

# De la experiencia a la reflexión, tejiendo saberes desde la práctica pedagógica

Elio Pacheco Arroyo\*

---

\* Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: empachecoa@udistrital.edu.co <https://orcid.org/0009-0006-1648-5374>

Recibido: 06 de noviembre de 2025  
Aprobado: 19 de noviembre de 2025  
Publicado: 29 de mayo de 2026



Como citar

**EnDiálogo**  
SABERES Y CREACIÓN

Pacheco Arroyo, E.(2026). De la experiencia a la reflexión, tejiendo saberes desde la práctica pedagógica. *EnDiálogo. Saberes y creación*, 2 (1), 31-48.

## Resumen

Este artículo presenta el proceso y los resultados de la sistematización de la práctica pedagógica realizada en el colegio I.E.D. Eduardo Santos con el grado quinto durante la última etapa de formación como Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, ocurrida durante los años 2024 y 2025. Metodológicamente la sistematización se estructura desde el modelo de sistematización de Jara (2012), quien lo define como un proceso crítico y reflexivo que permite extraer, organizar y comunicar los aprendizajes derivados de la práctica. Los resultados más relevantes se organizan en relación con dos ejes: primero, evalúa la intervención en aula sobre procesos de lenguaje, analizando logros, dificultades y proyecciones; segundo, examina el desarrollo profesional docente desde dimensiones pedagógica, didáctica y ético-política, identificando aprendizajes, herramientas formativas y desafíos del proceso.

**Palabras clave:** Sistematización de experiencias, enseñanza del lenguaje, práctica pedagógica, formación docente, observación etnográfica.

## Abstract

This article presents the process and results of the systematization of a pedagogical practice carried out at Eduardo Santos Public School (I.E.D. Eduardo Santos) with fifth-grade students during the final stage of training for the Bachelor's Degree in Humanities and Spanish Language Education, conducted throughout 2024 and 2025. Methodologically, the systematization is structured according to the systematization model proposed by Oscar Jara Holliday (2012), who defines it as a critical and reflective process that enables the extraction, organization, and communication of learning derived from practice. The most relevant findings are organized around two main axes: first, the evaluation of classroom intervention in language processes, analyzing achievements, challenges, and future projections; second, the examination of professional teacher development from pedagogical, didactic, and ethical-political dimensions, identifying key learning outcomes, formative tools, and challenges encountered throughout the process.

**Keywords:** Systematization of experiences, language teaching, pedagogical practice, teacher education, ethnographic observation.

## Introducción

En este artículo se presenta la sistematización de mi experiencia en el contexto de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Desde el marco de la formación como Licenciados en Humanidades y Lengua Castellana, el espacio de práctica pedagógica se entiende como el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en espacios académicos. Así pues, la práctica pedagógica se organiza en tres momentos consecutivos e interdependientes, así: -la práctica I, centrada en la observación y caracterización etnográfica de los contextos educativos para la creación de una propuesta pedagógica-didáctica de intervención centrada en procesos de lenguaje; - la práctica II, centrada en la intervención en el aula y la implementación de la propuesta pedagógica didáctica; y, por último, -la práctica III, centrada por una parte, en la fase final de intervención en el aula y por otra, en la sistematización de la experiencia vivida en los tres momentos en su conjunto.

La sistematización de experiencias en el campo educativo es muy importante ya que permite que el profesor en formación reflexione críticamente sobre las vivencias pedagógicas, no solo para documentarlas como parte del proceso sino también para mejorar y transformar la propia práctica y, por supuesto, para aportar al espacio educativo donde esta se desarrolla. En este sentido, reflexionar críticamente sobre los momentos más relevantes de mi práctica pedagógica durante su desarrollo, me permitió tomar mejores decisiones en relación con las necesidades del contexto, como también respecto a mi proyección profesional.

El proceso de sistematización desde la documentación de la experiencia me permitió elaborar productos comunicativos que fueron la base para la realización de este artículo. De esa forma, la sistematización de la experiencia brindó la posibilidad para que el trabajo pedagógico trascendiera el aula y se transformara también en una oportunidad para crear y compartir nuevos conocimientos. Siguiendo a Jara: “Una primera característica fundamental de la sistematización de experiencias es que permite producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia.” (2012, p. 75).

## Objetivo

Este artículo tiene como propósito presentar el proceso y los resultados de la sistematización de la práctica pedagógica realizada en el colegio I.E.D. Eduardo Santos con el grado quinto, durante la última etapa de formación como Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana ocurrida durante los años 2024 y 2025.

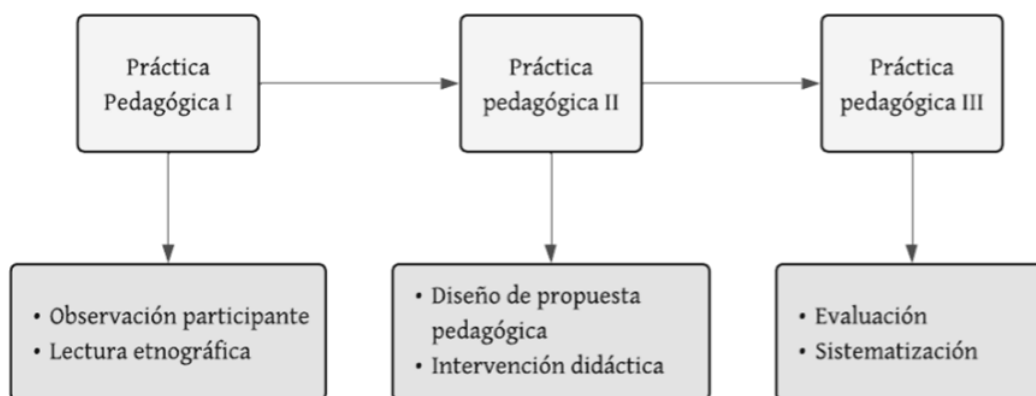
## Descripción de la experiencia

La experiencia objeto del proceso de sistematización tuvo lugar en la Institución Educativa Distrital Colegio Eduardo Santos, ubicado en Los Mártires, localidad 14 de Bogotá, Colombia, en el barrio Eduardo Santos. El proceso involucró a 120 estudiantes de los grados 501 y 502, con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. También participaron de este proceso los docentes titulares de los grupos y la docente de práctica de la universidad, quienes acompañaron y retroalimentaron constantemente mi labor pedagógica durante cada una de las etapas.

Investigación y Práctica Pedagógica es una asignatura fundamental del Ciclo de Investigación, Innovación y Creación que introduce a los futuros docentes de Lengua Castellana en el análisis crítico de contextos educativos reales. A través de la observación, inmersión e investigación en diversos escenarios escolares —aulas, espacios comunitarios, hospitalarios y culturales—, los estudiantes desarrollan su perspectiva investigativa sobre problemáticas pedagógicas relacionadas con la lectura, la escritura, la literatura, la oralidad, la evaluación, las TIC y la convivencia. Esta asignatura articula un seminario teórico con el acompañamiento en aula, y promueve la reflexión sobre prácticas educativas inclusivas y diversas bajo los principios de flexibilidad, autonomía y pluralidad. Prepara así a los docentes en formación para comprender las dinámicas de diferentes ambientes de aprendizaje y poblaciones escolares desde una postura investigativa y reflexiva.

En este sentido la Investigación y la Práctica Pedagógica se organizan de la siguiente manera:

Figura 1. Momentos de la Investigación y Práctica Pedagógica



Nota. Elaboración propia.

### *Investigación y Práctica Pedagógica I*

El propósito de la Investigación y Práctica Pedagógica I, realizada durante el primer semestre académico del año 2024, consistió en reconocer y caracterizar el contexto de ocurrencia. El contexto de ocurrencia, según De Tezanos (1998), constituye “el territorio donde se encuentran las personas que participan de los acontecimientos a estudiar” (p. 24), y representa una primera aproximación a lo concreto-real del campo temático de investigación. Este concepto es propio del enfoque cualitativo-interpretativo, en tanto el investigador se acerca a la situación que se va a indagar tal como la encuentra, sin intervenir en su forma de generarse o producirse.

Para alcanzar este objetivo se realizó observación participante a los grupos de grado quinto mediante la aplicación de algunas técnicas de trabajo etnográfico, tales como diarios de campo, entrevistas y análisis de documentos.

Las técnicas utilizadas permitieron conocer y comprender aspectos importantes del aula de clase y de la institución educativa. Los diarios de campo facilitaron la construcción de un registro sobre los aspectos más relevantes de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, así como de la convivencia escolar. Las entrevistas posibilitaron identificar las

expectativas de los estudiantes respecto a la materia y la visión de los docentes frente al área de lengua castellana. El análisis de documentos proporcionó información sobre los procesos individuales de aprendizaje de los estudiantes a través de sus cuadernos.

Estas técnicas de trabajo etnográfico permitieron vislumbrar lo que Angrosino (2012) denomina *patrones*, los cuales fueron evidentes en las interacciones cotidianas de los estudiantes con el entorno escolar registradas en los diarios de campo. Como señala este autor: “Las declaraciones y actividades que se producen espontáneamente o por propia iniciativa de las personas de la comunidad tienen más posibilidades de ser elementos en un patrón [...]”. (Angrosino, 2012, p. 96). Esto permitió identificar formas de trabajo y prácticas de enseñanza predominantes en el desarrollo de la clase de lengua castellana; así como caracterizar a los sujetos estudiantes, y a la maestra titular en los contextos o situaciones de enseñanza y aprendizaje particulares.

Luego de tener toda la información recogida por los instrumentos etnográficos, se realizó una lectura general y una clarificación de categorías (Angrosino, 2012, p.96), que ayudaron a organizar los datos y establecer los aspectos centrales o de mayor necesidad en razón al desarrollo de los procesos de lenguaje y enseñanza de la lengua que debían considerarse para el diseño de una propuesta de intervención pedagógica-didáctica a desarrollar en la Práctica 2.

Algunas de las tendencias identificadas en los procesos de trabajo de los estudiantes en clase de español, desde la caracterización de patrones, se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Fortalezas y debilidades identificadas en el grado quinto.

Escritura	Lectura	Oralidad
<p>Se identificó una marcada priorización de la transcripción.</p> <p>Errores de concordancia entre género y número o sujeto y verbo.</p> <p>Errores ortográficos frecuentes.</p> <p>Los estudiantes manejaban buena organización del espacio de escritura y una adecuada caligrafía.</p>	<p>Dificultades para comprender las ideas principales y secundarias de los textos.</p> <p>Escasa posibilidad para la identificación de inferencias.</p> <p>Desconocimiento de la estructura organizativa de los textos.</p> <p>Adecuado desempeño frente al sentido literal de los textos.</p>	<p>Se observó que no existía una enseñanza sistemática de esta competencia como habilidad formal, limitándose a interacciones sociales espontáneas.</p> <p>Fueron recurrentes los problemas en la escucha.</p> <p>Buena motivación para participar y realizar aportes en el aula.</p>

Fuente: elaboración propia

## Investigación y Práctica Pedagógica II

Durante el segundo semestre del año 2024, se realizó la Investigación y Práctica Pedagógica II. En esta se dio prioridad al desarrollo de la propuesta pedagógico-didáctica a partir de los datos y el análisis realizado durante la primera práctica pedagógica. La propuesta se enfocó en el desarrollo de competencias del lenguaje.

En el desarrollo de la competencia escrita se propuso el enfoque de proyectos de escritura de Camps (2003), orientado a proporcionar motivos auténticos para escribir y situaciones de comunicación reales. Para ello, era necesario diseñar situaciones de enseñanza donde cada acción - desde la planificación hasta la revisión del texto - se pudiera integrar significativamente en un proceso mayor, considerando que las actividades se desarrollan como “procesos colectivos que dan sentido a las acciones que los individuos realizan” (Camps, 2003, p. 29). Lo anterior, con el fin de permitir un aprendizaje más profundo y significativo de la escritura.

En la competencia lectora se propuso trabajar desde la teoría de Solé (1992), modelo interactivo de lectura, para desarrollar estrategias de comprensión lectora en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, que permitieran superar la comprensión literal. Entre las estrategias implementadas se encuentran, en la fase antes de la lectura: la activación de conocimientos previos y la interacción con el material de lectura; durante la lectura: estrategias de selección, rescate del sentido literal del texto y generación de inferencias a través de preguntas; y en la fase después de la lectura: estrategias de elaboración.

La autora Solé, enfatiza que “El lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas” (Solé, 1992, p. 19). Esta perspectiva puede transformar la enseñanza, al convertir al estudiante en constructor activo de significados.

Para la competencia oral fue necesario buscar una ruta didáctica que permitiera construir competencias en el discurso oral formal, por esa razón se propuso trabajar a partir de las concepciones de la investigadora y docente española Monserrat Vila Santasusana (1994), quien reconoce la necesidad de un plan didáctico para la enseñanza de la oralidad “muchos profesores piensan de forma más o menos consciente que la lengua oral «crece» y se «desarrolla» de forma natural sin que sea necesario enseñarla de forma sistemática” (Vila, 1994). En consecuencia, se trabajaron géneros orales basados

en la propuesta pedagógica que compilan Palou, Bosch, y Carreras i García (2005). Entre los géneros orales que se vincularon al trabajo de aula tenemos: la conversación en el aula, el debate y la recitación de poemas en voz alta. Esto fue clave para descubrir que desarrollar el lenguaje oral, además de los géneros orales, se requiere de procesos como la planeación del discurso, el rol que asumimos frente a otros y las condiciones específicas que emergen en cada situación comunicativa; además de la puesta en escena y la evaluación de esta.

El instrumento principal para poder implementar la propuesta fue la secuencia didáctica y la escritura por proyectos. Camps (2003) plantea que uno de los desafíos en la adopción de una metodología por proyectos para la enseñanza de la lengua es la secuenciación de objetivos, programación y organización de contenidos. La autora señala que “es posible desarrollar una programación sobre la lengua escrita y organizar los contenidos a partir de proyectos” (p. 50), como ejemplo de esto, propone trabajar el discurso argumentativo oral o escrito, enfocándose en el papel de los destinatarios. En este sentido, las secuencias didácticas se estructuran a partir de situaciones comunicativas reales en las que el estudiante debe desarrollar habilidades específicas.

Esta propuesta también estuvo fundamentada en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y los Lineamientos Curriculares (1998), con la intención de realizar una intervención en el aula que articulara todos los ejes del lenguaje necesarios para el grado quinto. Como establece el MEN (2006): “Con esta organización de los estándares se recogen de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan estos últimos” (p. 31).

La consolidación e implementación de la propuesta didáctica estuvo orientada por la profesora Sandra Patricia Quitián, docente coordinadora de Práctica Pedagógica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quien a través de los seminarios académicos facilitó la apropiación de los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para la construcción de rutas didácticas orientadas a favorecer otras formas de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana. Así mismo, los acompañamientos periódicos en el aula por parte de la docente de práctica y sus retroalimentaciones sistemáticas permitieron el perfeccionamiento progresivo de la intervención pedagógica, y contribuyeron al fortalecimiento de las competencias docentes y a la calidad de las estrategias implementadas en el contexto escolar.

Asimismo, la intervención fue supervisada por los docentes titulares del área de Lengua Castellana en quinto grado, de la IED Eduardo Santos. Su experiencia en el contexto

institucional y el conocimiento profundo de las características del estudiantado resultaron fundamentales para ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades reales de los cursos 501 y 502, garantizando así una intervención pertinente y de calidad que favoreciera el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Por tanto, se llevó a cabo una evaluación constante de múltiples dimensiones del proceso pedagógico: las estrategias de enseñanza implementadas, el manejo del aula, el diseño de las secuencias didácticas y su pertinencia curricular. Los análisis realizados en el seminario de práctica pedagógica permitieron una reflexión sistemática sobre los aprendizajes propuestos para los estudiantes, sus saberes previos y los conocimientos disciplinares y didácticos requeridos desde el rol docente. Esta reflexión continua posibilitó la incorporación de ajustes a las acciones pedagógicas que favorecieron el logro de los objetivos de aprendizaje planteados para la Práctica pedagógica II.

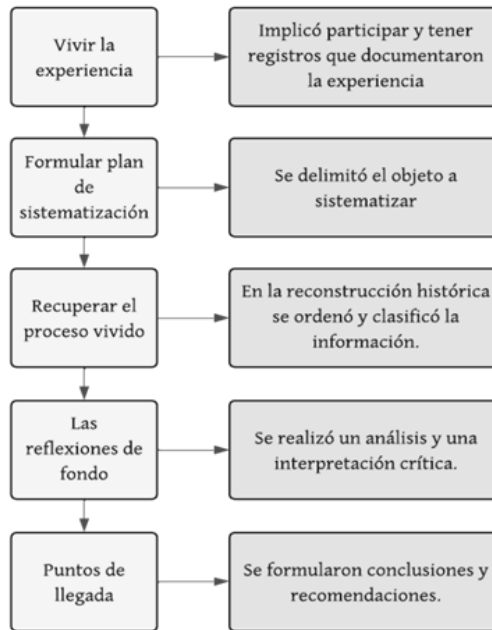
Este proceso formativo resultó fundamental para el desarrollo de la Práctica pedagógica III, en la cual se consolidaron los aprendizajes adquiridos, se implementaron las mejoras derivadas de las retroalimentaciones recibidas y se perfeccionaron las estrategias didácticas a partir de la experiencia previa. De manera simultánea, se llevó a cabo la sistematización de experiencias como ejercicio reflexivo que permitió documentar, analizar y socializar los hallazgos del proceso de intervención pedagógica.

## Metodología

La sistematización de experiencias se configura como un proceso crítico y reflexivo que permite extraer, organizar y comunicar los aprendizajes derivados de la práctica. Según Jara (2012), la sistematización constituye “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (p. 52). Este proceso trasciende la simple descripción de actividades o resultados, e implica un ejercicio interpretativo que busca comprender las dinámicas, tensiones y factores que configuraron el desarrollo de una experiencia particular, con el fin de producir conocimiento situado y contribuir a la mejora de las prácticas sociales y educativas.

Para llevar a cabo esta sistematización de experiencias, se implementó el método de “cinco tiempos” propuesto por Oscar Jara (2012), el cual ofrece una estructura metodológica clara y sistemática que permite extraer aprendizajes significativos de las experiencias vividas.

Figura 2. Los momentos metodológicos de una sistematización.



Nota. La figura fue una elaboración propia sintetizando el cuadro “Los momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones” presente en La sistematización de experiencias, Jara (2012), pp. 163-164.

El primer momento del proceso metodológico, vivir la experiencia, comprendió los procesos descritos previamente en el punto anterior. Los registros que la documentaron se realizaron mediante instrumentos etnográficos que permitieron capturar de manera sistemática los acontecimientos del aula: el diario de campo sirvió para registrar las observaciones directas de las interacciones y situaciones significativas durante el desarrollo de las sesiones, mientras que el análisis de los cuadernos y materiales didácticos de los estudiantes proporcionó evidencia que permitió sustentar las categorías emergentes identificadas a partir de los patrones recurrentes observados en la práctica pedagógica.

En el segundo momento consistió en la formulación de un plan estructurado a partir de preguntas orientadoras que permitieron delimitar y precisar el objeto de análisis. “¿Para qué queremos hacer esta sistematización? [...] ¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más?” (Jara, 2012, p. 163). Se definió sistematizar la práctica pedagógica con el propósito de documentar la experiencia, reflexionar sobre los aciertos o desaciertos en el proceso y generar conocimiento susceptible de ser compartido con otros docentes en formación y con la comunidad educativa. Los aspectos de la experiencia considerados relevantes para el

análisis se organizaron en tres ejes diferentes: desde lo pedagógico, se examinaron las estrategias implementadas en el aula y la toma de decisiones frente a situaciones emergentes; desde lo profesional, se reflexionó sobre el desarrollo de competencias docentes; y desde lo didáctico, se evaluó la efectividad de las secuencias didácticas implementadas y los avances alcanzados por los estudiantes en los diferentes ejes del lenguaje.

En el tercer momento se ordenó y se clasificó la información recogida, los ejes identificados en el momento anterior fueron claves para una reconstrucción histórica que pudo dar cuenta de los cambios que se dieron en cada una de las etapas, los resultados obtenidos después de cada decisión que fue tomada y los momentos más significativos del proceso, en este caso: la caracterización de los grupos, los aprendizajes y apropiaciones teóricas durante la intervención en el aula y el desarrollo de la propuesta didáctica.

En cuanto al cuarto momento, se realizó el análisis de los ejes que propuse: eje didáctico, eje pedagógico, eje profesional. Este punto fue importante ya que permitió identificar los aciertos y contradicciones con los objetivos que fueron planteados, también se pudo contrastar el proceso vivido con las teorías propuestas, además de cuestionar el porqué de lo sucedido y rescatar las particularidades personales y colectivas que fueron el sentido de la sistematización de esta experiencia.

Y el último momento, fue clave para reconocer la importancia de la sistematización de experiencia ya que dejó ver los conocimientos que esta puede aportar, así como los cuestionamientos que dan pie a futuras investigaciones o nuevos aprendizajes.

Ahora bien, este enfoque metodológico caracterizado por su naturaleza participativa e interpretativa busca no solo reconstruir los hechos ocurridos, sino también comprender las lógicas que subyacen a los procesos vividos y generar conocimiento útil para futuras intervenciones, lo cual fue clave para poder obtener los resultados y aprendizajes que se mostrarán a continuación.

## Resultados y aprendizajes

La sistematización de esta experiencia pedagógica permite evidenciar resultados significativos en dos dimensiones fundamentales. En primer lugar, se analizan los alcances del proceso de intervención en el aula en relación con los procesos de lenguaje trabajados, y se presentaron los logros obtenidos, las dificultades que persistieron, la reflexión crítica sobre estos hallazgos y la perspectiva derivada de la experiencia. En segundo lugar, se examina el desarrollo profesional docente, atendiendo a las dimensiones pedagógica, didáctica y

eticopolítica que orientan los objetivos formativos de la práctica, con el propósito de evidenciar los aprendizajes construidos, las herramientas que los facilitaron y los desafíos enfrentados en el proceso de formación.

### ***Resultados del proceso de intervención en el aula***

La intervención pedagógica se estructuró en torno a los tres ejes del lenguaje — lectura, escritura y oralidad— mediante secuencias didácticas diseñadas con objetivos de aprendizaje específicos y fundamentadas teóricamente. En lectura, se implementaron secuencias como *Ratatouille* y *¿Quiere alguien pensar en los monstruos?*, siguiendo los tres momentos propuestos por Solé (1992): antes, durante y después de la lectura, con el propósito de que los estudiantes comprendieran diversos tipos de textos mediante la utilización de estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información; alcanzaran niveles de comprensión que les permitieran expresar ideas, analizar y proponer soluciones a problemáticas planteadas; y desarrollaran habilidades de formulación de hipótesis y predicciones durante la lectura. Estos objetivos se materializaron en productos finales como cuadros comparativos e infografías.

En escritura, los objetivos de aprendizaje se centraron en la planificación textual y la aplicación consciente de procedimientos de cohesión, siguiendo los planteamientos de Felipe Zayas en Camps (2003): observar que tras una determinada clase de escrito hay un plan organizativo que guía su composición y facilita su lectura y comprensión; aprender a planificar los textos en cuanto a la selección y estructuración de las informaciones; aplicar conscientemente los procedimientos de cohesión en la composición de escritos; y reflexionar sobre determinados esquemas sintácticos aplicándolos según la naturaleza del texto.

Para la oralidad, se trabajó el reconocimiento del valor de la conversación como espacio comunicativo significativo, estableciendo normas construidas participativamente, y se abordaron diversos géneros orales como la conversación en el aula, el debate y la poesía en voz alta.

La sistematización del proceso de intervención permitió evidenciar transformaciones significativas en los tres ejes del lenguaje trabajados: escritura, lectura y oralidad. A continuación, se muestran aspectos que detallan el alcance del trabajo, pero también algunas dificultades, durante el proceso.

## Escritura

En el eje de escritura, los resultados cuantitativos derivados de instrumentos de evaluación como rúbrica de evaluación y listas de cotejos, dan cuenta de avances considerables en la superación de la dependencia del tablero y el desarrollo de autonomía escritural. La copia literal, que inicialmente predominaba en el 85% de las producciones estudiantiles, disminuyó al 40%, representando una reducción del 45%. Asimismo, los problemas de segmentación léxica se redujeron en un 32% (de 67% a 35%), y las dificultades en la separación adecuada de ideas disminuyeron un 29% (de 73% a 44%).

En la tabla 2 se puede evidenciar una de las rúbricas de evaluación utilizadas para evaluar la competencia de escritura.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación utilizada en la secuencia didáctica: Transformar texto narrativo en noticia.

Criterio	Excelente (S)	Satisfactorio (A)	En desarrollo (B)	Inicial (I)
Identificación de organización textual	Identifica completamente la estructura narrativa y periodística	Identifica la mayoría de los elementos estructurales	Identifica algunos elementos básicos	Dificultad para identificar organización
Selección y estructuración de información	Selecciona información relevante y la estructura coherentemente	Selecciona información apropiada con estructura aceptable	Selecciona información básica con estructura simple	Dificultad para seleccionar información pertinente
Reconocimiento de estructura sintáctica	Domina completamente sujeto-predicado y construcciones complejas	Reconoce estructura básica y aplica en contextos simples	Identifica elementos con apoyo	No reconoce estructura sintáctica
Aplicación de procedimientos de cohesión	Usa correctamente conectores, tiempos verbales y determinantes	Aplica algunos procedimientos de cohesión	Uso básico de conectores	No aplica procedimientos de cohesión
Autonomía en gestión textual	Gestiona completamente la planificación, escritura y revisión	Gestiona la mayoría de los procesos con mínima ayuda	Requiere apoyo para algunos procesos	Dependiente de guía constante

Nota. Elaboración propia.

Estos logros se alcanzaron mediante una metodología que privilegió la progresión estructurada, por ejemplo, la redacción de una noticia (titular → entrada → cuerpo), el trabajo sintáctico contextualizado y estrategias transformacionales que permitieron al 81,25% de los estudiantes identificar la organización textual. Además, el 65% de los estudiantes logró identificar y corregir errores de forma autónoma, sin dependencia de la revisión externa del docente.

No obstante, persistieron dificultades que exigen atención a los siguientes aspectos. El tiempo destinado (80 minutos) resultó insuficiente para un proceso complejo de transformación textual, y aspectos gramaticales o de ortografía, solo fueron abordados de manera parcial o indirecta. La concentración de múltiples objetivos en una sola secuencia didáctica evidenció la necesidad de diseñar intervenciones más focalizadas y sostenidas en el tiempo.

La alta cantidad de estudiantes por salón representó una dificultad significativa para el desarrollo de la evaluación en esta competencia, pues resultó un reto complejo llevar a cabo los procesos de revisión y reescritura. Además, reflexionar acerca de sus propios textos no era algo a lo que estaban acostumbrados, por lo que significó un desafío lograr que se interesaran y se motivaran para volver al texto, identificar sus errores, reescribirlo y presentarlo nuevamente. Sin embargo, se implementó en todos los trabajos realizados ya que este proceso era fundamental acorde con la propuesta planteada desde la teoría de Camps, quien señala que “la corrección ha constituido una fase importante del proceso de aprendizaje: se ha convertido en un momento de revisión de los sucesivos borradores que daba pie a nuevas reescrituras y replanificaciones del texto” (Camps, 2003, p. 66).

### *Lectura*

En el eje de lectura, los resultados demuestran que la intervención favoreció el desarrollo de competencias comprensivas en los tres niveles (literal, inferencial y crítico), aunque con diferencias significativas entre los cursos. En el curso 502 se superaron todas las metas establecidas: 30 estudiantes alcanzaron el nivel literal, 18 el inferencial y 12 el crítico-intertextual, superando los objetivos iniciales. En el curso 501, si bien se cumplió plenamente el objetivo en el nivel literal (29 estudiantes), los niveles inferencial y crítico quedaron ligeramente por debajo de lo esperado (15 y 8 estudiantes respectivamente, frente a las metas de 17 y 10).

Las evidencias cualitativas son contundentes: estudiantes que inicialmente respondían de manera vaga o literal a preguntas inferenciales —como “no sé”— lograron construir

respuestas complejas que articulaban información textual con conocimientos previos, a partir de la lectura “Quiere alguien pensar en los monstruos” de Agustín B. Ávila Casanueva (Revista ¿Cómo ves? - UNAM) pudo explicar que beber de un vaso de unicel implicaba la presencia de microplásticos en la sangre que disuadirían a un vampiro de morder. Estos logros se atribuyeron a fortalezas metodológicas como la selección de textos de divulgación científica que generaron alto interés estudiantil, la progresión gradual de complejidad, la implementación de evaluaciones auténticas mediante instrumentos diferenciados y, sobre todo, la aplicación de estrategias de lectura en los tres momentos propuestos por Solé (1992).

Un aspecto pertinente por rescatar es el valor de los aportes que los estudiantes hicieron a las lecturas desde sus conocimientos previos. Los procesos de lectura fueron satisfactorios porque, a través de la activación de estos conocimientos, los estudiantes permitieron evidenciar lo que Cassany (2006) menciona: “el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo” (p. 4). Esto enriqueció la experiencia y le otorgó sentido al trabajo con la lectura.

Aunque la mayor parte de los resultados fueron positivos, la reflexión docente identificó aspectos críticos para mejorar: el curso 501 requirió estrategias más intensivas debido a su nivel inicial más bajo, incluso para las secuencias didácticas posteriores se tuvo que implementar estrategias diferentes a las del otro curso, pues sus dinámicas y formas de convocarse a las actividades en clase eran totalmente diferentes, lo que confirma la necesidad de planear considerando las particularidades de cada grupo y no solo lineamientos generales.

Además, el tiempo destinado resultó insuficiente en muchas ocasiones, especialmente para consolidar el nivel crítico-intertextual de lectura, ya que las interrupciones por aspectos ajenos a la clase prolongaban los procesos, lo que causaba que los estudiantes perdieran interés en las actividades propuestas.

### *Oralidad*

El eje de oralidad, aunque trabajado en menor medida, mostró logros significativos en la secuencia “Una exposición de poesía”, en la que la recitación de poemas permitió que los estudiantes desarrollaran un tono de voz y ritmo adecuados a la actividad. Incluso aquellos que en secuencias anteriores presentaron dificultades para expresarse con claridad lograron presentaciones efectivas. Asimismo, la creación de reglas de escucha y participación fue apropiada por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

Sin embargo, la principal dificultad identificada radica en la escasa presencia de este eje en los planes de enseñanza y aprendizaje: las secuencias didácticas dedicadas a la oralidad fueron insuficientes, especialmente en el tercer momento de intervención, lo que dejó vacíos importantes en el desarrollo de esta competencia. Los resultados positivos del segundo momento evidencian que la oralidad no es un eje aislado o secundario, sino un proceso del lenguaje fundamental que transforma y genera conocimiento a través de la comunicación, por lo que requiere mayor sistematicidad y presencia en futuras intervenciones.

### ***Desarrollo profesional docente***

En cuanto al desarrollo profesional docente, los resultados de aprendizaje planteados en el syllabus de Investigación y Práctica Pedagógica por Quitián, Vargas, Castro, & Castro(2024) establecían que los docentes en formación estarían en capacidad de investigar y analizar pedagogías y didácticas del lenguaje desde diferentes corrientes y tendencias; incluir la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura como parte de sus acercamientos y observaciones a propuestas didácticas y pedagógicas; e identificar la relación entre la escuela y los problemas educativos en torno a la realidad actual de la escuela colombiana. Estos objetivos formativos se concretaron en logros específicos a lo largo de la experiencia. En el eje profesional, se desarrollaron competencias técnicas etnográficas y se adquirió la capacidad de diseñar secuencias didácticas estructuradas siguiendo marcos teóricos específicos, lo que evidencia un avance significativo en la dimensión didáctica de la formación.

Un aspecto particularmente significativo del desarrollo profesional fue el fortalecimiento de los procesos de toma de decisiones en el ámbito didáctico y pedagógico. La práctica pedagógica en contexto institucional obligó a tomar decisiones constantes sobre problemáticas disciplinarias, contextuales y de carácter pedagógico: cómo implementar las secuencias según las necesidades o caracterización de cada grupo, qué modificaciones realizar para que estudiantes específicos se convocaran más al aprendizaje, y cómo actuar ante las dinámicas propias e imprevistas del colegio sin perder de vista lo planeado. Esta capacidad de respuesta reflexiva y situada constituye un aprendizaje central de la dimensión ético-política, pues implicó asumir la responsabilidad de garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para todos los estudiantes, independientemente de las circunstancias.

## Conclusiones

La sistematización de experiencias permitió impulsar mi trabajo de práctica pedagógica; a través de la evaluación y la constante retroalimentación pude reflexionar acerca de mi quehacer docente, y apropiarme de conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con la intervención en el aula, el diseño de estrategias didácticas, y la importancia de trabajar en el desarrollo de competencias didácticas en el área de lenguaje.

A través del proceso de sistematización evidenció que la construcción de saberes es posible cuando se combinan: diagnóstico riguroso, fundamentación teórica sólida, diseño metodológico estructurado, adaptabilidad contextual y reflexión permanente sobre la práctica. Los estudiantes no solo mejoraron sus competencias de escritura, lectura y orales, sino que desarrollaron herramientas para la vida académica y cotidiana.

Este proceso de investigación y práctica pedagógica permitió crear espacios de socialización en la institución educativa donde se compartió la experiencia, los procesos pedagógicos llevados a cabo y sus resultados, con los docentes titulares, e incluso con docentes de otras áreas. Esto propició reflexiones colectivas en las que ellos, los profesores en ejercicio, también podían aportar y valorar el proceso, construyendo colaborativamente nuevas maneras de divulgar conocimientos y aprender colaborativamente.

Un aspecto relevante es el valor que la sistematización de la experiencia otorga al trabajo realizado, pues a través de ella los saberes construidos pueden comunicarse, compartirse y socializarse, otorgándole a la investigación, al proceso vivido y al esfuerzo invertido un sentido y un propósito que merecen ser reconocidos.

Esta experiencia de intervención pedagógica, además, confirma que el aprendizaje de la lengua trasciende su función meramente comunicativa para convertirse en una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de conocimiento y la formación integral de estudiantes. La competencia lingüística se reveló como un puente que facilita el aprendizaje significativo y las conexiones transversales entre disciplinas.

Por último, me gustaría reconocer que todos estos logros fueron posibles gracias al apoyo de la docente coordinadora de práctica pedagógica Sandra Patricia Quitián, quien me acompañó durante todo el proceso de la práctica pedagógica y me motivó para creer en mis capacidades, impulsándome a sacar adelante este proyecto. Su orientación fue fundamental para materializar los principios formativos de la Licenciatura en Lengua

Castellana. A través de su acompañamiento, comprendí que debía asumirme “como materia de mi propio trabajo crítico y creativo”, para construir relaciones entre conocimiento y acción y así poder “cuestionar desde criterios sólidos, los límites de lo disponible”. Así, la docente me permitió entender que “la investigación es, entonces, una práctica pedagógica situada en tales demandas y en la especificidad formativa de la educación para la vida y para el ejercicio de la ciudadanía”, lo que consolidó mi quehacer como futuro profesor en el contexto del estado social de derecho colombiano.

## Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (U. Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Paidós.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Flick, Dir.). Ediciones Morata.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. *Cinde. Lenguaje y Educación*, 6(3), 45-54.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias: en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía.
- Palou, J., Bosch, C., y Carreras i García, M. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas* (1.ª ed.). Graó.
- Quitán B., S. P., Vargas, P. J., Castro, S. L., & Castro, S. P. (2024). *Investigación y Práctica Pedagógica* [Syllabus]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.
- Solé Gallart, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.
- Vila, M., y Vila, I. (1994). *Acerca de la enseñanza de la lengua oral. Comunicación*.