que permite desarrollar en el aula diferentes proyectos institucionales o requerimientos del Proyecto

Educativo Institucional (PEI) de la IE Franciscanas. La experiencia consiste en abordar los procesos de lectura y escritura, asumiéndolos como una oportunidad para integrar las experiencias cotidianas de las estudiantes con los lineamientos que construyen en la escuela en torno a la educación básica y de calidad.

Por consiguiente, en los procesos de lectura y escritura realizados por las estudiantes, se aprovechan sus experiencias y observaciones realizadas en su contexto social inmediato: la familia, el barrio y las vivencias generadas en su entorno educativo: el aula de clases y otros espacios curriculares, para impulsar la construcción oral de aquellas vivencias. La escritura y la elaboración pictórica de las mismas vivencias expresan la realidad de los sujetos participantes, generando aprendizajes cercanos y significativos con la comunidad educativa que propicia esta investigación.

En la dinámica mencionada, se involucran los padres de familia, lo cual permite una mediación entre sus realidades contextuales y los aprendizajes obtenidos de las experiencias dadas por la escuela. Los padres participan en talleres donde tienen la posibilidad de conocer los procesos generados en el aula y cómo orientarlos en casa, incluyendo lo que se trabaja como *Texto en contexto*.

Este tipo de trabajo permite a las niñas realizar procesos de abstracción, por medio de asociaciones, deducciones y comparaciones sobre temas que son de su interés, pues pueden aprender desde sus propias vivencias, lo cual les permite entender los sonidos y fonemas

convencionales y convertirlos en códigos propios. Es así como inician su tránsito a través de lo que Ferreiro (2002) señala como niveles de lectura y escritura, los cuales se exponen en los Lineamientos Curriculares del Área de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (1998):

**Nivel 1:** Es cuando el niño empieza a diferenciar el lenguaje icónico del gráfico, percibiendo que son una forma de representar ideas, sin que haya apropiado aún las convenciones generales; por asociación empieza a resolver inquietudes, pues explora y estructura sistemas de escritura propios, acercándose a lo que observa en su entorno sociocultural. Así, puede identificar la cantidad de letras que necesita para escribir una palabra o qué significación tiene lo que él escribe para su interlocutor. De esta manera se va construyendo un sistema de orden y significado, cantidad y cualidad.

**Nivel 2:** Se empieza a dar un control sobre el significado, identificando que un conjunto de grafías difiere de otro cuando quiere significar diferente, lo que depende de la cantidad de letras y la cualidad o características de las mismas. Según Ferreiro (2002) es un momento donde todavía no se da la fonetización es decir la relación sonido/grafía.

**Nivel 3:** Es cuando se da la relación sonido-grafía, permitiendo que la representación escrita surja a partir de la fonetización, logrando un mayor control sobre la cantidad y calidad de las palabras. Puede el niño diferenciar claramente la relación entre un sonido y una grafía, empezando a acercarse a principios de sintaxis, segmentación semántica de las unidades y reglas ortográficas.

Reconocer estos niveles en la construcción de experiencias significativas de aprendizaje y autoaprendizaje de la lectura y la escritura, aporta a mi formación como docente y al desarrollo de mi experiencia en *Texto en Contexto*, al permitirme identificar estrategias que favorezcan la aproximación de mis estudiantes al lenguaje.

No obstante, es importante reconocer que los niveles expuestos, también implican procesos de acompañamiento y creatividad por parte del docente orientador, debido a que la construcción del lenguaje es social y cultural, lo que denota la necesidad de enfocar la apertura al diálogo a través del reconocimiento de los actores que hablan, es decir, los mismos sujetos que narran y exponen sus pensamientos, deben reconocerse como sujetos de palabra, y que a través de esta, interactúan conscientemente con los demás en un medio social que es común o referencial para los participantes.

### **Compartir: El relato pedagógico como dispositivo para reconocer-me y dialogar con otros**

Para analizar mi experiencia denominada *Texto en contexto*, consideré fundamental unir todas mis vivencias educativas en un relato pedagógico, entendiendo que para alcanzar la transformación de otros, primero debo evaluarme, en un ejercicio de escribirme y reescribirme como maestra.

Por consiguiente, en este proyecto se abordará el relato pedagógico, siguiendo los planteamientos de Suárez (2010), quien afirma que el relato pedagógico es una forma de narrar

en primera persona una práctica pedagógica, la cual retoma diferentes voces, hasta obtener una validez en ella misma y alcanzando la reflexión sobre lo que se escribe.

Bajo esta premisa, el relato autorreferencial elaborado en primera persona, facilita el acercamiento consciente y deliberado con los posibles lectores, y a la vez, constituye un esfuerzo para exteriorizar los sentimientos, recuerdos, experiencias profundas y demás vivencias que se relacionan internamente en el sujeto narrador, pero que requieren alcanzar su máximo nivel de expresión en la palabra escrita.

Desde el relato pedagógico, se concibe la escuela como un lugar de encuentro, experiencias y transformaciones pedagógicas surgidas desde el diálogo en el contexto situacional de los actores o sujetos participantes. Así, cuando un docente investigador reflexiona y comparte su propia práctica, toca no solo su actuar sino el de su contexto, para lo cual es necesario evaluar el propio ejercicio educativo. Al respecto Hernández (2005) señala:

Un maestro se realiza en la medida en que crea un espacio simbólico para la construcción de los proyectos vitales de sus alumnos, en la medida en que aporta herramientas para que esos proyectos vitales se hagan realidad e incide en que se orienten hacia la construcción de las condiciones para una existencia más plena y digna de todos los miembros de la sociedad (p. 8).

Por lo anterior, el relato pedagógico trasciende al recuento de la vida de una persona, pues no se trata solo de reconstruir experiencias aisladas en el tiempo vivido, sino de indagar aspectos relevantes de la práctica educativa haciendo uso de la memoria, entendida como “un

campo en renovación y construcción continua que está controlado por la voluntad humana” (Plaño, citado por Vásquez, 2000, p.286).

A partir de la premisa anterior, considero que elaborar el relato pedagógico requiere recordar, a través de la memoria individual o colectiva, aquellas prácticas que han marcado la pauta en el proceso de enseñanza y que serán importantes para reflexionar, cuestionar y generar conocimiento en el fortalecimiento del quehacer profesional. Además, escribir las propias experiencias pedagógicas es importante, porque:

Contando sus historias escolares, los docentes, con sus relatos, estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyeron a lo largo de su carrera profesional, en la multiplicidad de experiencias y reflexiones que realizaron. Por eso, si se pudieran sistematizar, acopiar y analizar estos relatos, seguramente se obtendría una historia del currículum distinta de la conocida, de la que habitualmente se escribe y se lee en los sistemas escolares, de la que llegó a ser texto, documento o libro, de la que se considera pública, verdadera, oficial (Suárez, 2010, p. 442).

En tal sentido, es fundamental que me enfrente al desafío de sistematizar mis propias experiencias y organizarlas en un relato pedagógico coherente con el sentir subjetivo y vivencial que se desarrolló en el aula de clases, pues hacerlo, además de fortalecer mi práctica pedagógica, puede contribuir a mejorar los procesos educativos de otros colegas y a través de ellos de sus estudiantes, impactando a la comunidad educativa en general.

El compartir las experiencias pedagógicas propias o vividas, refuerza lo que Zabalza (2009) asume como parte del alto sentido vocacional que acompaña la docencia, aunque sin desconocer su valor técnico. En sus propias palabras:

Ojalá no perdamos nunca el sentido de la docencia como ‘vocación’ y ‘compromiso personal’. Ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Pero no podemos reducirlo a eso porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo desee y le guste hacerlo. La tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para poder ejercerla de forma adecuada. (p. 9)

De esta manera, el docente como autor de sus prácticas pedagógicas en el aula, debe desarrollar un conjunto de competencias específicas, entre las que sobresalen: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; brindar explicaciones comprensibles y diseñar metodología y organizar actividades con el fin de reflexionar y evaluar la enseñanza (Pérez, 2010. p. 1). Aspectos que hacen parte del compartir en el medio académico, científico y de cara a la comunidad educativa.

Con base en lo expuesto hasta este punto, es evidente que la reflexión pedagógica que reconstruye la vivencia del proceso subjetivo como la comprensión de la propuesta Textual en contexto, conducen al aprendizaje significativo y socialmente útil, es decir, la etapa necesaria y consecuente de la propuesta narrativa es compartirla.

El compartir es una forma pedagógica de brindar sentido al diseño metodológico y a los resultados que se presentarán, pues se busca generar un insumo que ofrece a los profesionales en educación elementos para fortalecer la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad, desde una vivencia que al ser narrada siempre se podrá reconstruir desde los relatos personales. De allí que cada una de las fases metodológicas constituye no solo el camino recorrido para la reconstrucción de la práctica personal, sino que también se traza como una ruta de autoaprendizaje para cualquiera que desee recorrerla. Puede ser sí un aprendizaje compartido que se apoya en la experiencia entre maestros, en este caso teniendo como punto de partida mi unicidad viviente y narrativa, para llevar a otros a cumplir sus objetivos teniendo un referente que les permita conocer riesgos, dificultades, satisfacciones, entre otros aspectos que se pueden volver relevantes al emprender el desafío de contar su proyecto de vida pedagógico.



## Referente metodológico

Ser conscientes de la importancia de hacer de manera permanente una revisión sobre cómo se está llevando a cabo el quehacer del maestro, permite fortalecer la capacidad crítica, reflexiva y propositiva de los educadores que nos damos a esta tarea, para lograr así proponer alternativas que enriquezcan las prácticas realizadas dentro del aula. Es por ello que la intención que motiva el realizar este trabajo de indagación en torno a mi práctica, además de revisar por medio de un relato pedagógico cómo se ha dado el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura con los estudiantes en los primeros años de escolaridad, también es la de compartir con los demás colegas dichas experiencias de forma organizada.

La presente indagación se ubica en el campo cualitativo de la investigación educativa, donde a través de la construcción de un relato pedagógico se busca visibilizar la experiencia de trabajo en el aula, el cual ha permitido desarrollar procesos alternos en la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad.

En este sentido, se asume el relato pedagógico desde la perspectiva de la investigación narrativa y (auto) biográfica, particularmente en relación con la mirada que desarrolla Daniel Suárez (2010) y su equipo de trabajo desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación de Argentina, en asocio con la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD), quienes establecen el relato pedagógico como un dispositivo de investigación-formación-acción entre docentes, cuyo

objeto es la reconstrucción de trayectorias educativas de formación y de desarrollo profesional docente, centrados en la indagación de la propia experiencia educativa.

Se encuentra en ello una aproximación a la perspectiva de la fenomenología hermenéutica en educación, definida por Max van Manen (2003) como una forma de dar cuenta de manera estructurada y cuidadosa de los fenómenos o acontecimientos que emergen de la convivencia entre los niños, padres de familia, docentes, teniendo la escritura como camino de comprensión. En este caso, es la comprensión de mi propia práctica pedagógica a través del ejercicio de escribir como proceso de reflexión ordenada y sistemática, donde se hace necesario un lenguaje claro que dé cuenta de lo que se quiere contar. Esto se hace por medio de un análisis crítico y reflexivo de esas relaciones que se establecen en el acontecer diario.

“La fenomenología hermenéutica es una filosofía de lo personal, de lo individual, que ejercemos contra un conocimiento previo del carácter evasivo del logos del «otro», el «todo», lo «común», o lo «social»” (Manen, 2003, p.25). De ahí que si bien la metodología de este proyecto se centra en la perspectiva del relato pedagógico, se encuentran estos puntos en común con otras posibilidades de investigación educativa, en la búsqueda por comprender la propia realidad como un todo, teniendo una visión global y reflexiva sobre el quehacer escolar personal.

El proyecto es así un ejercicio de escribir sobre mi propia práctica como un proceso de reflexión que me permite adentrarme en lo más profundo de mi ser en relación con otros, entendiendo que se conoce para compartir y que para lograrlo fue necesario encontrar e incluso

construir un método que permitiera establecer una ruta de escritura. No fue una ruta sencilla de establecer y recorrer, pero al final permitió una armonía en relación con el propósito planteado.

Frente a ello, y finalmente, cabe retomar de Manen (2003) la idea de que no siempre tenemos las palabras para dar cuenta de los fenómenos que tenemos en frente. Podemos tener la sensación de lo que queremos decir pero no saber cómo decirlo, y es entonces necesario no sólo construir una ruta para lograrlo, sino también apoyarnos en otras miradas (p. 129). En este caso, fue necesario el diálogo con las voces de la teoría, pero también con otras voces con quienes he compartido mi vida como educadora, y en todas esas voces se fue develando ese proceso de escritura y reescritura propia para poder compartir lo que hago como maestra.

En consecuencia, este capítulo presenta inicialmente algunos antecedentes metodológicos, como caminos explorados que fueron fundamentales para construir el propio entorno a mi objetivo propuesto. Posteriormente presenta las fases que se definieron y dirigieron la realización y organización del relato pedagógico, así como los instrumentos que ayudaron en el proceso de poder aprender de esta experiencia para compartirla.

### **Aproximaciones a otras experiencias de construcción de relatos pedagógicos**

Al indagar sobre otras experiencias vinculadas a la construcción de relatos pedagógicos encontré en el ámbito internacional, un proceso de formación de alcance internacional liderado desde Argentina, y el cual fue documentado a través del texto “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas; una estrategia para la formación de docentes” (AICD & OEA, 2005).

Este proceso, realizado en el año 2005 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y la Organización de los Estados Americanos (OEA), en coordinación con la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD), tuvo como objeto la recuperación y difusión de experiencias pedagógicas desarrolladas por instituciones educativas de los países participantes de América Latina (Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, México y Perú) a través de relatos escritos por los docentes que las protagonizaron. Dichas experiencias estuvieron orientadas a favorecer la permanencia de adolescentes y jóvenes de entre 12 y 17 años de edad en el sistema educativo y a contribuir a un mejor sostenimiento de su escolaridad.

La fundamentación teórica y metodológica de este proceso de formación y acompañamiento, brindó bases importantes sobre por qué y cómo avanzar en la documentación narrativa de experiencias y prácticas escolares, particularmente reconociendo el relato pedagógico como dispositivo de formación y transformación de las prácticas de los maestros, al estar orientado a recomendar y orientar cursos de acción posibles para que los docentes de los países participantes se formaran y capacitaran a través de la producción autogenerada y guiada de relatos de experiencias pedagógicas.

Así pues, el documento incluido, es mucho más que una estrategia para la elaboración de materiales pedagógicos disponibles y utilizables en diversos dispositivos nacionales de capacitación de docentes, pues indica la importancia pedagógica de la narración propia y subjetiva en los procesos de construcción de la lectura y la escritura en el aula (AICD & OEA, 2005).

En el ámbito nacional, el documento denominado: La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias, desarrollado por Cifuentes (2011), tuvo como objeto reflexionar sobre el valor y aporte fundamental de la escritura en los procesos de sistematización, a partir de la experiencia del investigador en este campo y tras acompañar a educadores y trabajadores sociales a aprender a sistematizar sus prácticas. En tal sentido, a partir de un enfoque cualitativo la sistematización, utilizando como instrumento los diarios de campo, logró visibilizar importantes experiencias llegando a la conclusión que la escritura es el mediador para revisar, reflexionar, alimentar, criticar y proyectar las propias prácticas, para trascender hacia su pertinencia social. Indica además que:

Adicionalmente se logra establecer que el diario permite interrogar y desentrañar sentidos de la realidad: es un testigo biográfico de la experiencia que posibilita construir visiones analíticas a medida que se van categorizando y clasificando acontecimientos y situaciones, y detectando problemas relacionados con la práctica docente prácticos, de tal manera que se logren establecer las correcciones pertinentes (Cifuentes, 2011. p. 15).

Es de destacar igualmente, los diferentes procesos que vienen liderándose desde la Universidad de Antioquia en torno a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como dispositivo de investigación-formación-acción, donde participan profesores e investigadores que acompañan el proceso, tal y como lo documenta la investigación realizada por Dávila (2011).

Sin embargo también están los procesos de pedagogía de la memoria y la línea de investigación biográfica narrativa que ha ido tejiéndose a través del encuentro de académicos en torno al Simposio Internacional de Narrativas en Educación, como también mediante procesos de investigación de la Facultad de Educación de dicha Universidad, donde se destaca la labor desarrollada por el profesor Gabriel Jaime Murillo en vínculo con el equipo de trabajo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (Dávila, 2011).

La Universidad de Antioquia ha mantenido un interés en esta línea, en eventos académicos que fortalecen el vínculo directo con Argentina, y desde ahí se encuentra un referente que fue de alta utilidad para el presente trabajo.

A nivel nacional, se resalta la labor de la Expedición Pedagógica, con el apoyo de la UNESCO, denominada “Navegaciones: el magisterio y la investigación” (Hernández et al, 2005)y, particularmente, la realizada en la región del Cauca con un equipo de expedicionarios que reconocieron y documentaron experiencias educativas altamente valiosas a través de las diferentes rutas que dan cuenta de las diversas realidades educativas que se construyen en el contexto. Dicho grupo constituye el grupo de investigación LECTOESCRITURA, liderado por la docente Mary Edith Murillo Fernández desde el año 2000.

En especial, resalta la publicación de Sandoval & Murillo (2002), la autobiografía: vida, memoria y escritura, donde se destaca que en el nuevo siglo, “asistimos a una época en la cual el libro deja de ser el centro del conocimiento y pasa a compartir ese espacio con otro tipo de textos

alfabéticos y no alfabéticos. Proponer a los estudiantes escribir su autobiografía recupera, en una pequeña parte, la posibilidad de volver texto escrito sus vivencias” (p. 20), lo cual viene a decirnos que la vida subjetiva y entramada en la realidad histórica, es también un texto abierto que requiere ser narrado y compartido.

Con base en las investigaciones adelantadas por el grupo, se indica que no es el maestro quien escribe, sino quien relata para ser narrado en voz de otros. Es de destacar que el trabajo tuvo una ruta geográfica que determinó algunos municipios del departamento del Cauca, bajo la dirección de un equipo de maestros expedicionarios que recogieron información de cada uno de los puntos de observación, registrando a través de diferentes herramientas metodológicas el diario vivir de la escuela (Sandoval & Murillo, 2002); las prácticas pedagógicas de los maestros, como sus relaciones con las organizaciones que las conforman, fueron claves para la comprensión de su propio contexto.

Los expedicionarios lograron construir colectivamente una serie de relatos que permiten la producción de saberes mediante la sistematización de cada una de las experiencias, en este trabajo la Universidad del Cauca desarrolló un papel muy importante, puesto que realizó un acompañamiento permanente en la sistematización de dichas experiencias.

En el ámbito local, en la ciudad de Popayán, salvo los expuestos por la Universidad del Cauca, no se identificaron antecedentes consolidados, aunque existen algunas iniciativas de escritura y publicación lideradas desde el *alma mater*, como el trabajo del Grupo de

Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales – GEC, concretado en la publicación Saber Pedagógico en el Cauca: Miradas de maestros en contextos de diversidad (Castro y Hernández, 2012) o, el proceso de acompañamiento liderado por esta institución con la Secretaría de Educación Municipal, para la sistematización inicial de experiencias pedagógicas con TIC adelantado en el año 2016, pese a que no han dejado de ser iniciativas de corto aliento, pues no se han concretado en procesos de publicación sostenida y conformación de comunidad de docentes.

De esta manera, el proceso propuesto se convierte en una oportunidad para que el relato pedagógico no sea sólo un documento que enriquezca una visión en torno a la lectura y la escritura en primeros años de escolaridad, sino también en torno al proceso de construcción de relatos pedagógicos desde el interés por los maestros de narrarse.

El presente proyecto constituye una propuesta pedagógica desde lo local, que aporta conocimientos claros sobre el tema tratado, mediante la interiorización y el análisis de mi práctica docente y cómo ésta ha influenciado los procesos de las personas que durante los años de trabajo pasaron por mis enseñanzas, a la vez que es un aporte sobre la ruta para la reconstrucción de la experiencia subjetivas medidas por la reflexión y la vivencia, desde un ejercicio de recuperación sistemática de la memoria y el sentir.

La aproximación a estos antecedentes permitió establecer unas posibles rutas de acción, y unas motivaciones que fortalecieron la intención de narrar la experiencia. La base, después de



hacer este recorrido, es lo que plantean Daniel Suárez, Liliana Ochoa & Paula Dávila (2003), así como algunos aspectos de Dávila (2011). En este sentido se asume el relato pedagógico como dispositivo de investigación-formación-acción, el cual propone un abordaje reflexivo e interpretativo del mundo de la escuela y de sus prácticas, a través de la escritura y la lectura de relatos pedagógicos, perspectiva que seguí, haciendo algunas adaptaciones según la necesidad de mi propio proceso, como se indica a continuación:

### Fases en la construcción del relato pedagógico

Las fases de la construcción del relato pedagógico son 3 (ver figura 1), y se describen a continuación:

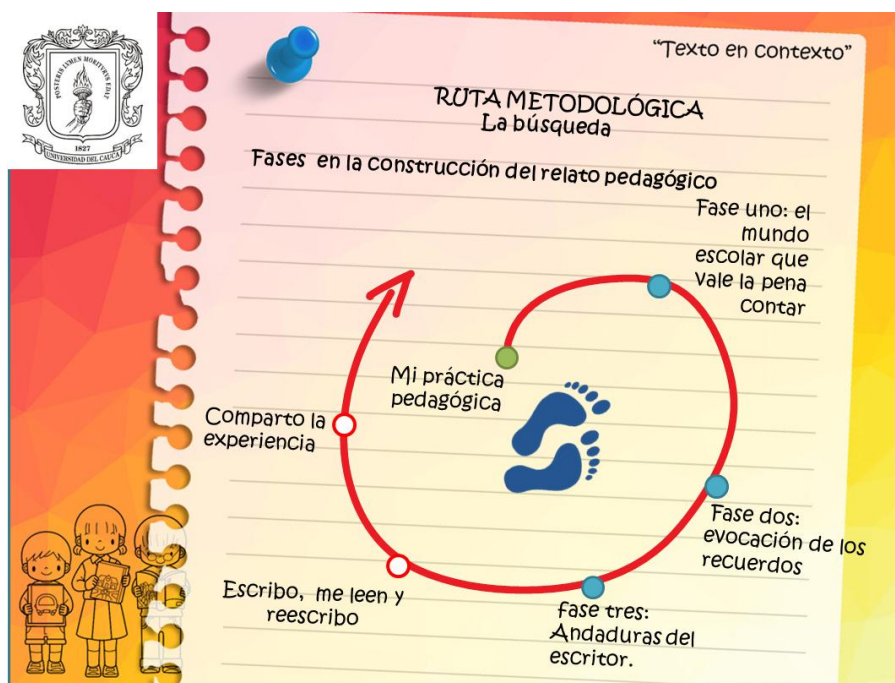


Figura 1. Fases en la construcción del relato pedagógico. Fuente propia.

### **Fase 1. “El mundo escolar que vale la pena contar”**

Esta primera fase se centra en reconocer el valor de las diferentes experiencias vividas en la escuela, identificando entre ellas, una que se destaque por el nivel de significación en el trabajo y las características que la soportan. Así, si bien vale la pena contar todo lo que ocurre en el mundo escolar, para narrarlo de manera estructurada, es necesario enfocarse en algunas aristas particulares como representación de lo que hacemos como maestros.

Dávila, Ochoa de la Fuente y Suárez (2007), dicen que: “Los docentes tienen muchas historias profesionales archivadas en su memoria. Si hacen un mínimo esfuerzo por activarla, seguramente recordarán un gran número de ellas. En conversación con un docente se podría recuperar, por ejemplo, historias de la escuela en la que están trabajando, anécdotas o algún momento que haya resultado clave por algún motivo” (p.8).

Y de hecho así es, porque los maestros estamos cargados de historias. Cada año escolar iniciamos una aventura con un grupo nuevo de estudiantes, a veces con nuevos colegas y nuevos procesos, enfrentando la oportunidad y el reto de crear experiencias con ellos y para ellos.

A lo expuesto se suman, lo que Daniel Suárez, Liliana Ochoa & Paula Dávila (2003) hablan de empezar por “bucear en la memoria”, como ese ejercicio de sumergirse en los propios recuerdos para encontrar esos tesoros que dan valor a nuestras experiencias como maestros, tesoros que son el sello personal de lo que somos y hacemos en el aula.

Construir el relato pedagógico planteó como desafío inicial, a pesar de contar con una experiencia de más de veinte años en la docencia, el delimitar de entrada la experiencia concreta, pues el abordarla como problema central no resolvió totalmente el desafío, aunque permitió precisar el campo de interés de mi reflexión. No obstante, pensar en *Texto en Contexto* implicó pensar y reconstruir mi propia historia como maestra, mi acercamiento a la lectura y la escritura en la infancia, así como el proceso de comprensión sobre qué hay detrás de esta experiencia, qué la soporta y caracteriza, a la vez que implicó un diálogo constante con las palabras de académicos que han estudiado el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura.

En relación con el lugar o los lugares de la experiencia, es de indicar que se fue configurando en el paso por diferentes colegios de la ciudad de Popayán. El primero fue el Colegio Seminario Menor de Popayán, de carácter privado, masculino, regido por sacerdotes, de confesión católica, de estratos 3 a 5. En este sitio inició mi proceso a temprana edad. Era el año 1995 y aún sin terminar la fase profesional de mis estudios, pero con la convicción y el deseo de ser maestra, me enfrenté a un grupo numeroso de niños, 53 en total, sin la menor experiencia, lo que me produjo una gran ansiedad, ya que lo visto en la Universidad no era suficiente para lograr trabajar un proceso adecuado en la enseñanza de la lectura y escritura.

Es por esta situación que opté por las técnicas de enseñanza tradicionales e imité los métodos con los que aprendí. Conozco a una maestra, la profesora Gaby Alegría, quien al compartirme sus experiencias me condujo a reflexionar sobre el nivel de mis prácticas, las cuales no se dan de la manera correcta; es así como empieza una reconstrucción de mi propia identidad

como maestra. Empieza en este espacio a vislumbrarse la figura de *Texto en Contexto*, a tener sentido a partir de las experiencias de grupos que pasaron con sus problemáticas y dificultades. Fueron 10 años de un continuo aprendizaje y retos, donde tuve la posibilidad de trabajar con grupos desde jardín hasta tercero de Básica Primaria.

El segundo espacio pedagógico de mi formación y a la vez, campo de experiencias docentes, fue el colegio Cristo Rey de la ciudad de Popayán, dirigido por hermanas Salesianas. En esta institución fue donde empecé en el año 2006 mi labor en el sector oficial. Me encontré con un grupo de niñas de un ambiente socioeconómico diferente al anterior, estratos 1 y 2. Aquí puse en práctica todo lo aprendido pero adaptado a otro medio, teniendo la posibilidad de trabajar en los grados primero y segundo. Conocí a Sor Gloria Arbeláez, maestra que me enseña en esencia la sencillez en el arte de educar, acompañada de la filosofía de San Juan Bosco acorde a su trabajo.

En el año 2012 fui trasladada a otro colegio de carácter oficial, de estratos 2 a 4, regido por las hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción. En la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen ingresé a trabajar con grado Transición, siendo un ambiente en el que tenía poca experiencia. No obstante, es aquí donde se consolida la propuesta *Texto en Contexto*, de la mano de compañeras que han aportado en la construcción de mi trabajo.

En el proyecto que actualmente expongo, me sumergí en la formación posgradual sabiendo exactamente a qué coordenadas ir, aunque sin saber bien qué iba a encontrar. Tuve

claro desde el inicio mi interés por entender lo que pasa con *Texto en Contexto* para poder compartir con otros cómo vivo la experiencia de acompañar como maestra en los primeros años de escolaridad el descubrimiento de la lectura y la escritura.

## **Fase 2. “Evocación de los recuerdos”**

“La evocación es “convocación”; llamar a otras voces, a otros registros, a otros sueños, a otras reflexiones desde el presente dicho y luego relatado” (Dávila et al., 2003), así definen los investigadores esta fase, a través de la cual se pretende ubicar los recuerdos en una situación o experiencia específica a fin de poder construir el relato.

Un recuerdo reiterativo en los últimos años, como imagen concreta, me daba vueltas y vueltas en la mente: El momento en que las niñas, después de unos meses del proceso escolar, simplemente empiezan a leer y responden a mi gesto de sorpresa mirándome como si lo hubieran hecho desde siempre. Sentí por ello la necesidad de entender cómo logro esto desde *Texto en Contexto*, poder conocer cuáles son las circunstancias que contribuyen a que dichos procesos se dieran en ellas. Por otra parte también quise identificar y reflexionar sobre cuál era el papel que cumpla como docente mediadora y de qué forma contribuyo a que los niños fortalezcan sus procesos iniciales de lectura y escritura.

La evocación es así la fase para recolectar datos, como fichas que ayudan a armar el rompecabezas. Si bien el relato pedagógico propone una exploración de los propios recuerdos y un diálogo más abierto con otros, yo decidí apoyarme en instrumentos concretos de recolección

de datos. Necesitaba esquemas estructurados porque simplemente no sabía por dónde empezar, revisando la ruta del relato pedagógico tal como está planteada me encuentro que el ejercicio era solo escribir sobre la práctica, sin ninguna clase de estructura, de hecho lo empecé haciendo así y me di cuenta que no estaba obteniendo resultados claros porque se trataba de aprender primero qué existe, para poder posteriormente compartirlo.

En el proceso de formación que estaba adelantando, otros compañeros estaban en procesos de intervención de aula, y encontré que aprovechar los mismos instrumentos de recolección de datos me podía ayudar, así como hacer el procesamiento de los mismos, siendo un camino para poder reconocer qué había en mi experiencia para ahora sí contarla. Es una variación entonces en la comprensión del relato pedagógico como metodología. Es así como pedí a una colega docente que observara y describiera algunas clases: llevé un par de diarios de campo, generé algunas entrevistas semi-estructuradas con padres de familia, estudiantes y pares académicos, y de la aplicación de estos instrumentos metodológicos fueron surgiendo elementos de análisis y sistematización pedagógica desde los cuales, como sujeto narrador logré empezar a hilvanar lo que hay detrás de mi propia experiencia como docente.

Es de precisar con más detalle la manera como di uso a algunas técnicas de recolección de información:

**La observación:** Esta observación se hizo de manera directa por una docente par, la cual posibilitó la reconstrucción de la ruta en dos actividades dirigidas por mí, con el objetivo de

encontrar algunas características propias de cómo enseño a leer y escribir en el grado transición, estas anotaciones fueron de vital importancia puesto que permitieron arrojar una información clara y certera de lo que hago en el aula. (Ver Anexo #1).

**Diario de campo:** Para la realización del relato pedagógico, acudí a la elaboración de diarios de campo donde registré de manera escrita todos los detalles que se observan durante algunas clases de lectura y escritura, esto me permitió interpretar sobre como he estado desarrollando mi práctica docente. En este sentido, el diario de campo se convirtió en una herramienta que permitió sistematizar la experiencia para luego analizar los resultados (Ver Anexo#1).

**Entrevistas semi-estructuradas:** Mediante esta herramienta obtuve la información de personas que de una u otra forma han apoyado la transformación del proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura desde sus inicios. Esta técnica la emplee con seis padres de familia seis alumnos 5 pares académicos, donde se pude evidenciar los conceptos o ideas que emergen en torno a los procesos de lectura y de escritura (Ver Anexo#1)

**Guía de preguntas:** Con este instrumento pretendí acceder a la información de las personas de una forma natural sin presiones que puedan distorsionar el sentido del objetivo (Ver Anexo#1).

**Fotografías:** Estas me permitieron evidenciar las principales actividades realizadas por las niñas a lo largo del proceso investigativo (Ver Anexo#3).

**Dibujos de las niñas:** Este instrumento permitió observar de manera detallada cómo las niñas me ven en mis prácticas desde diferentes ópticas (Ver Anexo#4).

La información que emergió aquí, se convirtió en esa manera de llamar otras voces, pudiendo relacionar lo que ellas decían sobre *Texto en Contexto* mediante un ejercicio de aproximación al análisis y categorización de datos, todo lo cual permitió ver con mayor claridad las características que enmarcan mis acciones en el aula o, en otras palabras, los aspectos esenciales de mi propia experiencia que posteriormente se codificaron y organizaron de acuerdo a algunas particularidades. De ahí fue posible identificar unas categorías que fueron decantándose hasta encontrar los componentes que dan soporte a la experiencia (Anexo #2).

El proceso se realizó teniendo como referencia algunos conceptos desarrollados por Strauss y Corbin (2002) para el procesamiento de datos. Cada una de estas categorías se desarrolló mediante una aproximación a un referente conceptual (triangulación), el cual permitió observar algunos puntos de encuentro con las evidencias encontradas en los relatos. Fue interesante ver en este proceso que mi práctica se aproxima a algunas teorías pedagógicas planteadas como pertinentes hoy. Este proceso fue así un ejercicio que me permitió no sólo develar lo que las evidencias dicen de mi experiencia, sino también notar cómo dialogan con teoría formal sobre los procesos de lectura y escritura en primera infancia.

Este proceso no es lo convencional en el relato pedagógico, pero al entender de qué se trata escribir la propia experiencia, reconocí que es necesario encontrar caminos propios para



recorrer. El mío fue esta aproximación a lógicas de organización de información cercanas a la sistematización, porque es lo que me permitió encontrar un punto de arranque, una estructura de ideas que me ayudara a saber por dónde empezar a escribir.

### **Fase 3. “Andaduras del escritor”**

En esta fase se hace énfasis sobre cómo se debe organizar la escritura del relato pedagógico, para lo cual se sugirió: hacer una cronología de lo que pasó, seguido de un índice con dichos aspectos para finalmente, contar el relato haciendo uso de la escritura narrativa, donde se muestre el itinerario de la experiencia pedagógica. En esta etapa se nutre el relato con la información recolectada de manera sistemática, la cual tiene que arrojar una serie de aspectos que definen la experiencia. Busca así responder a la pregunta a quién enseñé, dónde enseñé, por qué, cómo lo hice y las herramientas utilizadas.

Este recorrido se realizó de la mano de los componentes de mi experiencia que la fase anterior arrojó. Así, la narración se construyó en dos partes, una primera que da cuenta de mi trayectoria como maestra, donde se alimentó el proceso que actualmente adelanto, y otra que no es cronológica sino que presenta los componentes que caracterizan y en torno a lo cual gira la experiencia *Texto en Contexto*.

Esta ruta encontrada para recorrer la experiencia de escritura en torno a *Texto en Contexto*, permitió que el saber general cobrara sentido en el proceso enseñanza, dado que no sólo fue explicar qué hay detrás de la experiencia sino que se acompañó de una muestra de

actividades que comprende cómo desarrollar la propuesta de tal manera que sirva como base para otros docentes que pretendan actuar bajo la misma propuesta educativa.

Cabe anotar que dentro de la escritura del relato, en primera instancia la retroalimentación se realizó con mi asesora del trabajo, pero siguiendo la ruta de darle participación a otras voces, el primer borrador fue enviado a seis personas que hacen parte de la narración, lo cual me permitió una interacción asertiva con los personajes del relato, estos fueron devueltos con algunas anotaciones las cuales tuve en cuenta para la reescritura del mismo.

## **Resultado: El Relato pedagógico**

Este capítulo presenta el resultado, el cual es el relato pedagógico. Este relato tiene dos partes, una que hace el recorrido de la historia personal de cómo llegue a ser maestra, y otra parte donde se desarrolla la comprensión generada en torno a la experiencia subjetiva narrada, pero que se convierte en apertura hacia el aprendizaje significativo del ser docente. En la parte de comprensión, los componentes que se exponen hacen de la experiencia autobiográfica un diálogo con autores y otras experiencias de aula, como se evidencia en la práctica pedagógica de intervención con las estudiantes.

Es importante destacar que el presente relato da cuenta del camino recorrido y el paisaje encontrado al plantearme la inquietud de conocer y re-conocer la propia experiencia como maestra para compartirla con otros, desde la construcción de una narración o relato pedagógico sobre mi historia. Es una inquietud que se desarrolló desde la propuesta *Texto en Contexto*, entendida como una experiencia pedagógica que se ha configurado a lo largo de una vida entera dedicada a la educación, y enfocada hacia la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad, actualmente en el grado transición del colegio Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Popayán (Cauca).

*Texto en Contexto* es la búsqueda de nuevas formas de enseñanza, es un ejercicio continuo de aula y reflexión biográfica con el fin de promover la apropiación del lenguaje como

construcción socio-cognitiva y cultural, con el fin de elaborar procesos mentales que permiten al niño o niña aprender de manera significativa.

El interés es brindar una introspección sobre el ejercicio docente, ajeno a las prácticas tradicionales de investigación y presentación de resultados, pero cercana a las vivencias y reflexiones de los docentes que la escuela enseñan sobre la lectura y la escritura, reuniendo elementos que considero relevantes para compartir, volcado la introspección en una narración sensiblemente cercana al lenguaje de los maestros. De ahí que dicha experiencia plantea el relato pedagógico como forma de aproximar la vida de otros maestros a mi propia historia, a la vez que como medio para compartir lo encontrado con quienes obran el hacer pedagógico en el aula de clases.

## Texto en Contexto... una forma de ser maestra

*“Lo que deberíamos hacer los que fuimos alguna vez maestros sin antes ser sabios, es pedirles humildemente perdón a nuestros discípulos por el mal que les hicimos”*

Héctor Abad Gómez, Manual de tolerancia (1990, pág. 54)

Perdón les digo hoy, a todos los chiquitines que me acompañaron, al iniciar este camino de ser maestra, pues es un camino de aprendizajes que nunca termina. Perdón, porque en este trasegar no siempre tuve clara la ruta, incluso hoy, después de más de veinte años ejerciendo esta labor me equivoco, así como también algunas veces dudo para dar un paso hacia algo nuevo y siento temor; sin embargo, lo que no pierdo es la alegría y el compromiso al pensar en esas caras expectantes y curiosas que me siguen a donde vaya, dentro y fuera del salón de clases.

Cada una de esas caritas motiva esta escritura, así como motivan mi interés por seguir siendo maestra y el seguir aprendiendo para ser cada vez mejor.

Si me preguntan por qué escribo ahora sobre mi experiencia como maestra, he de decir que la respuesta la encontrará cada uno recorriendo conmigo el resultado de este proceso de escritura, acerca de mis vivencias y reflexiones. La respuesta encontrada será quizá diferente para cada persona, pero eso es justamente parte de la magia de leer. En mi caso, *escribirme* y *leerme* ha sido una forma de encontrarme y reinventarme desde mi historia.

## **Huellas de una enseñanza**

La ternura con la que Héctor Abad Faciolince habla de la vida de su padre, Héctor Abad Gómez en el libro: “El olvido que seremos” (2007), me hizo pensar en mi propia vida. No es raro que mis reflexiones empiecen en las palabras escritas por otros, quizá porque mi vida ha estado marcada por la lectura. En este caso fue reconocer cómo el hijo (Héctor), habla de esa faceta de maestro que transversalizó la existencia de su padre, captando con gran precisión esa huella que un maestro puede dejar en los niños a los cuales toca con su corazón.

Es grande la responsabilidad que tenemos los maestros en el proceso de formación de los niños que llegan a acompañar nuestro camino. Ellos llegan a nosotros en diferentes etapas de nuestra propia formación a enseñarnos cómo enseñarles... sin proponérselo, por lo que es importante siempre estar atentos para aprender con ellos y para ellos, así como es importante siempre dar lo mejor. Nunca sabemos cuáles de las experiencias de aprendizaje que les proponemos serán profundamente impactantes en sus vidas, así que hay que vivir asumiendo que todas lo serán.

Pero leer a Héctor Abad Faciolince, hablando de su padre, me conectó también a la forma como yo misma llegué a las letras. Fue a través de mi padre. Siento que uno enseña lo que es y uno es sus propias experiencias, y mi experiencia con la lectura es desde la infancia, cuando al calor de la bombilla de mi habitación me acostaba escuchando las historias que mi padre me narraba: “Andrócles”, “Las mil y una noches” y cuentos de su propia autoría que relataban las

proezas de una princesa maravillosa, la cual siempre resultaba ser yo. Estos cuentos me transportaban a los mundos más espectaculares, mundos que me deleitaban hasta que el sueño simplemente me vencía.

En mi familia existe una conexión muy especial con los libros, hacen parte de nuestra historia y de la cotidianidad. Así que además de mi padre, mis hermanos y mi madre han sido una influencia muy fuerte en el arte de la lectura. Los obsequios más especiales que he recibido de ellos son libros, los cuales conservo como tesoros.

Es así, como el gusto por la lectura viene de cuna, de infancia, de historia y disfrute. Pero una cosa es leer, donde me puedo transportar con total libertad y gusto, y otra es escribir. Surgió entonces el desafío de escribir en el proceso de ser docente, porque desde hace un tiempo me venía preguntando: *¿Cómo es que las niñas que acompaño en su paso por el grado transición logran pasar a primero, casi invariablemente, con unos trazos claros en su escritura y una lectura inicial que las llena de seguridad y alegría?* Un día garabatean con su grafía propia y al otro, simplemente, se sueltan a escribir con emoción, apropiándose de las bases que les permite seguir desarrollando sus competencias en torno a la grafía convencional. No lo veo llegar, pero ocurre, y es ese tránsito natural hacia las letras, esa aventura compartida a la que he llamado *Texto en Contexto*, siendo esta vivencia particular, es lo que me motivó a escribir.

A veces compartiendo anécdotas del día con amigos y colegas maestros, o reflexionando en escenarios académicos donde se comparten experiencias de aula, he comentado cómo aunque

con el tiempo se ha ido convirtiendo en algo que simplemente pasa hacia los últimos meses del año escolar, me maravilla ver ese paso tan natural que dan, convirtiéndose en un reflejo de lo que académicos como Carlos Peñas (2016) o Emilia Ferreiro (2008), citados previamente, plantean en torno a los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. En donde pesa más la revelación del ser subjetivo, que la cual el contexto anuncia la presencia del lenguaje propio, que la simple formalidad del aprendizaje orientado.

Me maravilla esa situación, porque año tras año puedo decirles a los padres de familia que no se preocupen si no llenamos cuadernos con planas de letras, que estén tranquilos si no las ven deletreando para leer, aun cuando así nos enseñaron a nosotros y, pese a que es común, que sea así como enseñan a leer en otros lugares. *¡Tranquilos papás porque hay otras maneras para que también aprendan, y no solo a leer y escribir, sino también a compartir, a expresarse en grupo, a crear y soñar, a colaborar, a tolerar!*, al menos esto es lo que suelo decirle, y me reconforta como docente saber que tengo algo de razón.

Es común que ante las historias que les comparto, me pregunten: ¿Cómo lo hago?, ¿Cuál es la receta? Pero dime, ¿Qué actividades haces? y la verdad, es que más allá de contar justamente la dinámica de una u otra actividad, no lograba organizar claramente las ideas sobre qué es lo que vivo con mis niñas durante el año escolar para que ocurra. Así que el reto que me planteé con este relato fue el de poder contar de qué se trata *Texto en Contexto*; pero para ello, primero tuve que reconocer y descubrir qué es. Primero aprender, luego compartir.



Así que este no es un relato que surgió simplemente sentándose a contar la ruta de un camino recorrido, sino que es el resultado de desandar mis propias huellas. Ha sido un proceso lleno de sobresaltos y callejones sin salida, donde dialogar sobre mi experiencia, verme a través de los ojos de otros y refugiarme asimismo en otras palabras, fue lo que permitió irle dando forma a lo que hoy están leyendo. Escribir ha sido así un ejercicio de “catarsis”, un recorrido de autoanálisis y una posibilidad de comprensión de mis prácticas como maestra, y esto merece un cuidado muy especial puesto que lo escrito es un reflejo de mi ser en revelación a través de las letras y desde la posibilidad de ser leída por otros.

### **El camino recorrido para llegar a...**

Hablar sobre *Texto en Contexto* es hacer una radiografía sobre mi propia experiencia, la cual nació de una necesidad imperiosa por transformar mis prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura, porque no siempre he enseñado igual, yo también fui la maestra de los métodos tradicionales para ejercer y cumplir con el trabajo.

Recuerdo todavía ese primer día. Estaba parada frente a ellos y estaba aterrada, el choque de encontrarme con una realidad muy diferente a la que la universidad, desde su teoría, me había planteado me hacía sentir, hasta cierto punto, paralizada. No fue fácil hablarle a cincuenta y tres rostros en el grado primero, expectantes y llenos de energía, siendo simplemente ellos.

Estaban allí, entusiasmados y entretenidos en su ambiente escolar, desconociendo que yo estaba viviendo frente a ellos una experiencia más bien traumática. No eran los niños los que

lloraban, era yo, la maestra, la que quería salir corriendo y renunciar con lágrimas en los ojos. Pero por fortuna me encontré con un rector comprensivo que me hizo ver la importancia de perseverar.

Él logró no sólo que permaneciera en el Seminario Menor Arquidiocesano, donde laboré por más de once años, sino que me alentó para aprender y mejorar cada día. Así fue como inicié este camino y este inaugural momento de aprendizaje, donde compartí con un equipo disciplinado, entusiasta y seguro, guiado por la comunidad Corazonista y la voz de un Hermano de mirada recia, pero de corazón amable y gentil.

Empecé a enseñar con la metodología tradicional, puesto que esto era lo que conocía, así que los ponía a llenar algunas planas, animaba juegos dirigidos con voz fuerte para controlar la disciplina, y tomaba la lección, pero la verdad es que me resultaba muy difícil acercarme a un trabajo de formación que me satisficiera. Simplemente ejercía el control que necesitaba para manejar el grupo.

Esa primera etapa fue muy difícil, no me sentía bien con lo que estaba haciendo, porque para mí, asumir la responsabilidad de enseñar implicaba un compromiso muy grande, y con lo que hacía sentía que no estaba respondiendo al deber ser de la educación, pero tampoco tenía claro qué hacer entonces.

El inicio del cambio se dio cuando conocí a la profesora Gaby Alegría. Empecé a observar la forma en que ella con su paciencia, interés y dedicación transformaba a niños que

difícilmente hubiesen podido sobresalir en algún espacio. Empecé a entender que, si bien los niños aprendían contenidos con la forma en que yo enseñaba, se estaba desaprovechando la posibilidad de despertar en ellos un sinnúmero de capacidades que se podrían desarrollar, si se les permitiera trabajar desde sus propios ritmos, aprendizajes previos, procesos de intercambio con sus pares y sobre todo reconociendo su contexto. Aquí surgieron nuevamente los autores del constructivismo, enviando conceptos transformadores de mi quehacer diario en la enseñanza.

Este encuentro con una maestra guía, me reconectó con la razón por la cual me interesé en la docencia: el Escultismo o El Gran Juego, como lo suele llamar el médico psiquiatra venezolano Adolfo Aristeguieta Gramcko, lo cual es más comúnmente conocido como el Movimiento Scout. Como exploradora o scout adopté un estilo de vida y unos valores ciudadanos que se forjaron a través de actividades lúdicas con objetivos educativos.

Así que mi vocación como maestra nació allí, al dirigir actividades con niños entre los cinco y los diez años en el grupo # 4 Champagnat, donde tenía que intentar construir cada domingo una nueva forma para que comprendieran conceptos de *Dios, patria y hogar*, a la vez que apropiaran virtudes como la abnegación, el servicio y la pureza. Todo en un contexto de acercamiento y respeto por la naturaleza, con una metodología del “aprender jugando”, “aprender haciendo” y “aprender sirviendo”, y bajo una premisa maravillosa: “La buena acción del día”, a través de la cual salva y lleva a la esperanza este mundo que, a veces parece triste y desesperanzado.

Mi experiencia como Scout, me mostró una forma diferente de formar desde el ejemplo y con amor. Me permitió vivir la experiencia de andar con un uniforme sucio y lleno de rotos, como marca de los campamentos que llevaba a cuestas, y una pañoleta descolorida por todo el sol aguantado, pero con el corazón hinchado de hacer parte de un grupo que era más como una familia, donde pertenecer era vivir una promesa y una ley que al asumirla, por primera vez, queda impregnada en el alma como un tatuaje etéreo que se resiste a desaparecer: “Scout un día scout toda la vida”. Esta mirada romántica de la vida marcó la vocación que tengo como maestra, porque ser maestra no es solo lo que hago, sino que es lo que soy, y es para toda la vida.

Así que conocer y ser amiga de Gaby me sacudió y me recordó por qué estaba allí, y me ayudó a ver que, siendo lo que soy, no podía perpetuar una forma de enseñar que aunque funciona, y no me parece mal, podía transformar para sentirme más a gusto. Gaby siempre se caracterizó por preocuparse por los estudiantes y por sus colegas. Ella observó en mi diario escolar muchos interrogantes y empezamos a hablar en torno a ellos. Aprender de su experiencia fue vital, me mostró la importancia de escuchar y observar atentamente a mis colegas para aprender, para nutrir mi propia realidad, así como me inspiró a compartir también lo que yo hago siempre que sea posible.

Así que los primeros pasos en la construcción de *Texto en Contexto*, los di en el Seminario Menor Arquidiocesano, de la mano de Gaby y con el respaldo de la dirección. Empecé a probar otras actividades y dinámicas. Cuando fui directora de grado segundo, Propuse construir en el salón de clase con los niños, ayudados por sus papás, unos espacios que llamamos

“rincones”, decorados con los mismos trabajos que hacíamos en clase: el rincón del arte, la literatura, el juego, las ciencias, los valores y, por supuesto, el rincón de la lúdica.

Esto permitía que los niños escogieran dónde querían trabajar, lo que propició un acercamiento a la construcción de conceptos desde sus propios intereses. Llevé esta propuesta a los grados donde fui asignada en adelante, variándola según cada caso y aprendiendo, con cada nueva experiencia de implementación y de cómo ir animando a los niños a explorar sus propias motivaciones y a conectarlas con sus procesos académicos.

Después de once años, pasé a trabajar al colegio Cristo Rey, colegio femenino, donde laboré por cuatro años impregnándome de la visión de Don Bosco de formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos”, desde un sistema preventivo de formación. Aquí inició mi segundo momento de vida como maestra, donde encontré la compañía de Sor Gloria Arbeláez, una maestra que inspira con su amplia apertura frente al conocimiento, su capacidad de gestión y su interés desmedido por propiciar aprendizajes y generar escenarios para reflexionar y transformar las realidades personales y colectivas; con ella recorrí un camino de aprendizajes de corazón, donde la base es el amor y todos los valores que se desprenden de él.

En el año 2006, mientras el colegio adelantaba gestiones asociadas a un proceso de certificación en calidad, tuve la oportunidad de conocer y conversar con Carlos Peñas, un pedagogo colombiano de hablar sencillo, pero contundente en sus apreciaciones de los procesos educativos. Este encuentro me hizo pensar en algunas cosas que hacía con las niñas, así como

incluir otras bajo el interés de responder asertivamente a las necesidades que tienen ellas. Fue escuchar otra voz y desde allí empezar a construir una ruta para la consolidación de lo que sería más adelante el proyecto pedagógico *Texto en Contexto*.

Con la ayuda de Carlos Peñas y el equipo de docentes, empezamos a desarrollar cambios significativos en los planes de estudio, dando paso a una dinámica de trabajo escolar desde la necesidad y el contexto de la niña, más que centrado en la transmisión de contenidos. Se buscó con ello, propiciar aprendizajes significativos y la construcción de conceptos con sentido, siendo el punto de partida para leer y estudiar los lineamientos curriculares de las áreas propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, todo con el fin de darles significación desde la realidad de la institución a través de los planes de estudio. Sin embargo, hubo cambios en las directivas y políticas institucionales, lo que frenó el proceso, sobre todo por el traslado de todos los docentes a otras instituciones educativas de la ciudad. Aquí empezó entonces el tercer momento de mi vida pedagógica.

En 2010, empezó mi historia en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, “Franciscanas”, donde he venido trabajando con grado transición y primero, de la mano de la filosofía de San Francisco de Asís y Madre Caridad, y en compañía de maestras experimentadas como Mónica Clavijo y María del Socorro Velasco y de la mano de la Hna. Luz Maureny Ruiz, quien como rectora ha logrado dinamizar muchos procesos de la institución. Es en este escenario donde se fue concretando y consolidando la experiencia *Texto en Contexto*.

Al llegar a transición recordé una de las preguntas que se hizo a sí mismo en algún momento Carlos Peñas, y que nos hizo a nosotras en nuestro encuentro de 2006: *¿Se debe enseñar a leer y escribir en preescolar?* Esta inquietud y las reflexiones que en torno a ella se habían generado me llevaron a incorporar una serie de acciones en mi trabajo con las niñas. Sin embargo, debo reconocer que hubo conceptos que en su momento no entendí, o cosas que fui incorporando en mi práctica sin ser muy consciente de ello:

Despertar desde el reconocimiento del contexto y vivencias propias de las niñas el interés por saber y expresar; la función del maestro como mediador; el aprendizaje desde la colaboración y el mutuo reconocimiento, entre otras. Sólo hasta asumir el reto de este relato comprendí la profundidad de preguntarse: *¿Se debe enseñar a leer y escribir en preescolar?*, y sólo después de haberlo escrito entendí que en *Texto en Contexto* estaba la respuesta que yo misma, desde mi experiencia, le he ido dando a esta inquietud.

### **Aprendiendo de Texto en Contexto**

Quizá valga la pena empezar por el final, decirles que la conclusión de este viaje es que *Texto en Contexto* no es una forma de enseñar, sino que es una forma de ser maestra. No es así una receta a compartir, no es una secuencia de acciones para desarrollar en un año escolar, pero tampoco es un manual de cómo ser maestra. Lo que encontré en este recorrido hacia mi propia experiencia, es que *Texto en Contexto* es una manera de abordar la lectura y la escritura que atraviesa todas las acciones que desarrollo dentro y fuera del aula.

La experiencia de *Texto en Contexto* gira en torno a propiciar en las niñas la asociación permanente de la lectura y la escritura con sus propias realidades, para que desde allí recorran caminos personales hacia el aprendizaje del lenguaje y la escritura formal, en un ejercicio colectivo que además se vivencia involucrando todos los sentidos. Dicho esto, y antes de compartir con más detalle los componentes que caracterizan esta experiencia educativa, quizá valga la pena mencionar una o dos cosas sobre cómo llegué a la conclusión que acaban de leer.

Previamente comenté, en conversaciones en escenarios informales o académicos, la forma como salía el tema del cómo es que las niñas se acercan al lenguaje formal de manera natural, con gusto y sin dedicarse a llenar planas. Muchos interrogantes tenía, pero no fue sino hasta iniciar mis estudios de posgrado en la Maestría en Educación Modalidad Profundización de la Universidad del Cauca, en el marco del Programa Becas para la Excelencia Docente, que me tomé el tiempo para intentar entender qué es lo que pasaba en mi propia experiencia, a fin de poder aprender de ella y compartirla.

Mis compañeros de la línea de profundización en pedagogía de la lectura y la escritura para primeros años de escolaridad me animaron a escribir, así como también lo hizo el recordar a Carlos Peñas, explicando con claridad y contundencia ideas que hoy yo misma represento en mi práctica, pero a las que también estoy aportando desde mi propia trayectoria. A veces hace falta reconocer a otros para reconocerse a uno mismo en lo que hace, pero también hace falta que otros encuentren en lo que uno hace algo valioso para conocer.



Sin embargo, no sabía por dónde empezar. Menos cuando todos estaban ocupados diseñando proyectos de intervención, y se nos iban las sesiones hablando de metodologías y estrategias, de conceptos sobre el área, y sobre cómo construir diarios de campo e informes académicos sobre las acciones adelantadas. Momentos de gran aprendizaje pero donde no siempre encontraba luces sobre el camino particular que estaba dispuesta a recorrer.

De ahí que, si bien me apoyé en referentes como las publicaciones de la Expedición Pedagógica de los años 2002 en Colombia, o la perspectiva de formación para la documentación narrativa de experiencias pedagógicas impulsada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, dirigidos por el Dr. Daniel Suarez, la cual tiene puntos de encuentro con el trabajo de compilación sobre Narrativas, Autobiografías y Educación liderado por el profesor Gabriel Jaime Murillo Arango de la Universidad de Antioquia en Colombia, no lograba hilvanar el ovillo enredado de mi propia experiencia. Autores que se fueron citando y retomando reflexivamente en el marco conceptual y la metodología de este trabajo.

La perspectiva de sumergirme en mis propios recuerdos para encontrar el punto de interés sobre mi propia práctica, su exploración mediante la escritura de relatos iniciales que me permitieran organizar o estructurar el relato, y de ahí pasar al proceso de escritura, lectura (propia y de otros) y re-escritura... sonó siempre coherente con los fundamentos teóricos expuesto aquí, pero no fue suficiente para saber por dónde empezar. Por eso me aproximé a algunos instrumentos de recolección y análisis de datos afines a la sistematización, a fin de

aclarar mis ideas. Se trataba de encontrar algunos puntos de anclaje en torno a *Texto en Contexto* para poder narrar.

Es así como involucré a Ana María, una profesora que suele ser mi apoyo en el curso, para que observara y registrara lo que veía en algunas de mis clases. Yo también realicé algunos diarios de campo, pero no vi nada en particular en ellos al principio. Luego, en compañía de quien empezó a asesorarme en este proceso de reflexión y escritura, retomamos estos textos e iniciamos un ejercicio de diálogo y escritura en torno a las anotaciones realizadas, preguntándome por qué hago ciertas cosas en la clase. Así fue como emergieron una serie de ideas reiterativas que empezaron a mostrarme qué es lo que sostiene a la experiencia *Texto en Contexto*.

Esta aproximación a un ejercicio sistemático de procesamiento de datos me ayudó a destrabar las ideas, reconociendo cuatro componentes que caracterizan esta forma de enseñar y que se convirtieron, a su vez, en la manera de contar lo que hago: animar permanentemente en las niñas la asociación de ideas, pero también de emociones, vivencias, expresiones, etc.; reconocer las realidades de las estudiantes y trabajar desde ellas de manera flexible; ir de la experiencia cotidiana a la abstracción, involucrando todos los sentidos, y propiciar un aprendizaje donde siempre aprendemos juntas.

Estos aspectos se reforzaron con una encuesta realizada a padres de familia, estudiantes y algunas egresadas, donde las expresiones plasmadas me mostraron cómo emergían las mismas

observaciones en torno a mi práctica, siendo ideas que además se conectan y dialogan con académicos que abordan los procesos de lectura y escritura. Fue así encontrar las huellas para desandar el camino de *Texto en Contexto* hacia su comprensión y para poder compartir la ruta con otros.

Hay vacíos aún, preguntas e inquietudes, porque uno no es un camino acabado y porque todo sitio de llegada tiene atrás múltiples rutas posibles. Somos movimiento, así que lo que digo hoy bien puede ser que lo reinterprete mañana a la luz de nuevos elementos sobre mi propia historia. Sin embargo lo que he visto sobre mi práctica la transforma, la fortalece, le da nuevas dimensiones, y lo que espero es que asimismo mismo brinde elementos para que otros maestros (y padres de familia) piensen sus propias prácticas.

De ese caminar sobre mis huellas, de ese indagar, tuve la posibilidad de ir encontrando algunos componentes propios de *Texto en Contexto*, este ejercicio me ha permitido a la luz de la teoría contrastada con la práctica en el aula, hacer una retroalimentación y entender su esencia.

A continuación entro a explicar de manera sencilla los componentes encontrados teniendo como referencia el trabajo de las niñas y cómo ese quehacer diario logra significar sus vivencias y hacerlas propias.

**Uno. Asociar para conectar más que ideas: Enseñando a pensar con y desde el corazón**



*Imagen 1.* Trabajo de cuidado de las plantas en la huerta escolar. Fuente propia.

Uno intenta enseñar como aprendió a hacer las cosas, en mi caso era particular porque en la escuela recibí una educación donde la lectura era por obligación y la escritura para hacer tareas que tenía que entregar, pero en casa aprendí que la lectura era por gusto y la escritura una forma de “revelarse”. Tenía esas dos experiencias previas para construirme como maestra.

Pienso que cada vez que un niño llega a su colegio, lo hace con el corazón lleno de amor y con la confianza de que al sitio que llega va a encontrar un espacio que le permite, además de la interacción con otras personas, el goce y el disfrute de la construcción de nuevos conocimientos, estos se pueden dar a través de las vivencias, experiencias, pasando por un proceso de decantación con lo que les faculta su capacidad de asociación propia de la edad, esta capacidad para asociar e interpretar situaciones les permiten de una forma organizada construir nuevos conceptos, lo anterior se puede leer en un fragmento de una conversación con un padre de familia que tuve y de la cual pude reflexionar. Él afirmó: “La puesta en común es la construcción de sentidos a partir de significados donde se permita al constructor de ese significado interactuar con sus propios pensamientos y los de las personas que le rodean”.

Esto me llevó a pensar que la construcción de significados nace de la interacción que el niño puede hacer con el medio que le rodea y los conceptos que ha creado anteriormente. En el libro de Francisco Cajiao “Leer para comprender, Escribir para transformar” (2013), el autor nos habla de la importancia que tienen los aprendizajes que los niños traen de sus experiencias para la escritura, dado que permite trabajar a partir de las conclusiones que ellos elaboran. Sin embargo qué mejor que conocer estas ideas en las propias palabras de Cajiao (2013):

El diálogo continuo entre la experiencia y las palabras es el que nos permite enriquecer nuestro paso por la vida, comprender a otros y ser entendidos por ellos. Pero se requieren las dos cosas: la realidad y el lenguaje. Solo realidad sin lenguaje nos ubica en el mismo nivel de un animal muy inteligente pero incapaz de expresar sus aprendizajes. Solo palabras que no podamos relacionar de algún modo con experiencias vividas nos dicen muy poco y terminan siendo eso: solo palabras.” (p. 57).

Es justamente esto, lo que buscaba en el proceso de intertextualidad que desarrollo en el aula con las niñas de preescolar, puesto que permite que un texto ya leído (cuento, poesía, canto, retahíla, historia o experiencia) sea comparado y analizado para dar paso a otro que aparece nuevo, brindando la posibilidad a las niñas de sacar sus propias conclusiones; motivando así un proceso de inferencia. Este acercamiento a la lectura desde la inferencia, me permite utilizar de manera asertiva sus conocimientos previos, ya que este ejercicio desarrollado repetitivamente despliega la capacidad de la utilización de esta herramienta como mecanismo para hacer asociaciones.

El niño en edad preescolar ha cimentado un sinnúmero de construcciones literarias obtenidas a través de las relaciones con las personas que le rodean, su contexto, los medios de comunicación a los cuales está expuesto y la interacción con los pares; de esta forma, aun sin conocer la grafía convencional, han tenido experiencias de lectura, a través de la oralidad y pueden reconocer personajes simbólicos de la literatura, los cuales se presentan diariamente. Estos pertenecen a una “tradicción de lectura infantil” que se ha transmitido a través de los años, como: Hansel y Gretel, el lobo, los tres cerditos, caperucita roja, entre otros; ellos son capaces de diferenciar la narración literaria de otros y la relación que hay entre ese cuento y la realidad de su contexto.

Pienso que el proceso de acercamiento a una lectura con sentido debe hacerse de manera procesual y teniendo en cuenta algunas características que Carlos Peñas expone en un apartado de su texto. Al leer el documento pude percatarme que había mucho en común al trabajo desarrollado en clase con las niñas.

Invítelos a pensar en lo que dice el texto. Llévelos a que lean literalmente (lo que dice), inferencialmente (lo que intenta decir), intertextualmente, (lo que está en otros textos), extratextualmente (lo que está en el contexto) y críticamente (la posición desde el texto, el contexto y el lector)” (Peñas, 2016, p. 60).

En concordancia con lo anterior, una de las actividades que desarrollé en clase, fue familiarizar a las estudiantes con el libro. Busco que las niñas observen, palpén, huelan los libros, impregnando el ambiente con mi propia emoción por tener el libro en las manos (lo que

creo las contagia...). Se trata de que perciban los colores, la textura, la forma, el tamaño, los dibujos. Con esto elementos de su percepción sensible, construyen una idea inicial y subjetiva de lo que puede decir en el libro, y lo que conduce al plano de la construcción de las ideas mediante inferencias.

Luego empiezo a hacer la lectura de forma tranquila, cambiando tonalidades de voz, si el texto lo requiere, lo que permite que la niña siga una secuencia y se “apasione” por la lectura, se van mostrando los dibujos para un mejor entendimiento. Terminado el texto las niñas empiezan a encontrar características las cuales pueden asociar con diferentes aspectos como: situaciones familiares, del colegio, cuentos leídos anteriormente, esto permite desarrollar procesos de inferencia.

Otra actividad que realizo en el aula para desarrollar esta competencia es a través de la representación de cuentos, contruidos con las niñas a partir de las experiencias de la huerta escolar, que es un espacio donde ellas aprenden a amar los seres de la naturaleza mediante el cuidado de ellos, de esta experiencia hablaré más adelante.

La construcción de estos cuentos se hace teniendo en cuenta el título, el inicio, el nudo y el desenlace, poniendo a hablar a sus personajes que son los que permiten dinamizar el cuento y convertirlo en un juego de roles, estos cuentos posteriormente son recreados en representaciones por las niñas en los diferentes espacios del preescolar.

Transcribo a continuación el ejemplo de un pequeño cuento construido después de llegar de trabajar en la huerta y de ver la evolución de una mata de pepino. Cada niña aporta desde lo que observó y vivió. Se llega a un consenso para elegir el título que más les parezca, en este caso se decidieron por el siguiente.

***“La casa del señor pepino”***

*Había una vez una pequeña semilla que estaba solita y perdida, ella se encontró con una mariquita la cual ayudó a buscar el camino para llegar a su huequito para ser protegida,*

*La semillita se cubrió de tierra y dejó que los rayos del sol tocaran su cuerpo al igual que las gotas de agua, al cabo de un tiempo esta semillita se fue convirtiendo en una hermosa planta. Como sus frutos eran pesados se tuvo que ayudar de sus amigos los tutores los cuales permitieron que la planta se mantuviera firme y pudiera tener los tan esperados pepinos, los cuales ayudaron a alimentar a muchas personas, colorín colorado este cuento se ha acabado.*

El anterior ejercicio de construcción permite la escritura del cuento con un sentido propio, tratando de producir inferencias en el proceso de crecimiento de las plantas, asumiendo posturas muy propias a partir de las relaciones que este acto de sembrar significa para la niña. Esta actividad viene acompañada con la elaboración del cuento en secuencia pictórica, lo cual permite dar una idea del orden del texto.

En la transcripción, las niñas van reconociendo las letras y la manera correcta de escribirlas, asociando sonidos, todo ello de forma natural y sin forzar. Los aprendizajes se dan



desde su propia realidad entendiendo el sentido que van teniendo. La construcción y reconstrucción de un texto en colectivo adquirido a través de una experiencia permite un aprendizaje significativo y contextualizado.

**Dos. Reconocer y trabajar desde las realidades de las estudiantes: Tu yo, mi yo, nuestro yo, construyen realidades**

Este componente, me permite situarme en un punto, donde es fundamental reconocer la importancia de trabajar los procesos de lectura y escritura a partir de sus realidades o sus historias y experiencias; puesto que, al llegar al colegio, traen consigo una serie de conocimientos empíricos, que se prestan simbólicamente para ser un peldaño que une los saberes previos con los conocimientos construidos en el aula escolar.



*Imagen 2.* Casita de muñecas, espacio para juego de roles. Fuente propia.

Para poder hacer un análisis sobre este aspecto, converso con los aportes de la teoría de Lev Vygotsky sobre Interacción entre aprendizaje y desarrollo, donde se indica que “Todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.” (Carrera & Mazarella, 2001 p. 42).

Tener en cuenta lo anterior, me permite resaltar la importancia de rescatar las experiencias que las niñas traen al aula, debido a que, ellas en el entorno social en el que se encuentren previo a la escuela, se mueven en una dinámica constante de aprendizaje, de palabras, gestos, acciones; que les permiten construir el lenguaje y las diferentes manifestaciones que lo componen, es por esto que la interacción entre el aprendizaje teniendo en cuenta las realidades de los estudiantes favorece el desarrollo de los procesos de lectura y escritura.

En el anterior párrafo indico que en la práctica pedagógica, no solo busco dar importancia a lo que las niñas comprenden, sino también a cualquier relación que ellas pueden tejer entre una lectura hecha y las historias que cada una trae desde su casa y que en el aula al ser expuestas les permite comprender de manera significativa el concepto que se está construyendo.

A continuación explico cómo desarrollo la construcción de un nuevo concepto donde se pueden observar tres momentos:

En un primer momento se escucha la participación de algunas niñas, contando aquello que para ella es significativo con respecto al concepto (experiencia previa), se brinda la

posibilidad de intercambiar algunas definiciones con sus compañeras, enriqueciendo la idea del concepto en construcción.

En un segundo momento, con ayuda de las niñas se va copiando en el tablero la definición. El texto debe ser corto y sencillo para una mayor comprensión. En este momento la mediación del docente es fundamental porque permite aclarar de manera natural el concepto, además de invitar a hacer las asociaciones del grafema al fonema que pueden surgir en la lectura. Pueden darse algunos interrogantes como: *¿Qué letra es esa y cómo suena? ¿Qué significa esa palabra? ¿Por qué estas letras suenan igual y se escriben diferentes?*

Estas aclaraciones sirven al proceso de construcción y además permiten aprendizajes en colectivo. Cuando una niña me pregunta sobre cómo escribir una determinada palabra o sílaba, le indico que debe hacer un esfuerzo para recordar cómo se hace, esto con el fin de permitirle la construcción desde su propio saber y con esto el desarrollo de ejercicios de inferencia y asociación que le permitan asimilar de manera más propia; si definitivamente a la niña se le dificulta, hago una asociación con una palabra de previo conocimiento de todas, y de esta manera natural infiere lo que necesita saber. Se puede dar también que la niña busque ayuda en una compañera para aclarar la pregunta.

En un tercer momento, las niñas transcriben el texto en el cuaderno (imagen 3, 4, 5 y 6), teniendo cuidado en la forma de la letra, este texto puede ir acompañado de un dibujo, un mapa

de ideas, una secuencia, esto dependiendo del trabajo que se esté desarrollando. A continuación muestro algunas actividades desarrolladas en la construcción de La propuesta texto en contexto.



*Imagen 3.* Secuencia: Construcción temporal de la narración mediante dibujos. Fuente propia del proyecto.



*Imagen 4.* Mapa de ideas: construcción de la narración a través de una ruta de la idea principal. Fuente propia del proyecto.

La transcripción como herramienta se utiliza diariamente. Sirve de proceso de modelación de la letra, donde la niña puede asimilar significativamente y entender la importancia de escribir correctamente para ser entendida por otros y esto permite que las niñas puedan asumir rasgos caligráficos que van en consonancia con la grafía convencional.

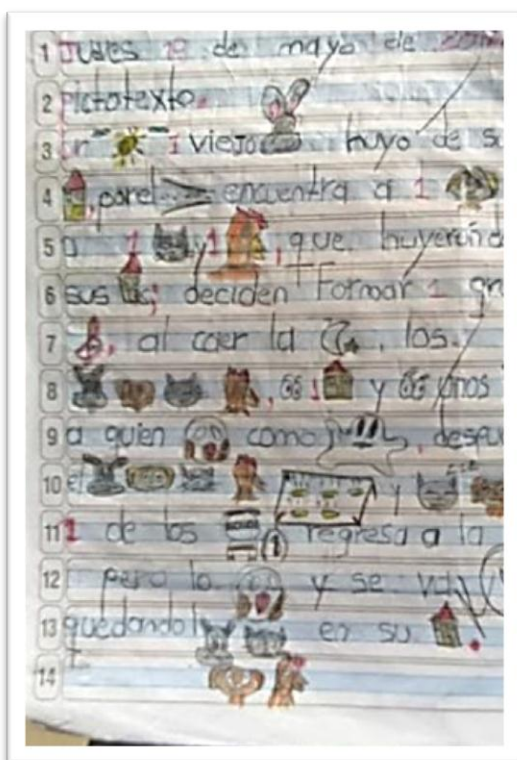


Imagen 5. Pictotexto: reconstrucción del texto a través de dibujos asociados al texto y palabras. Fuente propia del proyecto.



Imagen 6. Construcción con grafía propia y convencional. Fuente propia del proyecto.

Esto es fundamental, sobre todo considerando que no utilizo las planas como actividad para adecuar la caligrafía de las niñas o modelar la letra. Lo hago porque considero que la transcripción ayuda a contextualizar la escritura, asumiendo la grafía no sólo por repetición, sino porque permite comprender su uso, lo que les permite reconocer reglas gramaticales desde la práctica más que desde la teoría.

Como se puede observar en las imágenes (3,4, 5 y 6), el proceso de construcción de la letra se pueden ir corrigiendo algunos aspectos como: trazos incorrectos, la forma en que se toma el lápiz, la direccionalidad de las letras, el manejo del espacio, la ubicación de las mayúsculas, signos de puntuación; permitiendo de una manera natural y significativa la asimilación correcta de la escritura convencional. En este sentido, me conecto con un aspecto que retomo a continuación, haciendo un análisis de cómo la norma va en concordancia y se articula de forma natural con el trabajo diario.

Considero que la asimilación de la norma debe estar permeada desde las voces de las niñas que permitan una autorregulación natural en el grupo y que esta no se vea como una imposición mía, si no que se construya desde un modelo democrático donde la participación de todas sea un imperativo.

Hacer un análisis de este aspecto, me permite evidenciar, cómo el trabajo que realizo en el aula cumple con las políticas establecidas por los entes de control y lo que el ministerio de educación pide que se trabaje en las aulas escolares colombianas, esto lo llevo a cabo teniendo en cuenta siempre la participación y saberes con que las niñas llegan a la institución. Es por lo anterior que traigo a mención el siguiente planteamiento:

El trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el Uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales–, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus

interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, Expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros (MEN, 2005. p. 28).

Tener en cuenta los planteamientos de los estándares básicos de competencias, pero particularmente la anterior cita, me permite resaltar la necesidad de incorporar en todo proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje las experiencias que son significativas para las niñas; esto para que apropien de manera consciente los contenidos que se debe enseñar además de incorporarlos en su cotidianidad.

La niña puede producir textos escritos que respondan a diferentes significados, se puede afirmar que esta condición se cumple si se tiene en cuenta las necesidades comunicativas de las ellas; es decir se deben dar unas condiciones pedagógicas apropiadas para lograr de esta manera la construcción y fortalecimiento de un proceso comunicativo que responde a diferentes necesidades, espacios o situaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plante el desarrollo de una planeación anticipada de las actividades, donde juegan papel importante cada una de las dimensiones del aprendizaje de la lectura y la escritura, es decir, el afianzamiento de competencias y estándares, por supuesto, los desempeños propuestos para cada dimensión. Esta planeación general se hace cada período y se enmarca en la actividad que se esté desarrollando en el colegio, aquí muestro un registro de ello (ver imagen 7).

Alternadamente, cada quince días se hace una programación que permite aterrizar todos los procesos a las actividades, se escoge un desempeño y se proponen actividades para alcanzar dicho desempeño. La articulación que se hace tiene como hilo conductor el proyecto o el momento que estemos viviendo en la institución y la huerta como eje transversal y dinamizador de toda la propuesta curricular del preescolar.

SEGUNDO PERIODO 2017 DESCUBRAMOS CON CAROLINA Y FRANCISCA LA MAGIA DE ASIA. EJES BASADOS EN LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO							
AMBITO DE INVESTIGACIÓN	AFECTIVA	CORPORAL	COMUNICATIVA	COGNITIVA	ESTÉTICA	ÉTICA	ESPIRITUAL
CON CAROLINA Y FRANCISCA RECORREMOS EL CONTINENTE DEL SOL NACIENTE.	<p>1 Reconoce afinidades y diferencias culturales con los países Asiáticos.</p> <p>2 Expresa sentimientos y emociones al participar de las actividades de la huerta escolar y relacionarse con las personas de su entorno.</p> <p>3 Participa en ejercicios individuales y grupales que favorecen la autonomía.</p>	<p>1 Fortalece aspectos en el conocimiento de su cuerpo, esquema corporal y ajuste postural.</p> <p>2 Utiliza implementos deportivos y materiales de construcción en actividades que potencian el desarrollo de habilidades motrices finas y gruesas.</p> <p>3 Expresa emociones a través de la música y desplazamientos corporales.</p>	<p>1 Construye secuencias y mapas de ideas a partir de narraciones de cuento, historietas, poemas y canciones, hechas por Carolina y Francisca.</p> <p>2 Intercambia diálogos, juegos teatrales y otras manifestaciones lúdicas teniendo como eje central el contexto. (Asia, el continente del sol naciente.)</p> <p>3 Identifica personajes, valores y acciones en los textos narrados o escuchados.</p> <p>4 Asiste a las terapias de fonaudiología y se observan</p>	<p>1 Realiza series y ejercicios de orden, conteo, clasificación y matrices de pensamiento.</p> <p>2 Relaciona elementos uno a uno, correspondiéndolos en forma biunívoca en los procesos de riego y siembra de la huerta escolar.</p> <p>3 Explica las relaciones de espacio, tiempo y causalidad para comprender situaciones problemáticas del contexto.</p> <p>4 Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que hace, sabe y supone acerca de</p>	<p>1 Disfruta las actividades deportivas, culturales y artísticas en el ámbito del proyecto: Explorando Nuestro Planeta</p> <p>2 Expresa de manera creativa pensamientos, sentimientos y emociones y emplea diversas técnicas y materiales para ello.</p> <p>3 Construye figuras a partir de trazos libres y dirigidos.</p>	<p>1 Adquiere autonomía frente a situaciones cotidianas, en juegos y equipo de trabajo.</p> <p>2 Disfruta del cuidado de la huerta escolar.</p> <p>3 Recuerda sus derechos y responsabilidades.</p> <p>4 Reconoce la biblioteca como un espacio de aprendizaje en compañía de Carolina y Francisca.</p>	<p>1 Participa de reflexiones Maria</p> <p>2 Representa advocaciones Marianas</p> <p>3 Reconoce el S Rosario.</p>

Imagen 7. Planeación de las actividades por periodo. Fuente propia del proyecto.

En algunas ocasiones, me tomo la tarea de preparar una actividad en especial puesto que requiere de un poco más de cuidado por la meta que debo cumplir con ella y resulta que las niñas



me cambian el panorama con sus historias. No pierdo el objetivo, pero las mismas niñas me dan otras formas de llegar a él, me enseñan cómo enseñarles.

La flexibilidad en la aplicación de los procesos de las actividades la da el conocimiento previo que tengamos de las necesidades y las características del grupo, este va en sí asumiendo una dinámica propia, y es ahí donde la labor nuestra resulta ser relevante en la medida que sepamos valorar estos insumos para el trabajo en el aula.

A continuación paso a desarrollar un componente que tiene que ver con procesos que mediados por el docente logran construcciones significativas.

### **Tres. Ir de la experiencia a la abstracción: Construyo mundos nuevos**



*Imagen 8.* Grupo exponiendo sobre la cultura de Kuwait. Fuente propia del proyecto.

El ejercicio que hago a diario del empleo de los sonidos de las letras asociados a un referente que para la niña es significativo, permite interiorizar de manera más fácil y este y a su vez recordarlo en el momento que se requiera.

Veamos el siguiente ejemplo: Estamos haciendo la construcción de una frase sobre la mariquita, que es un insecto muy importante porque permite tener la huerta escolar libre de plagas. Las niñas hacen sus aportes y de esta manera se construye la siguiente frase:

*“La mariquita cuida las plantas sembradas en las camas”.*

Al hacer el análisis de la frase las niñas van descubriendo las actividades que realizan las mariquitas desde un sentido práctico, esta situación permite un aprendizaje sobre el entorno de los insectos que habitan en la huerta, por otra parte tiene la posibilidad de intercambiar con sus compañeras las palabras que cada una conoce desde su experiencia, mariquita, planta, cama: entender el significado de cada una de ellas y su relación con el contexto, les permite hacer procesos de abstracción como encontrar sonidos nuevos, letras nuevas y asociarlos, también se encuentran con una herramienta fundamental que es el dibujo el cual permite asociar a cada palabra.

El dibujo representa un elemento clave en la valoración del proceso de una niña, ya que este permite ver en sus características el nivel de desarrollo en el cual se encuentra. Esta herramienta se mantiene presente en todas las actividades desarrolladas dentro del aula.

Cuando se enseña a leer y escribir se tienen que tener en cuenta varios aspectos que permiten que el proceso que se da, se vaya dando de forma natural, pero organizada y de manera que cumpla con unas condiciones propias de los ritmos de aprendizaje de los niños.

*Texto en Contexto* posibilita explorar experiencias propias, del contexto de la familia, colegio, barrio, esto permite la construcción oral de textos sobre esas experiencias que son creadas por las estudiantes donde ellas las relacionan con palabras previamente conocidas o de forma pictórica con la grafía convencional mediante la herramienta de la transcripción; en este momento se empieza a dar en las niñas una conexión directa con la realidad que permite aprendizajes muy cercanos y con significados.

Las niñas en su cerebro van realizando procesos de abstracción, por medio de secuencias, asociaciones, deducciones y comparaciones, que van permitiendo asociar los sonidos y fonemas convencionales y convertirlos en códigos propios, que solo el que los escribe sabe su significado. Tal nivel en la escritura es básico para pasar al nivel de la escritura convencional, puesto que se construyen una “experiencias reorganizadoras”, las cuales consisten en “la integración de capacidades, previas que permiten a niños y niñas acceder a nuevos saberes y haceres, y movilizarse hacia formas más complejas de pensamiento y de interacción con el mundo”(Puche, Orozco, M., Orozco, B., & Correa, 2009, p. 22).

Es así como la niña o el niño aprende a leer y escribir de forma “espontánea”, teniendo como fortaleza la posibilidad de interpretar, inferir, comprender, analizar todo su entorno y leerlo

y escribirlo con el alfabeto convencional; el análisis anteriormente hecho se puede contrastar con el texto que cito a continuación. Al respecto,

Resulta bien difícil imaginar que un niño de cuatro a cinco años que crece en determinado ambiente en donde va a reencontrar necesariamente textos escritos por doquier (en los juguetes, en los carteles publicitarios, en su ropa, etc.), no se haga una idea acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, hasta tener seis años y una maestra delante, resulta bien difícil, sabiendo lo que sabemos de un niño de esas edades: Niños que se interrogan acerca de todos los fenómenos que observan, que plantean las preguntas más difíciles de responder, que construyen teorías acerca del hombre y del universo (...). (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 23).

A continuación doy a conocer algunas evidencias del proceso de construcción de textos de niñas de transición y primero donde se puede observar la evolución de la escritura. En esta primera etapa (imagen 9), podemos observar una serie de grafismos propios asociados a un significado, este carece de una estructura clara.

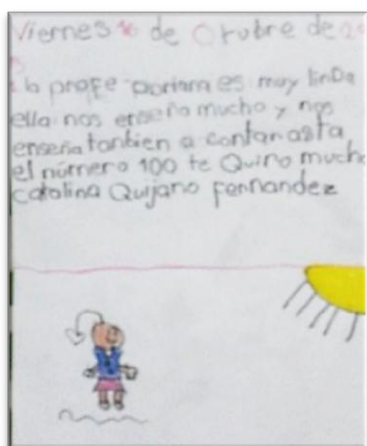


*Imagen 9.* Grafismos propios asociados a un significado. Fuente propia del proyecto.

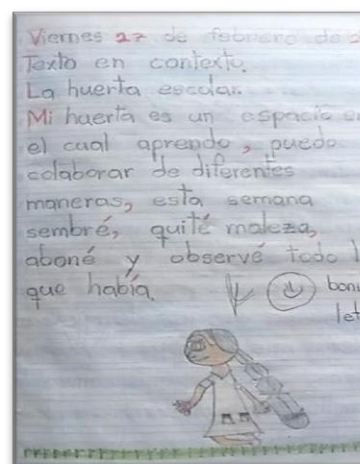
En esta segunda etapa (imagen 10), encontramos un texto escrito con una estructura un poco más organizada, pero con grafismos propios todavía.



*Imagen 10.* Grafismos propios asociados a un significado (estructurado). Fuente propia del proyecto.



*Imagen 11.* Grafismos propios asociados a un significado (estructurado). Fuente propia del proyecto.



*Imagen 12.* Grafismos propios asociados a un significado (coherencia). Fuente propia del proyecto.

En esta etapa (imagen 11), podemos observar una estructura más clara, con grafía convencional con una significación un poco más entendible para el lector. Así como seguidamente ya podemos observar una estructura clara, con una grafía convencional que tiene una coherencia en su significación (imagen 12).

El acercamiento a la grafía convencional se hace de manera procesual y natural, permitiendo que los procesos de abstracción se vayan dando en la construcción. En relación con lo anterior puedo inferir que la dicotomía entre lectura y escritura lleva a la construcción de nuevos saberes, ya que estos se adquieren para comunicarse y crear en el oyente alguna reacción que lo lleva a querer saber más, “ya que la comunicación es todo y está en todo”

Todo lo que se encuentra en los espacios que ejercen un papel de mediación pueden llegar a generar situaciones de aprendizaje como nos lo muestra Vygotsky, citado por Escobar (2011): al plantear que: “En educación este término se incorpora a partir de los estudios de Vygotsky, para quien los procesos mentales superiores en los seres humanos son mediados por herramientas poderosas como el lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos. Este autor considera el aprendizaje como un proceso fundamentalmente social, por lo que la enseñanza constituye el medio por el cual progresa el desarrollo”. De igual forma, como sostiene Escobar, siguiendo los argumentos de Vygotsky: “el contenido socialmente elaborado del conocimiento humano y la estrategia cognoscitiva necesaria son evocados en los estudiantes de acuerdo con sus niveles evolutivos reales” (Escobar, 2011. p. 60).

En concordancia con lo anterior, toda persona o elemento que hace parte de un espacio particular, bien sea, la escuela, el hogar etc. Pueden ser definidos como herramientas que constituyen y favorecen el desarrollo del aprendizaje y de la enseñanza; debo resaltar que estos dos últimos elementos educativos no se pueden dar alejados el uno del otro, puesto que no es posible aprender sin enseñar y enseñar sin aprender, ni mucho menos se debe desconocer el entorno social donde se dan estos aprendizajes pues en una esfera social y sociabilizando con los demás que se construyen saberes previos que se entrelazan con nuevos conocimientos para formar e interiorizar un aprendizaje verdaderamente relevante para cada niño.

La práctica pedagógica que realizo en *Texto en Contexto* tiene consigo una serie de situaciones que muestran el aprovechamiento que hago de todo recurso, momento y situación social para impulsar el aprendizaje de las estudiantes.

*Al momento de hacer los dibujos representativos de cada palabra, una estudiante mencionó que para representar “invita” se puede hacer una nota; otra estudiante refiere que es hacer una carta como la que hicieron en: “la cena elegante” (cuento que les leí hace algún par de días) la niña narra elementos del cuento. Lo que llama mi atención es que esta última estudiante hace un ejercicio de intertextualidad, al valerse de otros textos para comprender y establecer claridades entre lo que es una invitación... (Diario de campo).*

Este fragmento del diario de campo, muestra que las niñas aprovechan cualquier herramienta del entorno en este caso un cuento que les fue leído para hacer una relación de como representar en un pictograma la palabra *invita*; esta asociación deja ver que en este caso hay dos

mediadores, uno, es el cuento, esto es debido a que, si la niña lo trae a mención es porque como objeto mediador impulsó la apropiación y aprendizaje de un elemento particular. Y aparece mi mediación porque a través de las preguntas motivo a las niñas a pensar en respuestas, lo cual es adecuado porque son ellas mismas quienes construyen sus ideas y dan respuesta a sus preguntas.

Puedo decir que enseñar teniendo en cuenta la importancia de los mediadores tal como lo plantea Vygotsky permite no solo fortalecer el desarrollo del aprendizaje en las niñas, sino hacer un buen uso de todos los recursos que hay en el entorno social y también de los conocimientos de cada persona para transformar la educación en un acto donde el actor principal es el estudiante.

#### **Cuatro. Aprender junto a otros: Tú me enseñas, yo te enseño y juntos construimos**



*Imagen 13.* Ejemplo de trabajo en equipo en una dramatización. Interactuando para aprender.  
Fuente: propia del proyecto.



Para iniciar el análisis de este componente es necesario tener en cuenta que el trabajo colaborativo permite que los niños cumplan un rol principal en su aprendizaje como en el de sus compañeros, puesto que se intercambian ideas, habilidades comunicativas y sociales lo cual les permite adquirir y a la vez fortalecer los conocimientos.

Existe un nexo entre la interacción social y el desarrollo cognitivo del individuo, esta premisa conceptual se deriva de su teoría de la “zona de desarrollo próximo”, la cual ha sido definida como: la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o bajo la colaboración de otro compañero más capaz (González, de los Ángeles, & Hernández, 2011, p. 534) ).

Si tengo en cuenta el anterior texto, puedo decir que el aprendizaje de las niñas y el fortalecimiento del mismo no debe limitarse a que gire en torno a una sola figura que sería la mía, sino que este se debería dar y fortalecer en un trato constante y permanente entre las mismas niñas, donde el apoyo de ellas para reforzar los conceptos de sus compañeras sirve para que se fortalezca el conocimiento. Lo anterior se puede demostrar en los siguientes registros que son la evidencia del trabajo colaborativo que las niñas llevan a cabo en el aula. Complemento, lo dicho con lo expuesto el diario de campo, de mi autoría:

*De este modo, las estudiantes se notan participativas porque les doy la oportunidad de que todas hablen con mucho respeto por la palabra ajena y de manera ordenada; además de que pueden proponer sus ideas; para la palabra “ciudad”, una estudiante propone hacer una casa; otra niña propone hacer un apartamento, y una*

*última intervención de otra estudiante sugiere hacer muchas casas; todas la estudiantes manifiestan estar de acuerdo con esta última propuesta (Diario de campo.)*

Este fragmento muestra que, se propicia la participación del grupo para decidir en torno a procesos de creación colectiva, lo cual contribuye a reconocer procesos democráticos donde la argumentación, el reconocimiento y aceptación de la decisión colectiva es necesaria. Es por esto que tener la posibilidad de relacionar la teoría de Vygotsky con las prácticas pedagógicas donde se permite que las niñas se ayuden entre sí para jalonar su aprendizaje deja ver las bondades que trae consigo implementar en el aula un aprendizaje cooperativo donde todos ganan y hacen parte activa en su aprendizaje y en el de sus compañeras, en muchas ocasiones no confiamos en los niños, pensamos que su edad es una limitante para formar en valores para edificar el ser además del saber.

Pienso que los valores hacen parte fundamental en la formación en los procesos de autonomía. Se debe llevar a la niña a “*Encontrar siempre la manera de hacerlo*”; en este sentido, enseñar se convierte es un acto de fe. En varias ocasiones, la confianza en los niñas se ve condicionada a la percepción que tengo como adulto, sobre la forma en que ellos asumen sus roles, no suelo confiar en ellas porque asumo que son muy chicas para entender determinada situación, asimilar esta característica me hace ser consciente de la capacidad que tiene todo niño para crecer. Si les doy la posibilidad van a ser capaces de todo lo que se propongan.

La designación de este aspecto, surge de la necesidad de revisar si en el ejercicio hago un proceso fortalecimiento de los valores de las niñas, teniendo presente el deber de orientar el

proceso formativo hacia la construcción y fortalecimiento de la autonomía. Para lograr este objetivo es indispensable conversar un poco con Paulo Freire:

No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar (Freire, 2008. p. 34).

En este aporte muestro la necesidad de relacionar de manera fundamental la ética en la educación, despojando de la mente la idea de ver el proceso educativo como un acto de adiestramiento, puesto que se minimiza o anula la facultad que poseen las niñas de obrar con autonomía; es desde este punto, donde el trabajo que llevo a cabo en la escritura del relato pedagógico me permite ver que en cada sesión que tengo con las niñas está presente el fortalecimiento de los valores Franciscanos propios de la institución educativa Nuestra Señora del Carmen y de los valores que están presentes en la familia y en cualquier entorno social;

Las niñas manifiestan libremente ideas que ellas tienen sobre los valores y conductas; así mismo se nota que mi papel se da como mediadora para jalonar el aprendizaje de ellas desde lo que conocen hacia lo que deben aprender de manera implícita o explícita.

Las niñas no conocen una definición específica sobre la autonomía pero la apropian, construyen y fortalecen cada vez que participan en clase, cuando les hago preguntas abiertas,

donde ellas expresan lo que piensan o sienten sin ser presionadas por nada o nadie, donde les doy la posibilidad de resolver sus propios problemas, decidir sobre cómo actuar ante alguna situación determinada, o simplemente cómo asumen el diario vivir desde lo que aprenden y lo que viven, como amarrar sola los cordones de sus zapatos, limpiar si regó algo, dejar limpio su puesto, solucionar las diferencias con sus compañeras llegando a acuerdos, evitar arrojar basura a la “Madre tierra”, cumplir con los turnos de la huerta respetando el espacio de las demás.

Es así, como trabajar teniendo en cuenta los valores más que un ejercicio pedagógico que posibilita o garantiza el aprendizaje es sobretodo un deber que tengo como maestra comprometida para contribuir con una educación de calidad, para así fortalecer no solo la construcción de conceptos, sino también la construcción de cada niña, vista como una persona y no como un objeto o banco donde se depositan conocimientos.

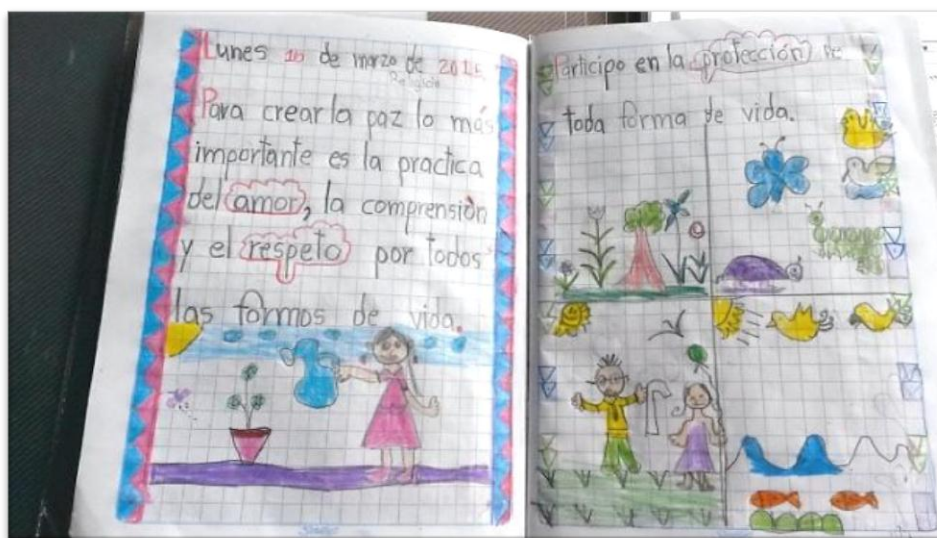


Imagen 14. Construcción de un texto sobre valores. Fuente: propia del proyecto.

Por lo tanto, la significación de los valores construidos (ver imagen 14), a partir de los principios franciscanos (virtud, ciencia, excelencia) se evidencian en todas las reflexiones que hagode los textos construidosa partir de cuentos, historias, narraciones etc.

Dentro del fortalecimiento que hago de los valores hay un espacio que tengo que considerar como una herramienta pedagógica clave del aprendizaje de la lectura y escritura en Contexto, es La huerta escolar, la cual está enmarcada en el proyecto de *Semillas de Paz y Bien Para Cre-Ser*, se basa en el modelo constructivista del aprendizaje y en la teoría del aprendizaje significativo.

Se comparte el postulado de ambos enfoques en cuanto a que el aprendizaje se construye a partir del conocimiento previo del individuo. Se aprende a través del texto escrito y se van añadiendo nuevos conceptos. De igual manera, se toman como base las orientaciones dadas por la FAO (Organización para la Alimentación y la Agricultura) creada por la UNICEF y la ONU, este trabajo se hace transversal a todas las dimensiones del desarrollo.

A continuación evidencio el trabajo a partir de fotografías de las actividades que sedesarrollan el la huerta. Trabajo en la huerta de siembra, riego, cuidado, cosecha y venta de los productos en compañía de profesores y padres de familia.



Imagen 15. Venta de productos de la huerta



Imagen 16. Riego de las eras de la huerta

Algunas actividades están mediadas por los procesos de construcción que se pueden dar en la huerta (imagen 17 y 18).

Martes 21 de marzo de 2016.

Datos en matriz de conteo.

Producto	Conteo	Total
Lechuga	12	12
Tomate	15	15
Peperón	10	10
Chalota	8	8
Patatas	6	6

Con base al anterior cuadro vamos a construir un diagrama de barras vertical. Observamos: e)

Imagen 17. Matriz de conteo. Fuente: Propia del proyecto

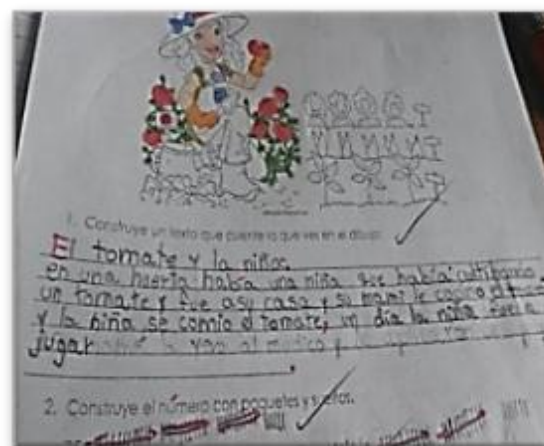


Imagen 18. Cuento “El tomate y la niña”. Fuente: Propia del proyecto

Las niñas trabajan en equipo, permitiendo “el respeto por el espacio del otro”, entendido este como el respeto por todas las creaturas que hay en la huerta (imagen 19 y 20).



Imagen 19. Limpieza de eras. Fuente: Propia del proyecto

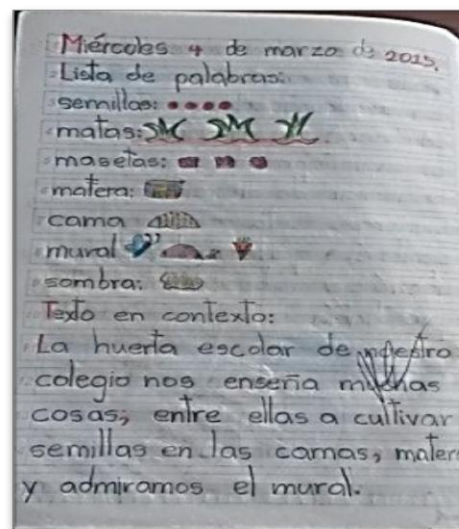


Imagen 20. Lista de palabras de la huerta. Fuente: propia del proyecto



Imagen 21. Jornada de socialización proyecto "Semillitas Curiosas". Fuente: Propia de proyecto



Imagen 22. Estudiante exponiendo desde el proyecto “Semillitas Curiosas”. Fuente: Propia de proyecto

El proyecto de “Semillitas Curiosas” (imagen 21 y 22) se desprende del proyecto macro y consiste en un proceso de indagación sobre un tema donde la niña quiere saber más, este surge con la necesidad de aprender sobre lo que hay en la huerta, como resultado de este proceso, las niñas hacen tres socializaciones a sus compañeras teniendo como referente los conceptos construidos a través de lo vivido en la huerta, escriben su primer libro y exponen sus indagaciones en el “**Festival de Semillitas curiosas**” en el mes de octubre.

Es de resaltar que los proyectos anteriormente mencionados, se encuentran articulados con todos los procesos desarrollados durante el año, estos tienen el apoyo y la colaboración constante de los padres de familia y las directivas de la Institución.

Observando las experiencias desprendidas de los proyectos anteriores, también puedo concluir que la lectura y la escritura vienen a ser una experiencia que pasa por todos los sentidos.



De esta manera establezco que existe una conexión entre el cuerpo como receptor de sentido y el significado que se le puede dar a esos mensajes que recibimos constantemente.

En el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños de edad preescolar, es importante que esos mensajes sean recibidos a través de un goce sensorial, que permitan la vivencia de lo que están aprendiendo; si esto se logra, el aprendizaje se va a dar significativamente; cualquier actividad resultante de una experiencia motivante como: la lectura de un cuento, una canción, la construcción de un mapa de ideas, además de asociarse al contexto inmediato del niño, debe ser capaz de llevarlo a vivir una pequeña aventura en un mundo diferente que se puede dar por medio de sonidos, movimientos corporales, cambios en el tono de la voz que van a permitir al niño tenga un nivel de recordación y asociación directa cuando necesite hacer esta relación con algún otro conocimiento. Encuentro el siguiente texto muy pertinente para el desarrollo de este aspecto:

Los niños y las niñas se comunican y expresan a través de diversos lenguajes que estructuran su pensamiento. Este es un proceso en doble vía, pues el pensamiento se nutre de lenguaje y, a la vez, el lenguaje va nutriendo el pensamiento. Se trata de un movimiento permanente en el cual los adultos desempeñan un papel fundamental. Así, los balbuceos, las palabras, los gestos, las miradas, el llanto y el cuerpo, entre otros factores, configuran las posibilidades que el lenguaje y el pensamiento les brindan a los niños y las niñas para comunicarse y dotar de sentido el mundo (MEN, 2016. p.6)

Fomentar la lectura como una experiencia que involucra los sentidos permite la construcción de significados personales y colectivos, estas percepciones llevan a desarrollar

asociaciones que terminan por desentrañar el sonido de una letra y asociarlo con un código o grafema.

Doy un ejemplo de este ejercicio que se desarrolla diariamente, las niñas aprenden a relacionar algunos sonidos como el de la letra /s/ con sssh....y el cuerpo serpenteando, la letra /r/ rrrr.....sonido de una moto y el movimiento del cuerpo imitando el recorrido que hace la moto en movimiento. La letra /m/ mmm....Como muge la vaca, las niñas representan con su cuerpo el movimiento del animal, la letra /c/ cuando está acompañada de la a, o, u suena “como si algo se estuviera quebrando”.

Estas son algunas muestras de onomatopeyas que las niñas utilizan constantemente para desarrollar las asociaciones. Es importante que estas asociaciones se puedan construir desde una perspectiva en colectivo, así cada niña tiene la opción de hacer sus propuestas y de ser aprobadas por el resto del grupo y por mí como profesora, conformado así comunidad de aprendizaje.

### **Terminando este recorrido juntos... pero yo, sigo andando**

Termina así, el recorrido por estos cuatro componentes que encontré en la experiencia de *Texto en Contexto*, este es pues el andar sobre mis propias huellas, esa búsqueda que lejos de terminar me llama a seguir con una actitud ya más consiente, más lucida, convencida que de ahora en adelante cada paso por dar será diferente, cauteloso, pero con la misma fuerza que me permite cada día seguir ejerciendo esta gran labor, ser maestra lleva consigo un acto de fe, al cual nos adscribamos los maestros con cada responsabilidad que nos asignan.

Crear en nuestros niños no debería de ser una opción si no un imperativo el cual debe permitir sacar de ellos lo mejor, *¿Cuánto de eso hacemos? ¿Cuánto aprendemos de nuestras experiencias? ¿Cuánto nos transformamos a partir de ellas?* son una serie de cuestionamientos que deben irse contestando mediante la reflexión sistemática, lograr esto nos permite de una forma organizada repensarnos, pero no es fácil, adentrarse en uno mismo y desnudar su propia práctica, implica un ejercicio serio de interiorización y de capacidad de organizar nuestras experiencias e ideas.

Admito que no fue fácil el ejercicio de escritura, pero precisamente ese era el reto, ahora puedo decir que algunas ideas cobran más sentido y significado, es interesante ver como se observan unos hilos que se van conectando con una simplicidad y sencillez que le dan forma a todo este engranaje, el cual tiene su propia lógica, es una dinámica que contrasta un empirismo construido con la experiencia, con unas teorías que marcan algunos referentes los cuales se van encontrando de manera natural.

Mi propósito de escribir para aprender y compartir se ha llegado a cumplir en la medida en que observo con gran satisfacción los alcances de los estudiantes que han pasado por el proceso de mediación de *Texto en Contexto*, mis prácticas educativas ya no son las mismas, han sufrido una metamorfosis y se han podido retroalimentar de todas las experiencias de la vida diaria y de la experiencia pedagógica; cada día me permito reflexionar y construir ya desde una visión más estructurada y consiente.

De esta manera, puedo concluir en este recorrido que como docente doy desde lo que soy y lo disfruto, el goce que me da la vocación de ser maestra se ve reflejado en todos los actos que desarrollo, una de las tareas del maestro, es el ejemplo que se pueda dar a los estudiantes que continuamente están con una “lupa” analizando nuestros movimientos, esta mediación puede tener implicaciones positivas o negativas puesto que dependiendo de nuestro proceder el estudiante va a recibir una serie de mensajes que lo harán actuar maneras determinadas.

Queda sin embargo un camino por recorrer en la búsqueda de construir formas más justas de llevar a los niños a entender su propia realidad, bajo un profundo respeto y con unos parámetros de equidad que permitan una transformación real de los contextos y para una participación democrática en la sociedad de posconflicto en la que nos encontramos ahora.

En este punto es importante reconocer que el compartir la propia escritura, desde la vivencia escolar, es tan estimulante como aprender. Las actividades que se muestran al lector, posiblemente, docentes y padres de familia, indican estándares y competencias que, en cercana revisión de los lineamientos del MEN (2016), sirven para reconocer que, aunque cada uno de nuestros estudiantes, tiene un punto de vista distinto al de los demás, “es posible expresarse de forma respetuosa, compartir y escuchar con atención a los otros compañeros cuando participan en grupo” (MEN, 2016. P. 22).

En dirección hacia los padres y pares académicos, esta experiencia de compartir *texto en contexto*, alienta la búsqueda de nuevas experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura, pues como lo indica el MEN,

Los docentes, al estar atentos a este acercamiento de los niños y las niñas a la literatura, encuentran posibilidades para ampliar las experiencias de aprendizaje. Así, por ejemplo, un libro puede generar el comienzo de un proyecto de aula, puede ayudar a acercarse al significado de las palabras que son desconocidas para los niños y las niñas o puede convertirse en un pretexto para conversar y saber más del grupo (2016. p. 7).

De igual manera, como señala Nancy Escobar (2011), la observación participante implica “intervenir y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas, ... En este sentido, se realizaron observaciones en el aula de clase para caracterizar el proceso de mediación desarrollado en las aulas de los docentes sujetos de investigación” (p. 63). Proceso de investigación que refuerza la necesidad de compartir conocimientos, saberes y metodologías propias y heredadas de la tradición pedagógica que se menciona en este proyecto: Freire, Ferreiro y Vygotsky, entre otros; como también, el atender los lineamientos del MEN y del PEI de la IE donde me desenvuelvo como docente.

## Conclusiones y recomendaciones

De la presente indagación se desprenden una serie de conclusiones relevantes para entender el papel fundamental de la propuesta *Texto en Contexto*, siendo la construcción del relato pedagógico lo que permitió organizar la experiencia para observar su incidencia en los niños, a la vez que ver cómo ha permeado los procesos de las instituciones donde he laborado, los cambios que ha generado y las expectativas que se desprenden de ella después de este proceso de escritura como camino de reflexión y aprendizaje.

En cuanto al primer objetivo propuesto, es consecuente que la experiencia pedagógica *Texto en Contexto*, desde la recuperación narrativa de la memoria subjetiva, sirvió de puente con otras voces pedagógicas y académicas que confluyen en la importancia de procesos significativos de lenguaje desde una mirada propia, pero abarcan las otras miradas subjetivas de los estudiantes, atendiendo sus experiencias escolares, sus preocupaciones e intereses, observando el desenvolvimiento de los estudiantes participantes del proceso de lectura y escritura en la cotidianidad de sus prácticas y rutinas. Con base en dicha experiencia y saber, se pasa a la reflexión de los nuevos saberes, colocando al alcance de otros, nuestros pares académicos, lo aprendido, como también lo que falta por aprender, avanzar y desaprender en la construcción de la propia voz, como narrador presencial y vivencial del proceso pedagógico en el aula de clases.

En segundo lugar, logré identificar los conceptos centrales que emergen de re-conocer mi experiencia pedagógica *Texto en Contexto*, convirtiendo el “aprender” y el “compartir” en dos

categorías macro del proceso de formulación del proyecto, brindando una circularidad positiva y sobre la influencia que tienen las experiencias narradas como foco de aprendizaje cualitativo dentro del escenario de la práctica pedagógica de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad. Aquí es importante destacar que las experiencias de aula emprendidas con los estudiantes, es decir lo vivenciado, representa un desafío para nuestra cómoda habitual forma de enseñar, pues se requiere convencerse a uno mismo, como a los padres, a las directivas y a los estudiantes, de que el camino emprendido es innovador y con resultados valiosos y transformadores, que permiten la reflexión en espacios y tiempos que sostienen la formación y el aprendizaje desde una perspectiva que promueve el desarrollo personal, afianzando competencias lingüísticas que hacen de la escritura de las propias experiencias, como formas coherentes con el sentir y el vivir de los estudiantes.

El tercer objetivo del proyecto, al narrar la experiencia de *Texto en Contexto* a través de un relato pedagógico que evidencio los distintos niveles de reflexión y aprendizaje vividos en la enseñanza de la lectura y la escritura. Este proyecto me permitió entender que la docencia es el arte de aprender a ser maestro, es ese tejido que se construye día a día en relación con nuestra práctica, permitiéndonos que cada experiencia pase por nosotros, nos impregne, nos enseñe y nos haga ser mejores en lo que hacemos, pero sobre todo, que este es un camino inacabado, si no se comparte a su vez los aprendizajes con otros maestros.

Mi paso por la Maestría en Educación Modalidad Profundización me permitió hacer una reconstrucción de mi vida en relación con mi vocación como docente, observar la evolución de

esta práctica y escribir sobre ella, tomando como dispositivo de investigación-acción-formación el relato pedagógico, en términos de Suárez (2010), siendo el mecanismo que me permitió escudriñar mi quehacer diario, observar desde diferentes ópticas y bajo unos parámetros metodológicos propios de una indagación pedagógica guiada, el sentido de toda una vivencia educativa, dándose una activación de la memoria pedagógica, la cual permitió hacer una práctica reflexiva sobre la actividad escolar en general.

Tengo que admitir que el proceso de escritura no fue sencillo, se asomaban muchos temores, porque como lo dije en un aparte del informe “escribir es desnudar el alma y darse a conocer desde su esencia”. Es así como es importante señalar que la claridad de la escritura no la encontré en un ejercicio solitario, si no, por el contrario, desde la interacción con otras voces, con un colectivo que me permitió fortalecer mi reflexión, con actores que acompañaron esas vivencias y hacen parte de mi historia, que me escucharon, me leyeron, me aportaron y me ayudaron a encontrar la forma. En ese transitar de escribir, reflexionar y reescribir con otros pude encontrar la ruta.

Es así, como al entrar en diálogo con padres de familia, ex alumnos, estudiantes, pares académicos y maestros, emergieron diversos puntos de vista que terminaron por entender cómo escribir. Es así como la narración en torno a *Texto en Contexto es un relato* que “desnuda” en sí la forma como vivo mi práctica docente, mostrando que es una manera de ser maestra más que una manera de hacer las cosas, pues es la impronta que, a través de los años, se ha ido formando



como sello personal que, contrastada y en diálogo con las voces de estudiosos de la educación, permite entrever un acercamiento acertado con las prácticas pedagógicas hechas en el aula.

En concordancia con lo anterior, en la reconstrucción participativa del saber pedagógico, este proyecto de escritura logró demostrar que las voces y las prácticas de los docentes, quienes son los encargados de llevar los procesos en el aula, son importantes y necesitan ser observadas, analizadas, retroalimentadas, sistematizadas y sobretodo escuchadas bajo una óptica más “seria” puesto que, es desde el aula donde se generan los cambios que permiten verse reflejados en los avances de los niños. Es una manera de demostrar que una teoría por sí sola no se demuestra, una práctica sin teoría que la sustente es muy difícil que sea comprendida, los dos aspectos son importantes, estos deben ir articulados (Hernández, 2005; Manen, 2003).

En relación con la articulación de los procesos, pude observar el apoyo de la institución educativa donde laboro actualmente Nuestra Señora del Carmen, la cual ha permitido mi avance en la propuesta la cual se va transversalizando con todos los proyectos que se desarrollan actualmente en la institución. Un ejemplo es: Semillas de Paz y Bien para Cre-Ser, el cual se configura como un espacio de construcción abierta donde las niñas tienen la posibilidad de “aprender haciendo” en la huerta escolar. Este espacio de construcción permite la contextualización de los valores institucionales y la apropiación de aprendizajes significativos que se desarrollan a través de la indagación en “Semillitas Curiosas”, sobre todos los temas que se pueden encontrar en la huerta. Son así espacios que permiten entender que cada niña es capaz de aprender a través de herramientas de su contexto inmediato.

El apoyo de los padres de familia ha sido de vital importancia puesto que ellos asumen el papel de mediadores en la puesta en común de los procesos transversales en la lectura y escritura de los textos, esta articulación les ha permitido a ellos entender la experiencia y verla como una propuesta académica y una forma diferenciada de enseñar a leer y escribir. No obstante, es de indicar que este tipo de experiencias los sorprenden, acostumbrados ya a los métodos tradicionales y estandarizados de aprendizaje de la lectura y la escritura que se siguen en las instituciones educativas caucanas, por lo que se pone en crisis el modelo tradicional pues es redundante y no holístico ni comprensivo.

En consecuencia, la construcción de este relato pedagógico lleva a que los profesionales que deseen fortalecer la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad, cuenten con una información sistemática de la experiencia de otro profesional para llevarlos a cumplir sus objetivos, teniendo un referente que les permita conocer riesgos, dificultades, satisfacciones, entre otros acciones que se pueden volver relevantes al emprender esta labor; lo cual podría hacer de la construcción de este una pieza clave para evitar que se cometan los mismos errores que otros han tenido bajo el mismo proyecto educativo.

Como aspecto de reflexión y retroalimentación permanente, es importante destacar que la narración de vivencias pedagógicas, en especial en primera persona, dificulta en principio la aceptación por parte de la comunidad científica y académica. Hablar desde una voz íntima y personal sobre lo que ocurre en el aula, genera resistencia al asociarse con un proceso poco riguroso y neutral. No obstante, en la apuesta por rescatar la voz del maestro y empoderarla para

hablar de lo que acontece en el aula (Hernández, 2005), es necesario ir generando aportes para cambiar este escenario, como es el caso del presente proyecto.

La propia biografía que es narrada como resultado de una investigación pedagógica, me brinda a mí y al lector, el valor de perfeccionar este estilo de exposición de resultados, pero ya sin el temor de perderme en el camino; pues son varios pedagogos y escuelas contemporáneas las que soportan esta práctica como innovadora y a la vez, facilitadora para la búsqueda de nuevos escenarios de escritura.

De otro lado, es de retomar a Max van Manen, en su libro *Investigación educativa y experiencia vivida*(2003), donde habla sobre la finalidad de la reflexión sistemática de la práctica del docente, siendo que esta logra reconocernos en nuestra esencia y poder aplicar esta competencia en la cotidianidad. Manen expresa que “El fin de la investigación en ciencias humanas para los educadores es alcanzar una competencia pedagógica esencial: saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas partiendo de un carácter reflexivo y minuciosamente labrado” (p.26). Así, lo real es que después de esta experiencia de organización de mi práctica a través de la escritura, considero otros aspectos al momento de tomar decisiones en el aula. No se vuelve a ser el mismo, ni a hacer lo mismo, después de comprender y ver lo que se hace con una nueva mirada.

Finalmente, este proceso de escritura se convirtió en una excusa de diálogo y apertura hacia nuevos saberes que damos por sentado en la práctica pedagógica cotidiana, pero que

encierran innovación y gran valor socio-cultural y educativo. El compartir “mi” discurso, permite pasar de decir “anecdótico” y aproximarme a una epistemología viviente, recreada en la experiencia subjetiva.

## Bibliografía

- Ausubel, D. (1976). *Significado y aprendizaje significativo*. México: Trillas. Disponible en: [http://www.arnaldomartinez.net/docencia\\_universitaria/ausubel02.pdf](http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf). Consultado el: 21 de febrero de 2017.
- Benavides, P. (2015) *Causalidad de la formación para la apropiación de las TIC en las prácticas pedagógicas de docentes de Educación Básica y Media del suroccidente colombiano*. Colombia: Universidad del Cauca – Maestría en Educación.
- Carrera, Beatriz; Mazzarella, Clemen (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, abril-junio, 41-44. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/356/35601309/>
- Castro, G. y Hernandez, U. (Comps.) (2012). *Saber pedagógico en el Cauca: Miradas de maestros en contextos de diversidad*. Popayán: Universidad del Cauca. p. 183-200.
- Cifuentes Gil, Rosa María (2011). *La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias*, en: *Revista Decisión* número 28. CREFAL. Enero-Abril, 2011. Universidad de la Salle, Bogotá. Recuperado de: [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28\\_saber7.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber7.pdf). Consultado el 28 de mayo de 2016.
- Dávila, Paula Valeria (2011). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 145-155. Medellín. Disponible en: [http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/La\\_Documentacion\\_Narrativa\\_de\\_Experiencias\\_Pedagogicas.\\_Una\\_estrategia.pdf](http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/La_Documentacion_Narrativa_de_Experiencias_Pedagogicas._Una_estrategia.pdf)

- Escobar, Nancy (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela acción pedagógica, N° 20 / Enero - Diciembre, 2011 - pp. 58 73 dossiers. Disponible en:  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34326/1/articulo5.pdf>
- Faciolince, Héctor Abad (2007). El olvido que seremos. España: Seix barral.
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: siglo XXI editores. Disponible en:  
<http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf>
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: argentina.
- González López, Alejandro David, de los Ángeles Rodríguez Matos, Anay, & Hernández García, Damaris. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539.  
Recuperado en 06 de agosto de 2017, de:  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es)
- Hernández, C. A., Plata, J., Vasco, E., Camargo, M., Maldonado, L. F., & González, J. I. (2005). Navegaciones. El magisterio y la investigación.
- Hurtado, R. D. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. *Revista lenguaje*. (33), 79-95. Cali: Universidad del

valle. Disponible en:

<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/487>. Recuperado el: 11 de abril de 2017.

Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Mejía, M. (2008). *La sistematización: empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde abajo.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y la Organización de los Estados Americanos (OEA y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD), (2014) “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas; una estrategia para la formación de docentes”. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf> Consultado el 29 de mayo de 2016.

Ministerio de Educación nacional –MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá, Colombia. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación nacional –MEN (2016). Lectores con-sentidos Guía de uso pedagógico de la Colección de Aula para el grado Transición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/6\\_lectores\\_con\\_sentidos.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/6_lectores_con_sentidos.pdf)

Ministerio de Educación nacional –MEN (23 de octubre de 2013). Nota de prensa: Libro “Leer para comprender, escribir para transformar” llegó a los docentes nariñenses. Colombia. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-330866.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lengua Castellana. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá: Autor. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Revista de la Maestría en Educación*. Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4323068.pdf>. Recuperado el: 20 de mayo de 2017.
- Murillo M., y SandovalC. (2002). La autobiografía: vida, memoria y escritura. En: *Revista De La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca* ISSN: 0123-4218, 2002 vol:6fasc: Número 8 págs.: 21 – 32. Popayán, Colombia. Disponible en: <https://www.unicauca.edu.co/docs/noticias/noticia493.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2014). *Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Documento de trabajo elaborado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana a partir de los Informes de los Sistemas Educativos Nacionales de la OEI y las aportaciones de los miembros de la Red Iberoamericana de Formación Docente. España. Disponible en: [www.oei.es/historico/linea6/informe.PDF](http://www.oei.es/historico/linea6/informe.PDF)
- Peñas, C. (2016)¿*Se debe enseñar a leer y escribir en preescolar?* *Ruta Maestra*. Ed. 14. Santillana. En: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/17.pdf>. Recuperado el 21 de mayo de 2016.
- Pérez Lorca, Alicia (2010). *La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitarios como mecanismo para reducir el abandono estudiantil*. Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Santiago de Chile: universidad Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.alfaguia.org/www->



[alfa/images/ponencias/clabesIII/LT\\_2/ponencia\\_completa\\_158.pdf](#) Recuperado el: 12 de mayo de 2017.

Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., & Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053\\_archivo\\_PDF\\_libro\\_desarrolloinfantil.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf).

Souza, J. F. (2008). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 23, pp. 9 –13

Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. (Segunda Edición). Colombia: Editorial, Universidad de Antioquia.

Suárez, D., Ochoa, L., y Dávila, P. (2003). *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas - La documentación narrativa de experiencias escolares (Módulo II)*. Argentina. Disponible en: <http://revistapedagogicanuevaescuela.blogspot.com.co/2009/01/cmo-relatar-una-experiencia-pedaggica.html>. Recuperado el: 30 de agosto de 2016.

Teberosky (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. Horsori.

Vásquez, (2000). *Diario de una militancia*. Recuperado en <http://www.ram-wan.net/restrepo/metodología/diario%20de%20una%20militancia.pdf>. Consultado el 28 de mayo de 2016]

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

### **Bibliografía complementaria**

- Acevedo, M. (2008). La metáfora de los escenarios en educación popular como dispositivo de interpretación de experiencias. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, p. 23, 24 –31.
- Coppens, F.; Van de Velden, H. (2005) “Sistematización: Texto de referencia y de consulta”. [Consultado el 12 de mayo de 2016]. Recuperado en: [www.alforja.or.cr/sistem/curso\\_61\\_sistematizacion\\_completo.pdf](http://www.alforja.or.cr/sistem/curso_61_sistematizacion_completo.pdf)
- Friedrich, O. (1987). Introducción a la filosofía del conocimiento. Editorial universitaria.
- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. 3 edic. Alforja. San José Costa Rica.
- Laguna. (Septiembre, 2005). La lectura y escritura autobiográfica, *Lindaraja, revista de estudios interdisciplinarios #3*.
- Serra, C. (2004). "Etnografía escolar, etnografía de la educación", *Revista de Educación*, 334: 165-176.