



*Red Colombiana
para la Transformación
de la Formación Docente
en Lenguaje*

LA ESCRITURA EN LA ESCUELA: Los niños píntan la vida

Red Chiribiquete de Guaviare



Luz Mary Ortiz Estévez
Nilcía Azucena Carvajal Tarazona

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

Ortiz Estévez, Luz Mary, 1964-

La escritura en la escuela: los niños pintan la vida / Luz Mary Ortiz Estévez; Nilcia Azucena Carvajal Tarazona. -- [San José del Guaviare]: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje: Red Chiribiquete de Guaviare, 2010.

72 pp. -- (Colección experiencias pedagógicas)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-99370-0-6

1. Educación primaria 2. Constructivismo (Educación) 3. Lectura - Enseñanza primaria 4. Escritura - Enseñanza primaria. Carvajal Tarazona, Nilcia Azucena, 1963. II. Tít III. Serie
CDD-21 372 / 2010

© 2010

LA ESCRITURA EN LA ESCUELA:

Los niños pintan la vida

Luz Mary Ortiz Estévez

Nilcia Azucena Carvajal Tarazona

Primera Edición: Marzo 2010

Primera Reimpresión: Septiembre 2012

ASESORES:

Fabio Jurado Valencia (Universidad Nacional)

John Henry Moreno (Profesor de Ciencias en la CDR)

Gloria Rincón (Universidad del Valle)

APOYO INSTITUCIONAL:

Julio César Arias (Coordinación Dirección de Calidad y Mejoramiento:
SED, Guaviare)

Fabio Granados (Secretario de Educación Departamental 2008-2009)

Víctor Hugo Rivas (Rector CDR)

ISBN: 978-958-99370-0-6

Diseño, Diagramación e Impresión:

Editorial Kimpres Ltda.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., Septiembre de 2012

Contenido

Presentación	7
Capítulo 1. Desde qué lugar y cómo	11
La pregunta	12
Los objetivos	13
El enfoque conceptual	14
Resultados esperados	18
El concepto y la población participante	19
Capítulo 2. Aspectos relevantes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula	27
Plan de estudios de grado tercero	28
Proyecto pedagógico de aula	30
Primera fase: Planificación	31
Segunda fase: Ejecución	32
Tercera fase: Evaluación	38
Capítulo 3. El diario de campo, los registros y otros proyectos	41
El proyecto pedagógico de Aula "Nowen"	48
Primera fase: Planificación	50
Segunda fase: Ejecución	53
Tercera fase: Evaluación	61
Conclusiones	63
Bibliografía	67

Presentación

La experiencia que hoy presentamos en este libro, tiene su origen en los procesos de autoformación que iniciáramos como miembros de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. En el marco de esta red, fundamos, en el año 2002, la *Red Interdisciplinaria Chiribiquete del Guaviare*; esta red ha contado con el acompañamiento del Instituto de Investigación en Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Colombia. A lo largo del proceso han participado estudiantes de la misma Universidad, a través de pasantías, apoyando la sistematización de las innovaciones. Del mismo modo, el proyecto se ha venido nutriendo con la lectura de fuentes y con la interlocución entre maestros de diferentes regiones del país pertenecientes a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Entre los años 2002 y 2005, implementamos en la Institución un proyecto que se denominó *Proyecto Interdisciplinario e Intercultural: Una aventura entre el llano y la selva*, cuyos resultados nos llevaron a plantearnos interrogantes sobre los saberes específicos de los estudiantes en lectura y escritura, de sexto a noveno grado. A partir de esta experiencia se originó la necesidad de indagar sobre los aprendizajes del primer al tercer grado de primaria, porque queríamos saber cómo eran iniciados los niños y las niñas en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En esta

perspectiva, consultamos algunas fuentes y optamos por asumir el aprendizaje de la escritura a partir del modelo holístico socio-constructivo, propuesto por Berta Braslavsky, sustentado a la vez tanto en las teorías cognitivas del procesamiento de la información como en el constructivismo, insinuado en los trabajos de Ferreiro, y en los enfoques socio-constructivistas, cuyas raíces provienen de las teorías de Vigotsky.

En consecuencia, consideramos:

- La naturaleza interactiva del conocimiento o aprendizaje cooperativo.
- La escuela y su contexto social y cultural.
- Los materiales que motivan hacia la lectura, el conocimiento y la creatividad.
- El significado del texto, como punto de partida para llegar a la conciencia fonética y léxica.
- La asunción de la lectura y la escritura como un proceso continuo, inacabado.
- Una evaluación de caracterización, no sumativa, que tenga en cuenta las diferencias individuales.
- El reconocimiento de la heterogeneidad como algo inherente en el aprendizaje.
- La colaboración oportuna, en un momento en el que el niño indaga sobre la construcción de la escritura.

La innovación toma cuerpo a través del desarrollo de proyectos pedagógicos de aula, que se definen como una estrategia que trasciende lo prescriptivo y rígido para privilegiar un trabajo cooperativo y acceder al conocimiento a partir de un problema, una necesidad o un interés.

Las experiencias que aquí resumimos iniciaron con dos grupos de grado primero, cuyas edades oscilaban entre los cuatro y

los once años de edad. El número de estudiantes en grado tercero fue de treinta y uno; era un grupo heterogéneo, no sólo por la edad cronológica sino por los ritmos de aprendizaje, los ambientes académicos y el nivel socioeconómico y cultural. El respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje nos permitió, tanto validar la importancia de la heterogeneidad, como reconocer que hay estudiantes con ritmos y características similares en relación con los procesos de la lectura y la escritura.

Este proyecto, en su primera fase, se realiza en los grados primero C y primero D en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural, ubicada en el municipio de San José del Guaviare, departamento del Guaviare, Colombia. El departamento del Guaviare, en tanto limita con el Meta, recibe una fuerte influencia cultural de los Llanos Orientales. Encontramos como prueba del sincretismo y de la relativa identidad cultural en el Guaviare, algunas manifestaciones llaneras: la música, el baile, el coleo y la comida, entre otras expresiones populares, que han sido adoptadas como manifestaciones propias de este departamento. En San José se celebra el “Festival del yurupary” una vez por año; allí se reúnen artistas locales, nacionales e internacionales de música llanera.

La falta de una identidad cultural plena en el Guaviare se debe, en gran medida, a que es un territorio donde confluyen diversas culturas originadas por un proceso de colonización que ha pasado por varias bonanzas: desde la del caucho, la de la marihuana y la del tigrillismo hasta la de la coca. De esta última y del conflicto armado, aún se viven las consecuencias. En los niños y jóvenes, en particular, se revelan sentimientos de miedo, ansiedad, angustia, depresión, paranoia, tristeza, inseguridad, rabia, baja autoestima y pérdida de confianza y sensibilidad. Asimismo, proliferan las malformaciones genéticas, alergias, excoriaciones, afecciones cardiorrespiratorias e intoxicación cutánea, entre otras (CIFISAM: 2005).

Del mismo modo, el proceso de desplazamiento ocasionado por la erradicación y fumigación de la coca en la Macarena se ha sentido con múltiples consecuencias en la población de San José del Guaviare. El desempleo, la inseguridad, el hacinamiento y las enfermedades se han convertido en un problema social al que no se le han dado soluciones de fondo. Los Nukak Makú, últimos nómadas del mundo, han sido también víctimas del conflicto pues fueron desplazados de sus territorios ancestrales para ser reubicados en sitios ajenos a sus tradiciones.

Aun cuando los problemas son innumerables, se encuentran también aspectos favorables: una riqueza étnica y cultural que favorece la interculturalidad y la diversidad, la presencia de múltiples especies de flora y fauna, únicos en el mundo, protegidas actualmente de la explotación indiscriminada que existió en las décadas de la colonización: el Guaviare se despliega así como la posibilidad de proyectar la región hacia una zona eco-turística.

En el Guaviare coexisten tres grupos humanos, el indígena, el colono y el inmigrante. Dentro de las familias indígenas se encuentran, entre otros, los Tucano, los Piratapuyo, los Desano, los Guayabero, los Cubeo y la familia Nukak-Makú. El proceso de inter-relación entre los tres grupos humanos ha sido complejo y son los indígenas quienes han llevado la peor parte. La escuela tiene como compromiso social analizar la situación de estas comunidades, ya desde la geografía, ya desde la historia o desde la ética. Si bien en este material no abordamos el tema de la multiétnicidad, asumimos el compromiso de hacerlo en el marco de un proyecto.

Capítulo 1

Desde qué lugar y cómo

En el año 2005 planteamos a la rectoría de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural (CDR) de San José del Guaviare, un proyecto de investigación en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer ciclo (de primero a tercero); una vez aprobado, iniciamos el proyecto en el año 2006 reuniéndonos todas las tardes de lunes a sábado, para planear, leer, escribir, analizar resultados y evaluar, entre otras actividades. A medida que fuimos escribiendo los diarios de campo, fuimos digitándolos con el fin de tener insumos que sirvieran para la escritura de ponencias o informes destinados a la formación de otros docentes.

Las dos maestras trabajamos en una misma aula, con 31 niños, en el año 2008, según lo habíamos planteado en el proyecto; el criterio fundamental sobre por qué estuvimos juntas con un mismo grupo se relaciona con los propósitos de la investigación: sistematizar la experiencia del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y constatar los planteamientos constructivistas al respecto, así como buscar enlaces con la experiencia docente en la educación secundaria.

Los análisis que aquí se exponen deben mucho a la interlocución con los docentes y los estudiantes de pasantía de la Universidad Nacional, así como con los colegas de distintas regiones del país, quienes con sus preguntas y observaciones nos proporcionaron referentes para el desarrollo del proyecto. Los talleres de la Red de Lenguaje (en adelante la llamaremos así), realizados a nivel regional, nacional y latinoamericano, constituyeron las bases de la formación continua para avizorar posibilidades de innovación en nuestras prácticas.

LA PREGUNTA

La pregunta que nos planteamos para delimitar los propósitos de la investigación fue:

¿Cómo aprenden los niños a leer y a escribir, cuando las maestras trabajan desde las perspectivas holísticas y socio-constructivas?

El antecedente de esta pregunta se halla en el proyecto Interdisciplinario e Intercultural *“Una aventura entre el llano y la selva”* (2002-2005), desarrollado en los grados de sexto a noveno (educación secundaria). Este proyecto consideró cuatro ejes: la interculturalidad, el ambiente, los procesos de lectura y escritura y las competencias ciudadanas; su desarrollo desencadenó serios cuestionamientos sobre la construcción del conocimiento, el aprendizaje significativo en el aula y sobre las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento, entre otros; de los resultados, especialmente en lenguaje, surgió la propuesta de indagar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado escolar, dado que queríamos saber qué pasaba en dicho grado con la iniciación escolar en lectura y escritura.

A partir de nuestras reflexiones con la escritura de nuestra historia pedagógica en el marco de la Red, y en el intercambio con la Universidad Nacional, nos dimos cuenta que el trabajo pedagógico aislado e individual no posibilita la contrastación de saberes, experiencias y propuestas. De esta manera, asumimos el trabajo cooperativo como una posibilidad de transformación y de cualificación intelectual y grupal. Las ponencias sustentadas en diversos eventos testimonian esta intención. La cohesión del Nodo Guaviare de la Red de Lenguaje es un referente del trabajo cooperativo. Permitir otras miradas a lo que hacemos desestabiliza nuestras seguridades y nos permite, tanto como a los estudiantes, experimentar aprendizajes significativos. La lectura colectiva y la escritura que surge con la participación de varias voces es difícil, pero no imposible, a la vez que enseña a disentir y consensuar.

LOS OBJETIVOS

A partir de la pregunta señalada nos trazamos los siguientes objetivos:

Objetivo General

Indagar sobre los procesos que ocurren en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, a partir de los enfoques holístico socio-constructivos, en estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural.

Objetivos Específicos

- Probar el enfoque holístico socio-constructivo a través de estrategias que apunten hacia el desarrollo de las competencias del lenguaje.

- Mostrar algunas estrategias innovadoras en la enseñanza de la lectura y de la escritura.

El desarrollo de estos objetivos implicaba la identificación de las categorías fundamentales en el marco de un enfoque teórico:

EL ENFOQUE CONCEPTUAL

Al considerar que el objetivo de este proyecto de investigación se centraba en el aprendizaje de la lectura y la escritura, fue necesario definir estos dos conceptos. Inicialmente, exploramos en los lineamientos curriculares emanados por el Ministerio de Educación Nacional en 1998; en este documento, se vincula la escritura con la textualización de las ideas:

... un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc. y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades y poder, en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (MEN:1998, 49).

Y, de otra parte, se define la escritura como “Un proceso que a la vez es 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: escribir es producir el mundo” (MEN 1998, 49). El reto consiste en leer el mundo, no sólo el inmediato sino salir de las fronteras locales para llegar a los ám-

bitos universales; pero esta lectura implica ir más allá de la sola decodificación de grafías y de la interpretación literal. Formar lectores y escritores competentes para buscar múltiples soluciones a los problemas que se presentan en el mundo conflictivo en el cual vivimos, es la meta.

Los seres humanos son, de cierto modo, lectores desde su nacimiento. Los niños leen su entorno porque lo interpretan. Algunos niños viven en ambientes alfabetizados (los padres poseen algunos libros y revistas). Otros niños no tienen en sus casas libros pero tienen la oportunidad de leer, sobre todo en los espacios urbanos, a través de la televisión, de los avisos y vallas que aparecen en las calles, en la tienda, en la sala de videos, etc. Estos ambientes, y los que el maestro propicie en la escuela, son, sin duda alguna, dispositivos que favorecen la formación de lectores y escritores.

En el sistema de construcción de la escritura, las investigadoras Ana Teberosky y Emilia Ferreiro (1984) identifican tres periodos: en el primero, se produce la distinción entre los modos icónicos y no-icónicos de representación; en éste se presenta la hipótesis según la cual "la escritura es una forma de representación". El segundo periodo consiste en la construcción de formas de diferenciación, donde se distinguen las hipótesis de cantidad y de variedad; y un tercer periodo está relacionado con la fonetización de la escritura, donde se alcanza la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética. Luego de este avance conceptual, los niños deberán enfrentarse a otros aspectos de la lengua escrita como la ortografía, la separación de las palabras, la silueta de los textos y los diversos tipos de texto, entre otros, que irán diferenciando a medida que avancen en su proceso lector y escritor y según las interacciones con sus maestros.

Esta experiencia apuntó hacia la innovación pedagógica y hacia la investigación en el aula. Innovación, pues partió del análisis de la práctica pedagógica que buscaba resolver algunos problemas detectados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través del enfoque holístico socio-constructivo; enfoque que tiene su origen en las teorías cognitivas del procesamiento de la información (Smith, 1983 y van-Dijk, 1980), en las teorías sico-genéticas naturalistas (Piaget en el marco de la obra de Ferreiro y Teberosky) y en las teorías socio-constructivistas, cuyas raíces parten de Vigotsky.

La experiencia se implementó a través del desarrollo de proyectos pedagógicos de aula, definidos como una estrategia potente que orienta el análisis y la solución de problemas y que presupone un trabajo cooperativo con un horizonte investigativo. Los problemas parten, principalmente, de las inquietudes o intereses de los estudiantes, pero también de los docentes, que conocen a sus estudiantes y trazan propuestas. En esta dinámica, el papel de los estudiantes y de los docentes es activo y propositivo. En general, se busca articular el conocimiento extraescolar con el conocimiento escolarizado; tarea en la que, tanto los docentes como los estudiantes e incluso la familia, son sujetos de indagación y observación.

Todo proyecto de aula rompe con esquemas verticales, ya que obedece a una planeación de actividades reales y contextualizadas que favorecen la comprensión conceptual de los sujetos participantes. Los proyectos favorecen también la motivación, en tanto promueven una mayor participación; posibilitan la inclusión de un mayor número de contenidos ampliando el campo de estudio; generan creatividad en los estudiantes y maestros y propician la investigación y la interdisciplinariedad.

En esta perspectiva, se asume la interdisciplinariedad como una estrategia de innovación, cuyo objeto es hacer que las disciplinas

interactúen en la búsqueda de la construcción del conocimiento para que el proceso educativo responda a problemas de la vida real. Partiendo de esta concepción, las áreas se comunican y se relacionan en forma natural para estructurar mejor la enseñanza, los conceptos y los procedimientos. La interdisciplinariedad, en el contexto escolar, se fundamenta en la teoría según la cual el niño capta el mundo en forma global y no en eventos aislados. Es la totalidad lo que tiene significado para él y es así como aprende, comprende y puede explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación asumió los siguientes postulados:

- Se hacen descripciones en profundidad, pormenorizadas, de las situaciones observadas.
- Durante el proceso de recolección de datos, no sólo se toman notas sino que se hacen balances para determinar qué nuevos datos se necesita recoger.
- Esta investigación es inductiva, porque parte de datos directamente observados o recogidos; con base en ellos se establecen regularidades y se construyen categorías que en un momento posterior se pueden reformular y afinar.
- A medida que se avanza en las observaciones se generan hipótesis y pruebas que pueden demandar nueva información.
- El proyecto se apoya en el estudio de casos, definido como el análisis de sucesos que se dan en un contexto de situación elegido por el investigador. Esta investigación intenta acoplarse a las estrategias propias de la etnografía de la escuela y del aula.

RESULTADOS ESPERADOS

Se busca que los niños:

- Se apasionen por la lectura y por la escritura.
- Interpreten textos y reconozcan tipologías textuales.
- Sean lectores de la naturaleza, de la música, las imágenes visuales y de las diferentes expresiones artísticas.
- Propongan hipótesis y planteen soluciones a diversos problemas de su entorno.
- Construyan conceptos y puedan comunicarlos, a nivel oral y escrito.
- Conozcan su entorno y sean hábiles para compararlo con otros.

Se busca que las maestras:

- Respeten el ritmo de aprendizaje, potenciando las fortalezas.
- Conozcan el ambiente en el que se desarrollan los niños e interactúen significativamente con padres y madres de familia o acudientes.
- Promuevan el aprendizaje significativo.
- Cualifiquen los procesos educativos del departamento del Guaviare.
- Generen elementos conceptuales, pedagógicos, metodológicos, didácticos en el aprendizaje de la lectura y de la escritura para los grados de 1° a 3°.
- Ganen un espacio y lo dejen abierto para que otros maestros inicien procesos de investigación.
- Se conviertan en ejemplo de autoformación y de procesos de autonomía a favor de la calidad de la educación.

Se busca que los administradores de la educación:

- Difundan el modelo pedagógico experimentado en los procesos de aprendizaje en pre-escolar y primer grado.
- Publiquen los resultados de la investigación.
- Constituyan el proyecto editorial, para posibilitar la circulación de las innovaciones.

EL CONTEXTO Y LA POBLACIÓN PARTICIPANTE



Padres, madres y niños en jornada de ornato del aula y sus alrededores

En el sector de primaria, donde se encuentran ubicadas las aulas de clase de los grupos de 1° C y 1° D, existe una zona verde amplia, sombreada por muchos árboles de mango; al lado, están la cancha de fútbol y un polideportivo que aún no se ha inaugurado. Las aulas están situadas junto a una batería sanitaria

que expide malos olores durante toda la jornada escolar –San José del Guaviare no tiene alcantarillado–. Además, el aula de 1º D no cuenta con suficiente ventilación y tiene un cuarto anexo con herramientas, el cual permanece cerrado y muy pocas veces se le hace aseo. Hay presencia de murciélagos cuyas heces producen malos olores y también ratas que dejan sus excretas por donde pasan.

Existe un patio interior con una zona en tierra y otra en cemento. Al inicio del año, hacia el mes de mayo, se recogió una cosecha de yuca y plátano en esta zona verde. Algunas matas de plátano permanecen aún. El patio está cercado por un muro no muy alto que linda con el vivero de la Corporación para el Desarrollo Sostenible de Norte y Oriente Amazónico CDA. Ningún aula tiene sistema de aireación artificial y la natural es escasa, sobre todo, en los días de intenso calor; igualmente, el servicio de fluido eléctrico es insuficiente, lo que dificulta las actividades en el aula, en particular, durante los días de lluvia.

Al inicio del año las dos maestras trajimos de nuestras casas dos televisores de 14 pulgadas y 2 VHS con los que se inició la interpretación de videos. Al medir el impacto e interés que causó en los niños el uso de la televisión en el aula, solicitamos al rector autorización para la ubicación de una antena de televisión que tiene el colegio en la sección de secundaria con el propósito de seleccionar programas pertinentes para el desarrollo del proyecto.

La sección de secundaria cuenta con el servicio de televisión por cable, un televisor y una sala de audiovisuales para 1.200 estudiantes; sin embargo, su uso está restringido para la primaria. Ésta cuenta con un televisor de 32 pulgadas y un VHS, dañado frecuentemente por el moho propio de la humedad de la región; cuenta también con un DVD y una sala de audiovisuales en la que hay que apartar turno con anticipación puesto

que debe ser compartida por 15 grupos más. Esta aula se encuentra en proceso de reconstrucción y de adecuación del aire acondicionado.

Es importante resaltar las implicaciones del clima, en tanto es una variable que incide y afecta profundamente en el contexto de la escuela. El clima de la región es de bosque húmedo tropical, lo que hace que muchas cosas se dañen por la humedad, dentro de ellas, las caseteras; cuando es época de lluvia la energía escasea. La temperatura podría oscilar alrededor de 30 grados centígrados, lo cual dificulta la permanencia de niños en el aula; el calor se torna insoportable y no hay agua para refrescarse ni para beber.

En el año 2006, la experiencia se inició beneficiando a una población de cincuenta y seis estudiantes (niños y niñas del grado Primero C y D cuyas edades oscilaban entre cuatro y once años de edad). En el segundo semestre, ingresaron como asistentes seis niños y niñas nuevas, dentro de los que se encontraban dos niñas indígenas (comunidad de los guayabero), quienes habían permanecido por fuera del sistema escolar a lo largo del primer semestre. Los grupos eran heterogéneos, no sólo en edad cronológica sino en los ritmos de aprendizaje y los ambientes académicos que los rodeaban, así como en el nivel socioeconómico y cultural. Muy pocos tenían libros en sus casas y, en consecuencia, no contaban con un ámbito propicio para la alfabetización temprana.

En el año 2007, frente a la importancia de privilegiar la intención investigativa del proyecto, se solicitó al rector que las dos maestras trabajaran con un solo grupo, con el compromiso de socializar luego los resultados de la investigación con los demás maestros.

Nos llamó la atención que, de los 56 niños reunidos en los dos grupos, 22 fuesen repitentes; sobre todo, porque la legislación en su decreto 230, señalaba que el porcentaje de pérdida no podía superar el 5 % del total del grupo y este índice era superado.

El número de hermanos se constituyó también en una variable importante en el proyecto de investigación, ya que está asociado e incide positiva o negativamente en el aprendizaje de los niños:

Nº de niños que tienen hermanos	Nº de hermanos
1	0
9	1
15	2
17	3
9	4
3	6
1	9

Tal como se observa en el cuadro, son una constante las familias con 2 o 3 hijos; sin embargo, encontramos una familia con 9 hijos y 3 con 6 hijos. La presencia de hermanos, especialmente mayores, es un factor que favorece los procesos de alfabetización. Los hermanos mayores leen con los niños, los invitan a hacer tareas, los asesoran en las actividades escolares, los acompañan a las salidas de campo y, en general, asumen responsabilidades y suplen a los padres en muchas situaciones. Es el caso de un niño que vive con su madre y dos hermanos y cuyo padre los abandonó. La mamá trabaja todo el día y su hermano mayor es quien los cuida y los orienta en el desarrollo de los compromisos extraclase. Él estudia en el mismo colegio, así que, con mucha frecuencia se acerca al aula para preguntar por su hermanito

y por lo que habría que hacer en casa. En esta familia no hubo que realizar ningún tipo de intervención o refuerzo pues siempre se respondía frente a las demandas de la maestra. El niño hizo parte del grupo de estudiantes que mostró un alto nivel de comprensión lectora y de competencia comunicativa.

De otro lado, personas que conviven con el niño, diferentes a los hermanos, influyen en ciertos comportamientos que favorecen o desfavorecen el aprendizaje; observemos el cuadro:

Personas con quienes conviven los niños	Nº de niños
Madre sola y en algunos casos con padrastro	32
Solo padre	2
Abuelos	1
Tíos	2
Madre y padre	19

La mayoría de los niños y niñas (32) viven solamente con la madre; 19 con el padre y la madre, es decir, que en más de la mitad de los casos, los niños crecen en ausencia del padre.

Las ocupaciones de los padres y madres se clasifican así:

Ocupación	Nº de padres y madres
Empleado (gubernamental o de empresas)	6
Oficios varios (trabajos domésticos: lavanderas, aseadoras, cocineras...)	8
Construcción	3
Ama de casa	10
Enfermera	2
Conductor	2
Secretaria	1

Agricultor	2
Modista	1
Docente	7
Comerciante	2
Manicurista	1
Aseadora	2
Vigilante	1
Latonero	1
Sacristán	1
Mecánico	3

Tal como se aprecia, la mayoría de ocupaciones de los padres de familia corresponden a oficios varios. Los padres y madres proceden de los departamentos del Meta y Guaviare en su mayoría y de otros departamentos como Cundinamarca, Boyacá, Tolima, Valle del Cauca, Chocó, Antioquia, Putumayo y Caldas.

En la primera fase del proyecto (2006) el total de niños de los dos grupos fue 56; en el 2007, se redujo a un grupo de 35 y, en la fase final de profundización de la investigación, se encontraban 31.

En el cuadro siguiente se exponen las causas por las que algunos estudiantes no permanecieron durante los tres años de realización del proyecto, desde primero hasta tercer grado.

Causas	Nº estudiantes que no permanecieron
Promoción al grado siguiente (el comité de promoción optó por promoverlos, por cuanto ya mostraban el dominio de la convención de la escritura y revelaban las competencias fundamentales de primer grado y de segundo).	4

Muerte (por accidente)	1
Problemas de pobreza extrema (la familia regresó al campo)	1
Problemas de desubicación en la socialización escolar (la familia decide retirarlo por las permanentes quejas de los familiares de los otros niños).	1
Cambio de domicilio (las familias cambian de ciudad).	2
No haber alcanzado la convencionalidad al finalizar primer grado o segundo grado. Decisión de los padres.	3
Cambio de institución por problemas de los hermanos mayores en la misma institución.	2
Cambio de grupo dentro de la misma institución, por desacuerdos con el espacio asignado al grado correspondiente.	1
Cambio de domicilio por fallecimiento de la abuela (acudiente)	1
Situación de discapacidad (niños con retardo, según el diagnóstico del ICBF, se reubicaron en una institución educativa que atiende estos casos).	2
Enfermedad mental de la madre y reubicación de domicilio en otra ciudad.	1
Asistente (nunca fue matriculada).	1
Cambio de domicilio por amenaza a la familia.	1

Además de las dos primeras causas (promoción y muerte), es preocupante que 16 de los 56 estudiantes no hayan podido continuar estudiando por problemas de pobreza y sus factores asociados: cambios permanentes de domicilio, ritmos muy len-

tos y desacomodos en el aprendizaje escolar, así como abandono familiar... La situación de nuestra escuela parece ser un retrato en miniatura de la situación del país pues encontramos muchos niños cuyas familias padecen el desplazamiento forzado: la familia de uno de los niños tuvo que trasladarse a la ciudad de Barranquilla debido a que un grupo armado amenazó a una de sus hermanas. Otros fueron expulsados de las fincas, en su mayoría por asuntos relacionados con el narcotráfico. Estas familias del campo cuando se trasladan a la zona urbana, tienen que recomenzar sus vidas con muchos lastres, tal como lo vemos en el siguiente testimonio de una madre de familia:

... Llegamos a San José con una mano adelante y otra atrás, yo no me quería venir, teníamos allá todo, pero un día aparecieron esos manes y dijeron que si no salía me moría, y esas órdenes no se piensan, profe, uno tiene que anochecer y no amanecer...

... Nos tocó llegar a pagar trescientos mil pesos por una pieza donde vivíamos 10 personas y en la misma pieza estaba la cocina y el baño. Yo lloraba todo el tiempo (Julio 17 de 2006).

Para nosotras, la escuela no puede estar de espaldas a estas realidades; tiene que ayudar a la expiación del despojo y proponer espacios para recuperar el sentido por la vida; la pedagogía de proyectos aparecía como una vía muy potente para lograrlo.

Capítulo 2

Aspectos relevantes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula

Nuestro plan de investigación se constituyó a partir de las siguientes *FASES*:

Primera: La planificación conjunta, cuando se tomaron decisiones sobre la temática a abordar, así como la identificación de los objetivos y las actividades.

Segunda: La ejecución, que comprendió todo el proceso de desarrollo de actividades previstas.

Tercera: La evaluación, etapa en la que se realizó el balance de las acciones desarrolladas y los saberes construidos.

A lo largo de la experiencia, hemos venido corroborando que el trabajo por proyectos da la pauta para identificar los contenidos y las competencias; fue lo que hicimos las maestras en el primer ciclo; asumimos además, que el ciclo consta de tres años, tiem-

po que el niño dispone para alcanzar sus logros; en este sentido, la planeación se va realizando por proyectos y no por año lectivo y, en consecuencia, tanto los contenidos como las competencias se aprenden desde los proyectos mismos.

De otro lado, al inicio del año hicimos una lectura del plan de estudios elaborado por los docentes de primaria, realizamos el análisis respectivo e identificamos unas conclusiones; dado que comenzaríamos con el grado primero, la planeación que revisamos correspondía al grado tercero en tanto llevaríamos el grupo hasta dicho grado; algunos aspectos que observamos son los siguientes:

PLAN DE ESTUDIOS DE GRADO TERCERO

LENGUA CASTELLANA

El plan estaba organizado bajo el siguiente esquema:

- Se proponen cuatro unidades.
- Cada unidad tiene un nombre, una competencia, unos subtemas, un objetivo general, unos objetivos específicos, unos criterios de evaluación, se identifican recursos y bibliografía.
- Se presenta un listado de temas.
- Se presenta un listado de indicadores de logro.

Las **reflexiones** que hicimos:

- Las competencias no corresponden al listado de temas.
- No existe relación entre unos temas y otros.
- El listado de temas no registra explícitamente la producción e interpretación textual, ni las tipologías textuales ni

la lectura de imágenes y otros sistemas de comunicación verbal y no verbal.

- Los contenidos son tomados de un texto escolar y no están adaptados al contexto del estudiante.

Algunos maestros, en su cotidianidad, se hallan inmersos en prácticas tradicionales basadas en contenidos descontextualizados, áreas aisladas y ambientes de aprendizaje inadecuados que han incidido en una formación sesgada y compartimentada, contradiciendo el espíritu del Proyecto Educativo Institucional. La gran mayoría de los maestros se ciñe al libro de texto, asumido de manera vertical y autoritaria; entonces, los estudiantes entran en un estado de monotonía y desmotivación, en tanto se alejan cada vez más de la posibilidad de entrar en contacto con diferentes fuentes de lectura y de consulta, es decir, de oportunidades de ampliar la mirada sobre la cultura.

La actitud autoritaria que los docentes asumen en los espacios de la escuela, homogeneizando y desconociendo las diferencias culturales, sociales, religiosas y étnicas, entre otras, hacen que los niños sientan la escuela como una imposición sin que ocurran en sus vidas cambios significativos. Es algo así como una escuela "refugio" donde los padres envían a sus hijos para asegurar un lugar donde se les cuide. Es común encontrar a los estudiantes desde las siete de la mañana, aun cuando la hora de entrada sea más tarde; si un docente no viene al colegio los niños aparecen en la escuela porque los padres los envían; no importa que todo el tiempo estén sin clase, lo importante es que los "tengan" allí. Es una escuela a donde llegan estudiantes que proceden de los estratos inferiores, donde no se siente un ambiente de estudio ni de compromiso con el aprendizaje pero donde se deben tener los niños de unos padres, muchos padres, que muy poco se interesan por saber qué procesos realizan allí.

En el transcurso del año lectivo, se desarrollaron varios proyectos de aula; estos proyectos iban apareciendo según los intereses mutuos, el ritmo y el avance de los aprendizajes esperados; podían ser acordados en cada mes o cada dos meses o tres o durante un semestre; frente a todo ello fue importante contar con la participación e interés de algunos padres de familia. A continuación presentamos uno de estos proyectos y su desarrollo.

PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA “Los animales son un cuento”



Salida de campo, finca de la institución.

Cursos: 1° C y 1° D

Número de Estudiantes: 56

Edad Promedio: 5 a 11 años

Tiempo de Duración: Primer bimestre

Objetivo General:

Analizar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura y la construcción de conceptos, a través del reconocimiento de

los animales como seres vivos y su presencia en nuestra vida y en la literatura.

Objetivos Específicos:

- Propiciar procesos de escritura y de lectura con sentido, a través de la descripción y narración de historias donde estén implicados los animales.
- Reconocer las características de la fábula y de un libreto para una puesta en escena.
- Reconocer el entorno inmediato, por medio de la consulta con familiares y otras fuentes, diferenciando sabana, bosque y selva e identificando los animales que en cada uno habitan.
- Caracterizar a los animales según su hábitat, reconociéndolos como seres vivos, a través de la observación en el entorno y de la consulta en diferentes fuentes.

En el año 2006, iniciamos la experiencia dos maestras, cada una con un grupo de primero a su cargo. Desarrollábamos muchas actividades en conjunto como salidas de campo y talleres en el aula. Atendíamos a los estudiantes en la jornada escolar y después de finalizada la jornada, nos quedábamos en la escuela para escribir el diario de campo. En la tarde, de lunes a sábado, nos reuníamos para adelantar la lectura de fuentes, escribir sobre la experiencia y planear las actividades de la semana.

Primera Fase: Planificación

Se proyectó la película "Bichos", al grupo de niños y niñas, la cual los cautivó y desencadenó actividades como la observación y la lectura del libro ilustrado del cuento "Bugs life". Pedían, una y otra vez, que se les leyera. Luego se les formularon algunos interrogantes:

- ¿Qué animales vieron?
- ¿Cuáles les gustaron más?
- ¿Cuáles le llamaron más la atención?

Con las respuestas de los niños se elaboró una rejilla en la que se incluyeron los temas que los niños deseaban abordar y se precisó democráticamente la temática de interés: los animales; luego, se procedió a especificar la dinámica del trabajo. Los niños plantearon temas, actividades, cronograma y el producto final del proyecto. Se establecieron responsabilidades y compromisos. Elaboramos con los niños una cartelera que se fijó en el aula para tener en cuenta el trabajo que cada uno había asumido. De muchos títulos propuestos, se acordó que el proyecto se llamaría “Los animales son un cuento”.

Segunda Fase: Ejecución

Con base en las propuestas de los niños, las maestras organizamos las temáticas y formulamos los indicadores de logro. El siguiente esquema muestra el resultado del ejercicio y la correlación con las disciplinas:

El esquema nos muestra las áreas pero no como un propósito pautado con horarios específicos, sino como un proceso en el que van emergiendo saberes que provienen de dichas disciplinas, que configuran discursos recontextualizadores, según sean los desarrollos de los proyectos de aula (cfr. Jurado, 2009).

En el desarrollo del proyecto se realizaron diversas secuencias pedagógicas de las que damos cuenta en los siguientes tres numerales:



1. FESTIVAL DE FÁBULAS

- Presentación de una selección de fábulas. Algunas de las que los niños ojearon:
 - La liebre y la tortuga
 - El cascabel y el gato
 - La cabra y el zorro
 - El zorro y el cuervo
 - La cigarra y la hormiga
 - El zorro y la cigüeña
 - El león y el ratón
 - La ardilla y el león
 - El león y el elefante

- La maestra las leía de acuerdo con la solicitud de los niños. Ellos jugaban a representarlas de manera espontánea. Inventaban y adaptaban vestuarios casuales y se presentaban ante los compañeros del grado.
- Seleccionaron la de mayor agrado para el grupo e iniciaron su preparación, a través de la siguiente secuencia:
 - Presentación de una cartelera con un modelo de libreto para ser observado y analizado en la clase. Los niños apuntaban sobre detalles que la maestra insinuaba:
 - Hacia un lado hay un nombre.
 - Hay un espacio después del nombre.
 - Debajo del nombre no hay letras.
 - Al frente del nombre sí hay letras.
- Observación de un párrafo escrito con una letra diferente y entre paréntesis para que los niños se preguntaran qué significado tenía.
- Lectura de las palabras conocidas. Un niño supo leer la palabra “rey”.
- La fotografía que acompañaba el libreto sirvió para orientar la ubicación de la época, los personajes y el lugar. De manera grupal y, con ayuda de la maestra, se leyó el libreto; con esta lectura, los niños reconocieron el modo de organizar un libreto para ser representado.
- Los niños comparan las fábulas con el libreto y logran deducir las características de cada texto, guiados por la maestra.
- Finalmente, se preparó un libreto que la maestra orientaba e iba escribiendo en el tablero. Definieron quién representaría los personajes de las fábulas; los demás ayudarían a elaborar los disfraces y a construir el escenario.

Las fábulas fueron representadas en la celebración del día del idioma, cuyo tema central fue un festival de teatro en el que participaron todos los grados de la primaria.

2. PINTANDO MARIPOSAS

En una salida de campo que los niños realizaron a la finca de la institución educativa, se dedicaron, entre otras actividades, a atrapar mariposas con las jamas.

- Las mariposas atrapadas se utilizaron con el objeto de desarrollar un proceso de observación minucioso, orientado por la profesora, a través de preguntas como:
¿Cuántas alas tiene?
¿Qué colores tiene?
¿Cuántas patas tiene?
¿Dónde fue encontrada?
¿Qué otras partes tiene?
¿Qué otras partes se pueden observar?

En sus respuestas, los niños mostraron una gran capacidad narrativa y descriptiva, así como mucha fuerza en su oralidad. Cabe anotar que, luego del ejercicio, las jamas se abrían para que las mariposas volaran, acto que emocionó mucho a los niños.

- Luego de este ejercicio oral, los niños plasmaron sus descripciones en el cuaderno para fortalecer el proceso escritural.
- Finalmente, la maestra iba transcribiendo el texto, a medida que el niño leía sus descripciones. Veamos un ejemplo (marzo 27 de 2006):

animales Fabo
mariposa 
paemla ae pa
epaEaEa

mi animal favorito es la mariposa, tiene
alas y antenas. y es de muchos colores
Ella vuela en el cielo y la luna. en
cualquier lugar, las veredas. hay muchas.

Marzo 27

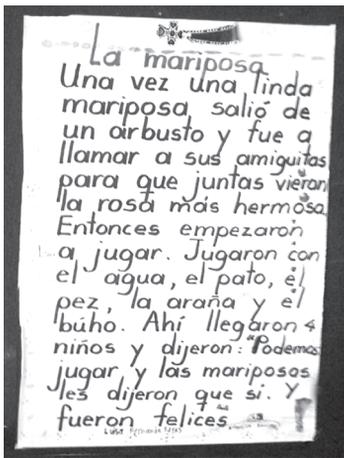
En la parte superior aparece la "escritura" del niño y en la parte inferior la transcripción de la maestra, esto es, lo dictado por el niño.

3. CONTANDO LOS CUENTOS DE MIS ANIMALES

- Los niños se organizaron en equipos y se les entregó una lotería. Se les solicitó que correlacionaran la palabra escrita con el dibujo del animal.
- La maestra se mueve entre los equipos para colaborarles (desde sus pre saberes, los niños encuentran un buen número de palabras).
- Las palabras encontradas por algunos grupos, fue contribuyendo poco a poco a identificar y reconocer todas las palabras de la lotería.
- Las palabras se pegan en el tablero y se leen oralmente.

- Los niños juegan a la lotería en un tiempo determinado por la maestra.
- Cada equipo escoge cinco palabras y cinco imágenes.
- Los niños crean historias con los dibujos de animales seleccionados. Entre tanto, la maestra se mueve entre los grupos y graba algunas de las historias orales.
- Luego todos los niños escuchan la grabación.
- La maestra escribe los cuentos en un cartel que se fija en la pared, para leerlas con alguna frecuencia.

Los siguientes son algunos registros de escritos de la maestra, según lo dictado por los niños:



Escritos de la maestra según lo dictado por los niños.

Tercera Fase: Evaluación

Cuando se habla de evaluación se tiende a pensar en lo que hicieron los niños, pero rara vez se reflexiona sobre lo que hace la maestra. Así que al finalizar el proyecto, junto con los niños, padres y maestras, hicimos un PARE para revisar lo realizado hasta el momento.

En la perspectiva de la evaluación, las maestras hicimos una lectura de registros de los niños, tomados del diario de campo, así como de algunas observaciones realizadas en cada secuencia pedagógica. Analizamos el proceso de cada niño a lo largo del desarrollo del Proyecto. Pudimos constatar qué tan lejos o cerca estaban de lo que nos habíamos propuesto enseñarles. Luego, revisamos las secuencias pedagógicas que habíamos diseñado y evaluamos su efecto real sobre los niños.

Las maestras nos reunimos con los niños y padres para analizar la proyección de las fotografías del festival y el proceso de elaboración tanto de los disfraces como del escenario; retomamos el cronograma y el cuadro de compromisos. Se leyó uno a uno y constatamos que estudiantes y padres cumplieron a cabalidad con sus compromisos. Este ejercicio nos permitió hacer un reconocimiento general y una invitación a quienes aún no se habían involucrado en el proyecto. Lo más motivante fue quizás el festival de fábulas y el trabajo de equipo. En algunos padres permanece la preocupación porque sus hijos no leen todavía alfabéticamente y por la ausencia de planas en los cuadernos. Las maestras los persuadimos para que comprendan el proceso, sepan esperar y no presionen a los niños; les garantizamos, además, nuestro acompañamiento y continuidad hasta tercer grado.

Un padre habló sobre lo importante que ha sido el cambio para su hija, quien durante dos años no se había adaptado a la escuela: *“No había manera de hacerla ir a clase, todos los días teníamos que llevarla obligada, pero daba igual porque no entraba al salón a clase. Al menos hemos logrado que se levante con agrado y quiera venir al colegio”*.

Las voces de los niños se escucharon desde el inicio del encuentro al observar las fotografías. Les encantó verse y recordar todo lo que habían hecho. Ayudaron a sus padres a identificar los compromisos y a evaluarlos.

LO RELEVANTE:

El desarrollo de este proyecto permitió constatar el potencial hipotético de los niños y las niñas. Pudimos constatar que los niños saben hacer cosas con palabras, cuyos sentidos van asimilando en la misma marcha de las actividades propuestas. En el proceso que muestra a los niños dictando a la maestra se revela un cúmulo de deducciones de los niños que posteriormente se probarán en el acto de escribir y de leer. Más allá de las planas, lo que aquí se destaca es el deseo por aprender a leer y a escribir, porque infieren el carácter comunicativo y la sensación de cómo leer y escribir es algo parecido a jugar con fichas de lotería.

Capítulo 3

El Diario de Campo, los registros y otros proyectos

"La actividad central de la etnografía es construir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo".

Elsie Rockwell

Escribir un diario de campo sobre lo que ocurre en las aulas garantiza un proceso disciplinado de la investigación. Un diario de campo implica registrar, ya sea con esquemas o con frases o con textos completos, lo observado, lo sentido, lo escuchado o lo intuido en el transcurso de una jornada de trabajo en el aula. El diario de campo constituye el material básico para los análisis y para la sustentación de las hipótesis trazadas en el proyecto. También sirve para darle un giro a las hipótesis cuando la realidad vivida así lo exige.

Al retomar el diario de campo pudimos constatar cómo, poco a poco, se había establecido un diálogo (se registró la participación de muchos niños) que les permitió avanzar en el análisis textual. A medida que confrontábamos los comentarios de los

niños en torno al texto, se evidenciaba el modo como iban redescubriendo su significado: pasaban de formular preguntas en el nivel literal hacia la realización de inferencias. Además, se establecieron indicios que llevaron a los niños a situarse en el espacio geográfico en que se desarrollaba el texto y a hablar de aspectos como las diferencias culturales y las creencias. La lectura abrió puertas a nuevas lecturas, en tanto posibilitó un saber que trasciende el momento y las fronteras del aula; el texto seleccionado se convirtió en una situación facilitadora para la socialización de los conocimientos que poseían los niños, es decir, permitió una retroalimentación de sus pre-saberes, lo que definitivamente facilitó la comprensión del texto.

En últimas, el análisis de los registros nos permitió evidenciar cómo (...) “muy tempranamente los niños aprenden también a distinguir entre los distintos modos discursivos de los textos (...) saben cuándo hay un aviso publicitario y no una noticia, saben cuándo se trata de una carta y no de una facturación de productos comprados; distinguen en la televisión el discurso del noticiero respecto de lo que es el discurso de un programa musical, de una telenovela o un concurso de variedades...” (Jurado, 1997, 82). Es decir, nos permitió comprender y reafirmar cómo los niños, desde su experiencia cotidiana, hacen inferencias sobre las características particulares de los textos.

El otro reto frente a nuestras iniciativas consistía en cómo redefinir el aprendizaje de la escritura haciéndolo más potente, considerando que las hipótesis de los niños en efecto se realizaban pero no bastaba con identificarlas. Nos preocupaba cómo propiciar el desarrollo de la oralidad y la competencia comunicativa, en tanto condición fundamental para la asunción genuina de la escritura (escribir con sentido y con horizonte pragmático) y trascender así la mera identificación de las hipótesis sicogenéticas, planteadas por Teberosky y Ferreiro.

La meta, entonces, consistió en formar lectores y escritores competentes que infieran, analicen, contrasten, sinteticen, y finalmente creen y recreen para buscar múltiples soluciones a los problemas que se presentan en el mundo en el cual vivimos. Y no se trataba solamente de leer textos impresos sino de entrar en el mundo de los textos virtuales y del hipertexto que es la textualidad en que se mueven los estudiantes en nuestros días.

Llevar al aula los elementos con los que el niño interactúa fuera de la escuela como la televisión, los videos, los juegos, genera expectativas, interés, emoción y ruptura con la rutina. El video, por ejemplo, es un instrumento que contribuye a mejorar las posibilidades de un aprendizaje significativo. Incluirlo en las actividades de aula, genera y posibilita espacios de indagación y reflexión entre los estudiantes y en nuestra práctica cotidiana. Llama la atención comprobar cómo se atrapa la atención y la concentración de los niños ante el uso del medio audiovisual en el aula. Las prácticas pedagógicas cambian con el uso de los medios y, por ende, generan nuevas formas de leer. Se trata de leer las imágenes para hablar y para escribir sobre ellas.

En esta perspectiva, el uso del video se asume pensando en estrategias para el mejoramiento del aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento y ha sido una práctica propicia para las interacciones; por ejemplo, en el marco del proyecto denominado *"El mundo de los animales Chiquiticos"* se planeó la observación de un video titulado *"Microcosmos"*. Para la observación del video se planearon dos sesiones: en la primera, se vio el video sin interrupciones y sin formular preguntas; en la segunda, se plantearon preguntas con el objeto de identificar las conclusiones a las que los niños llegaban. Una docente fue tomando los registros por escrito. El siguiente, es un fragmento del diario de campo, con fecha de enero 31 de 2007:

Miércoles, enero 31 de 2007

Lugar: Finca de la Institución

Las maestras llevaron el televisor y el DVD, para presentar el video "Microcosmos", en el marco del proyecto "El mundo de mis animales chiquiticos". La siguiente, es la interacción que se generó con la proyección:

Maestra: ¿Qué saben sobre las mariposas?

Los niños respondieron,

Niño 1: La mariposa es un gusano

Niño 2: La mariposa es una oruga

Niño 3: la oruga evoluciona a la mariposa

Niño 4: la oruga proviene del gusano y se forma la mariposa

Niño 5: las mariposas se ven en el bosque

Niño 6: se ven las mariposas en las ventanas

Niño 7: las mariposas se ven por épocas

Niño 8: se amañan en las canoas donde hay sal

Niño 9: tienen antenas y alas

Maestra: ¿para qué sirven las antenas?

Niño 1: para escuchar

Niño 2: para tocar las cosas cuando salen de noche

Niño 3: para captar las cosas

Niño 4: para escuchar lo que sucede lejos

Maestra: Vamos a observar de nuevo el video llamado microcosmos. ¿Sobre qué puede tratar este video?

Niño 1: ¿Es de Dios?

Niño 2: ¿insectos, cierto?

Luego, a medida que se fue proyectando el video, los niños iban haciendo comentarios sin que se les hubiese formulado preguntas.

-una oruga

-una mariquita

- ¡uy! los ojos
- Cómo la chupa (la hormiga al agua), la gota se va empequeñando, empequeñando.
- el capullo de las mariposas
- salió la mariposa
- mire la lengua
- es cierto lo que dice Lina
- un gusanito
- mire cómo va enredando el palo
- es un bejuco
- mire cómo mira la abeja
- cuando la abeja chupa se va secando la flor
- ¿Por qué las mariquitas vuelan?
- la mamá y el hijo de la mariquita
- No, son la mamá y el papá (algunos ríen)
- ¿por qué son verdes los gusanos?
- mire la lengua de las mariposas
- ¿Por qué el caracol tiene cuatro antenas?
- ¿están peleando?
- no, haciendo hijitos
- nació una mariquita
- no, un gusano
- mire cómo se come el huevo
- se come el huevito de donde él nació
- ¡qué tonto! (refiriéndose al grillo)
- el grillo también es bobo, se tira.
- ¿para qué lo envuelve? ¿para comérselo?
- ¿cómo se forma la abeja?
- ¿el gusano para qué se come el huevo?
- ¿cómo chupan las flores si las flores tienen hormigas por dentro?

Luego de haber visto el video se preguntó a los niños: ¿qué fue lo que más les gustó?, a lo cual respondieron:

- Lo de las mariquitas y caracoles (5 niños)
- Las hormigas (2)
- Gusanos (2)
- Avispas (2)

La maestra pregunta: ¿qué no les gustó? A lo cual respondieron:

- Me gustó todo
- cuando la araña se comió al grillo

La maestra interroga: ¿por qué el video se llama "Microcosmos"?

- Voy a preguntar a mi tío.
- No sé

Maestra: Vamos a preguntar en la casa o a buscar en el diccionario o en la enciclopedia.

Las respuestas iniciales de los niños se escribieron en un cartel y se fueron confirmando una a una. Las dudas son anotadas por la maestra en el cuaderno para buscar información y para hacer preguntas al asesor (profesor de ciencias) en las salidas de campo. Los niños consultaron en enciclopedias y preguntaron en la casa sobre el significado de la palabra microcosmos; en la clase se explican las características de las palabras compuestas, a partir de la palabra micro-cosmos, identificando el significado de cada parte.

Miércoles 7 de marzo de 2007

Lugar: sala de audiovisuales de primaria

Condiciones: aire acondicionado

Tema: las arañas

VHS: El Autobús Mágico

La maestra pregunta a los niños qué saben sobre las arañas:

Niño 1: Son artrópodos

Niño 2: comen insectos

Niño 3: tienen seis patas

Niño 4: ponen huevos

Luego les pregunta qué quisieran saber sobre ellas:

Niño 1: ¿cómo nacen las arañas?

Niño 2: ¿por qué comen insectos?

Niño 3: ¿cómo hacen los huevos tan grandes?

Niño 4: ¿cómo hacen el veneno?

Los niños se concentran en el video, hacen muy pocos comentarios, se ven alegres, se emocionan cuando se les presentan dificultades a los protagonistas y aplauden cuando resuelven los problemas. Al terminar de ver el video, la maestra pregunta a los niños las razones por las que les gusta el video del autobús mágico:

Niño 1: son bonitos

Niño 2: chistosos

Niño 3: divertidos

Niño 4: muñecos divertidos

Niño 5: el bus se transforma

Niño 6: es clásico, son muñequitos

Niño 7: porque el autobús es mágico

Niño 8: van a muchas partes

Al finalizar el video se retoman las preguntas que los niños hicieron al inicio y ellos mismos las responden. La maestra hace algunas precisiones acerca de cómo las arañas elaboran el alimento y les explica que el veneno está en el cuerpo de la araña; los invita a que pregunten al experto que nos asesora para

que complemente la información. Los niños confrontaron si las arañas tenían seis o más patas y descubrieron que tienen ocho patas articuladas.

SALDOS PEDAGÓGICOS

1. El uso de cualquier medio audiovisual se convierte en un dispositivo de motivación y atención.
2. La evocación de las imágenes ayuda a recordar los conceptos con mayor facilidad y a largo plazo.
3. En evaluaciones realizadas luego del video se obtienen mejores resultados que las realizadas después de una clase expositiva.
4. La observación de videos de televisión educativa cuyo formato es expositivo, resulta exitosa siempre y cuando sea orientada por el maestro.
5. Abordar el video en los tres momentos (antes, durante y después) permite mejorar el proceso de aprendizaje, propicia espacios de conocimiento, se contrastan pre-saberes y se ratifican conceptos.

EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA “NOWEN”

Número de estudiantes: 35 en un solo grupo

Edad promedio: 6 a 10 años

Tiempo de duración: Último bimestre del año 2007

Objetivo General

Sensibilizar a los estudiantes con relación al respeto por la diferencia y la tolerancia hacia las diferentes etnias indígenas de

nuestro departamento con el fin de aprender de su cultura y evitar la discriminación.

Objetivos Específicos

- Conceptualizar sobre la leyenda, identificar sus características e identificar su función socio-cultural dentro de las comunidades.
- Elaborar resúmenes sobre textos leídos.
- Representar y formular interpretación estadística de datos.
- Contrastar el sistema de numeración Guayabero y Sikuani con el occidental.

En el año 2007, con la aprobación de los directivos, se continuó el proyecto con algunas modificaciones, tales como la reunión de las dos maestras con sus respectivos grupos de estudiantes para trabajar en una misma aula de clase. Los niños no tuvieron dificultad para adaptarse y a nosotras se nos abrieron muchas posibilidades. Preparábamos las actividades de clase juntas, recogíamos muestras con mayor facilidad, organizábamos reuniones de padres, visitas domiciliarias y escribíamos diarios de campo. Los proyectos Pedagógicos de Aula fueron planeados, ejecutados y evaluados por los niños, maestros y padres, quienes, a pesar de que en su mayoría no tienen la formación académica para ayudar a los niños con las actividades escolares, mostraban interés por escuchar sobre el proyecto y acompañaban a sus hijos en las salidas de campo; el conocimiento popular que ellos poseen nos permitió establecer un diálogo de saberes que facilitaba la construcción del conocimiento escolar.

Para dar cuenta de los avances y procesos en lectura y escritura del segundo año de la experiencia recurrimos al proyecto titulado *NOWEN*, que en lengua Desano significa *puerta o entrada*, y que se desarrolló de la siguiente manera:

Primera Fase: Planificación

Con el ánimo de identificar lugares en el plano del municipio de San José, realizamos una salida a la Reserva Indígena de Panuré. Allí los docentes de esa Institución Educativa nos enseñaron “El Rincón del Resguardo” donde los niños lograron identificar algunos instrumentos hechos por los estudiantes. Esta salida fue propicia para definir el mayor interés de los niños: conocer la cultura indígena de la región. Para ello, los niños escribieron previamente lo que sabían sobre los indígenas y lo que les gustaría aprender. La lluvia de ideas sirvió para establecer acercamientos a los saberes potenciales de los niños y las niñas.

QUÉ SABEN SOBRE LOS INDÍGENAS

- Su lengua es el guayabero
- Comen iguanas y micos
- Viven en chozas, en la selva
- Son inteligentes
- Son pobres
- Tienen instrumentos musicales, bailan en la noche
- Se ponen aretes
- Toman chicha
- Comen comida de la basura
- Se enferman por la humedad de la selva
- Hablan otro idioma
- Inventan muchas cosas
- Tribus guananos, desanos, guayaberos
- Los colonos les quitaron las tierras
- Saben mucho, saben sobre insectos
- La forma como matan el pescado, como hacen las flechas, los trajes, de donde sacan el veneno, como hacen los canastos
- Sobreviven comiendo

- Se suben a los árboles
- La saliva es venenosa y con esta matan a los micos. Usan flechas
- Salen en la noche a mariscar
- Cuando les pica un bicho lo rezan
- Corren a pie limpio y los bebés también
- Cuidan la naturaleza
- Saben tocar tambores

QUÉ QUISIERAN SABER

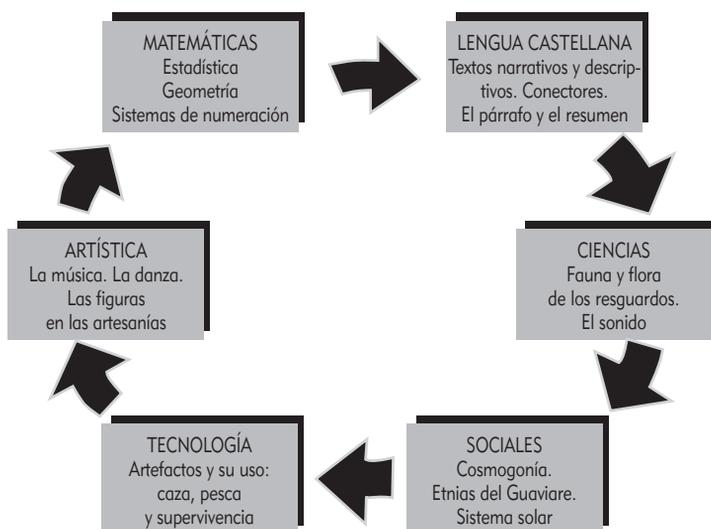
- Todos los instrumentos
- Cómo amansan los micos
- Cómo matan a los animales
- Por qué pelean con otros indígenas siendo de los mismos
- Cómo hacen la hamacas
- Qué comen
- Aprender sus planetas
- Sus costumbres
- Cómo bailan
- Cómo es el maquillaje
- Cómo cazan juntos
- Cómo consiguen remedios
- Cómo se formaron (mitología)
- Cómo se les ocurren esas ideas que nosotros no imaginamos como el matafrío
- Por qué comen micos
- Cómo hacen las casas
- Qué clase de frutas comen
- Cómo era la vida de antes y cómo lo pasaban allá donde vivían
- Lo que hacen en la selva
- Cómo pescan

Conjuntamente se organizó el cronograma y cuadro en el que se identifican las responsabilidades:

FASE	ACTIVIDADES	RESPONSABLE	TIEMPO
Planificación conjunta	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a tres resguardos indígenas. • Responder con un par, las preguntas: qué sé sobre los indígenas y qué me gustaría saber. • Socialización de las respuestas y construcción de la ruta. • Asignación de tareas y responsables. • Propuestas del producto final. 	Maestras Estudiantes Coordinador del programa de etnoeducación. Padres y madres	Una semana. 30 horas
Ejecución del Proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de redes conceptuales para tejer la interdisciplinariedad. • Escritura, formalización y sistematización del proyecto. • Entrega a coordinadores del proyecto. • Elaboración y desarrollo de guías. • Salidas de campo. • Producto final: Campamento de un día y una noche en el resguardo indígena del Refugio con niños y ancianos Desanos. 	Maestras Estudiantes Coordinador del programa de etnoeducación. Padres y madres	Seis semanas. 180 horas
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentro de saberes de padres de familia, maestras y niños. • Diligenciamiento de la guía de evaluación del proyecto por padres, madres, maestras y estudiantes y el coordinador de etnoeducación. • Socialización de las respuestas. 	Maestras Estudiantes Coordinador del programa de etnoeducación. Padres y madres	Media semana: 15 horas

Segunda Fase: Ejecución

Definido el cronograma, las maestras retomamos los estándares de competencia y el decreto 2343 (indicadores de logro) para seleccionar las temáticas que se abordarían a través del proyecto. El siguiente esquema condensa los aprendizajes que consideramos fundamentales, para los niños y niñas de segundo grado, que participan en el proyecto:



El tejido entre las disciplinas nos permitió combinar los diferentes tipos de textos y establecer situaciones comunicativas con los estudiantes, a lo largo de las cinco horas escolares en que se desarrollaba diariamente el proyecto. Los espacios amplios que tiene la escuela y que recorríamos diariamente: el salón, el patio, la sala de audiovisuales; así como las tiendas del barrio, los resguardos indígenas y la biblioteca del centro cultural, crearon

un ambiente propicio para conversar, discutir, relatar, es decir, para la comunicación. Constatamos cómo *la oralidad constituye la base comunicativa previa desde la que el aprendiz desarrolla lo escrito. El diálogo es el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar los procesos de análisis, reflexión y valoración que requiere* (Cassany: 1999). Al ensanchar los espacios de expresión de los estudiantes e indagar por lo que piensan y sienten y al contrastar sus saberes, se abre la posibilidad de consolidar una escritura fluida que, poco a poco, dependerá menos de la oralidad.

Luego de haber abordado la temática del sistema solar, propusimos la siguiente secuencia de ejercicios con el propósito de generar escritura:

- Las dos maestras representaron un encuentro de dos extraterrestres: un extraterrestre, por encontrar inconvenientes con las direcciones interplanetarias, se confunde y llega a un planeta desconocido; allí se encuentra con un habitante que lo interroga sobre sus rasgos físicos, su comportamiento y su planeta. Finalmente, el extraterrestre visitado decide irse en compañía del visitante para conocer su planeta. En este proceso, participaron también los auxiliares pasantes de la Universidad Nacional, quienes anotaron, a propósito del ejercicio: *“No hay necesidad de presentar ejemplos gráficos de tales personajes, una graciosa e imaginativa descripción por parte de las profesoras es suficiente para que los alumnos empiecen a trabajar los detalles de la descripción. De todas maneras es difícil desligar su imaginación de los lugares comunes; en efecto la gran mayoría de personajes eran de Marte”*. (Registro tomado del diario de campo de María Paz, auxiliar de investigación de la U.N. Octubre 16 de 2007).

- Los niños, por parejas, escogieron dos planetas y dibujaron un habitante de cada uno.
- Luego le pusieron un nombre para decir cómo se llamaban sus habitantes.
- Crearon situaciones posibles en el encuentro de los dos habitantes; actividad que fue registrada por la maestra, en el tablero.
- Se leyeron los argumentos expuestos para establecer el posible grado de verosimilitud que tenía cada situación.
- Finalizada la socialización de los argumentos se les invitó a escribir los textos sobre los encuentros.

Un ejemplo de esta producción la podemos ver en el siguiente texto:



Los extra terrestres perdidos en la tierra

Una vez viajó un yanoida por el futuro y se fue con
el amigo Paulo que era de Marte.
Llegaron a tiempo a la tierra y vieron todo
diferente. Las casas eran de madera, las ollas de
barro, pescaban con chiras y las zortas eran de
palo, las personas dormían en el piso, todos
eran ancianos. No había aviones.

Los extraterrestres no vieron donde cayeron y
se chocaron con los árboles y se perdieron en
la tierra. Encontraron un terrícola, lo secuestraron
y lo pusieron a arreglar la cabina y se fueron

En este registro se muestra la apropiación que hace el niño sobre los nombres de los planetas, de los objetos y usos que los indígenas hacen de ellos así como de situaciones de su entorno. En relación con la estructuración de la escritura, aun cuando no se definió una tipología textual, él escogió la narrativa; inicia con la marca "una vez", luego selecciona dos personajes, los describe, crea un conflicto y presenta un final: *arreglan la cabina y se van*.

En estos ejercicios se observaron varias situaciones. Por ejemplo, dos niños que no habían accedido a la convencionalidad de la escritura pidieron a las maestras, con insistencia, que les ayudaran. Ellos dictaron extensos textos; se empezaron a reconocer productores de textos orales. Esta actitud contrastaba con la que habían adoptado en el año anterior, que se podría sintetizar en las respuestas que daban cuando se les pedía escribir "yo no sé escribir, yo no puedo".

En el proceso de lectura se seleccionaron y prepararon diversos textos de acuerdo con los propósitos del proyecto y los intereses de los niños. Es importante anotar que durante los dos años se ha establecido una búsqueda permanente de libros, lo que ha permitido a los padres comprender la importancia de la presencia de la diversidad textual en el aula. Creemos, como lo afirman Bettelheim y Zelan, que *"lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino"* (2001, 28).

Asimismo, se abordaron las leyendas, consideradas como un legado cultural de mucho significado entre los indígenas, ya que a través de éstas y de sus mitos se ha conservado la historia,

se ha conocido su cosmovisión; han perdurado sus ancestros y se han conocido curas para las enfermedades. Sin sus mitos y leyendas, sin sus cantos, sus bailes y sus ritos y celebraciones, la historia de estos pueblos quedaría olvidada porque la mayoría de sus lenguas carecen de escritura.

La maestra leyó a los niños algunas leyendas del libro **Mitos y leyendas de Colombia**. A los niños les llamó la atención la forma en que se les leyó; creyeron que la maestra estaba imitando a un costeño. Cuando preguntaron, se les explicó que se estaba leyendo tal como estaba escrito y que los autores del libro habían ido al campo y a los pueblos a preguntarle a la gente, grabando sus narraciones y luego transcribiéndolas para pasarlas al libro.

Luego la maestra trabajó con los niños en torno a la construcción del concepto de leyenda. Los niños escribieron en sus cuadernos qué entendían por leyenda. Las siguientes expresiones ilustran sus concepciones:

Niño 1: *Es un mito que pasó hace muchos años.*

Niño 2: *Son historias de hace mucho tiempo.*

Niño 3: *Es cuando le pasa algo a la gente, cuando pasa en el llano. Cuando les pasa eso lo escriben en un libro y lo mandan para el pueblo y en el pueblo lo venden.*

Niña 4: *Es una leyenda que pasa mucho tiempo.*

Niña 5: *Es un cuento de hace mucho tiempo.*

Niña 6: *Es un mito que cuenta hace muchos años y la copia en una grabadora y lo pasan al computador y a un libro y van y lo venden en las ciudades y pasa por San José.*

Niño 7: *Es una historia que da mucho miedo y se trata de muchos fantasmas y son de terror y es de la patasola y de la madre-monte y de un espíritu de un duende y de una duende invisible y de la laguna negra y el que grita en la laguna negra se muere.*

Niño 8: *Son cuentos que le han pasado a mucha gente en el campo y en los pueblos.*

La maestra escribió todos los conceptos en el tablero y subrayó las siguientes palabras en cada concepto: “mito – historias – pasa algo – leyenda – cuento”. Preguntó si la leyenda era un mito y los niños respondieron que no. Se borraron unas palabras y se dejaron otras como: “historias, pasa algo, hace tiempo”.

La maestra preguntó si las leyendas sólo ocurren en el llano y una niña dice que no, que son de muchas partes del país. La niña continúa diciendo que cuando no había lápices ni computador la gente las tenía en la memoria, entonces no todas están escritas. De esta manera se va construyendo el concepto: Leyenda es una historia que ocurrió hace mucho tiempo y “eran contadas y llevadas en la memoria. Dan miedo, asustan, porque tratan de fantasmas, seres humanos y espíritus que castigan o fueron castigados” (Diario de campo, octubre 25 de 2007).

- Posteriormente, se entregó a los niños una fotocopia con la imagen ampliada de una flor y un colibrí. La observaron y la describieron en forma oral.
- Los niños colorearon la imagen.
- Recibieron el texto “La flor y el colibrí” e hicieron una lectura silenciosa.
- Se reunieron por parejas y leyeron el texto.
- Niños voluntarios leyeron el texto en forma oral.
- La maestra leyó el texto.
- Los niños identificaron los párrafos, los enumeraron y comentaron sobre las informaciones que cada uno tenía.
- Finalmente, recibieron una fotocopia con preguntas elaboradas por las maestras y las respondieron en forma individual.

Incluimos el texto a continuación, el texto y el instrumento de comprensión de lectura:

La flor y el colibrí

Flor –hermosa india de grandes ojos negros- amaba a un joven indio llamado Ágil. Este pertenecía a una tribu enemiga y, por tanto, sólo podían verse a escondidas.

Al atardecer, cuando el sol en el horizonte arde como una inmensa ascua, los dos novios se reunían en un bosquecillo, junto a un arroyo cantarín y juguetero, que ponía un reflejo plateado en la penumbra verde.

Los dos jóvenes podían verse sólo unos minutos, pues de lo contrario hubieran despertado las sospechas de la tribu de Flor. Una amiga de ésta –amiga fea, odiosa- descubrió un día el secreto de la joven y se apresuró a comunicárselo al jefe de la tribu. Y Flor no pudo ver más a Ágil.

La luna, que conocía la pena del indio enamorado, le dijo una noche:

-Ayer vi a Flor, que lloraba amargamente, pues la quieren hacer casar con un indio de su tribu. Desesperada le pedía al Dios Tupá que le quitara la vida, que hiciera cualquier cosa, con tal de librarla de aquella boda horrible. Tupá oyó la súplica de Flor; no la hizo morir, pero la transformó en una flor. Esto último me lo contó mi amigo el viento.

-Dime, Luna, ¿en qué clase de flor ha sido convertida mi enamorada?

-¡Ay amigo, eso no lo sé yo ni lo sabe tampoco el viento!

-¡Tupá, Tupá! –gimió Ágil-. Yo sé que en los pétalos de Flor reconoceré el sabor de sus besos. Yo sé que la he de encontrar.

¡Ayúdame a encontrarla, tú que todo lo puedes!

Y el cuerpo de Ágil –ante el asombro de la luna- fue disminuyendo, disminuyendo hasta quedar convertido en un pequeño y delicado pájaro multicolor, que salió volando apresuradamente. Era un colibrí.

Desde entonces, el novio triste, en esa bella metamorfosis, pasó sus días buscando ávida y rápidamente los labios de las flores, buscando una, sólo una.

Pero, según dicen los indígenas más viejos de las tribus, todavía no la ha encontrado.

(Tomada de *Leyendas de Amor*)

SOBRE LA COMPRENSIÓN TEXTUAL: EL INSTRUMENTO

Nombre _____ Fecha _____

Después de haber leído el texto “La flor y el colibrí” responde:

1. Ágil se convirtió en un _____
2. El nombre del dios de los indígenas de la historia es _____
3. ¿Quién le contó a Ágil lo que le había pasado a Flor?

Encierra la letra de la respuesta correcta.

4. Los personajes principales del texto son:
 - a. la amiga fea y Flor
 - b. Flor y Ágil
 - c. la luna y Flor.

5. Según se lee en el primer párrafo podemos decir que:
 - a. Ágil y Flor eran de tribus amigas
 - b. Ágil y Flor eran de la misma tribu
 - c. Ágil y Flor eran de diferentes tribus.

6. En el segundo párrafo se afirma que:
 - a. Ágil no podía visitar a Flor
 - b. Flor no se dejaba ver de Ágil
 - c. Flor y Ágil se encontraban en un bosque.

7. El cuarto párrafo nos cuenta:
 - a. Que Flor se convirtió en una flor porque la iban a hacer casar con otro hombre.
 - b. Que Flor se murió
 - c. Que el dios le quitó la vida

8. Podemos decir que el texto es:
 - a. una noticia
 - b. un poema
 - c. una leyenda

9. ¿Qué entiendes por metamorfosis? _____

Los resultados de la evaluación fue retornada a los niños, con quienes se realizó un ejercicio de estadística y tabulación. Se analizaron las respuestas propiciando la argumentación y la deliberación entre los niños.

Tercera Fase: Evaluación

La culminación del proyecto se planeó en tres momentos:

- Encuentro de saberes de padres de familia, maestras y niños.
- Diligenciamiento de la guía de evaluación del proyecto por parte de los padres y madres, las maestras, los estudiantes y el coordinador de etnoeducación.
- Socialización de las respuestas. Este último momento se realizó en un clima de afectividad y respeto, lo que permitió que se hablara de manera explícita sobre la falta de compromiso de algunos padres que se mantuvieron alejados del proyecto y que, además, impidieron que sus hijos participaran y cumplieran con algunas tareas asignadas. Se pudo observar en los aportes y en las respuestas que daban los padres, una actitud diferente al referirse a los indígenas.

De otra parte, la lectura posibilitó el acceso a diferentes textos como cuentos, narraciones, mitos, leyendas y costumbres de los indígenas de la región. Las visitas a los resguardos y el encuentro con la comunidad indígena permitieron encontrar respuestas a las inquietudes expresadas al inicio del proyecto.

Conclusiones

El proceso de autoformación docente implica una transformación de las prácticas pedagógicas. La autoformación se materializa en la lectura continua y en la escritura de la experiencia, enlazando lo leído con lo observado. Nos hemos propuesto desarrollar proyectos transversales abordando las áreas fundamentales del conocimiento, con el fin de promover una educación para la vida, donde se forme al educando en una actitud reflexiva, crítica, analítica y creativa que dimensione su entorno como ser social y espiritual.

En esta perspectiva, partimos de promover los procesos de lectura y escritura centrándonos en el texto como unidad y motor del saber, del conocimiento y de la indagación: partir de la lectura del texto y regresar a él con la escritura, fue nuestra constante. A pesar de las carencias y dificultades que se viven en la escuela de estas regiones apartadas del país, logramos construir estrategias para que se “viviera” el texto escrito en el aula, recurriendo a carteles, carteleras, afiches, libros, visitas a la biblioteca, salidas de campo y conversatorios con expertos, entre otras.

El proceso de escritura de los niños, creemos, validó la función social de la lengua escrita, en tanto partió de y confluó en situaciones auténticas: los niños se familiarizaron con la escritura de narraciones, descripciones, informes, cartas, tarjetas, afiches, carteleras, diarios, en fin, con textos dirigidos a un destinatario real y un lector concreto, sus padres, madres, maestros, compañeros, etc. En este proceso jugaron un papel definitivo los padres y madres de familia, quienes a lo largo de estos tres años, acompañaron a sus hijos a leer y a escribir en el marco del proyecto; nos brindaron su confianza y aportaron lo que estaba al alcance de sus posibilidades.

Además, el camino recorrido en la construcción de metas requirió de un proceso de reflexión y de discusión constantes, pues sentíamos que no podíamos seguir manteniendo aisladas las áreas y fragmentados y descontextualizados los conocimientos. El reto surgió y con él, la necesidad de reconocer, en la interdisciplinariedad, una práctica que permitiera la comunicación y la cooperación entre un área y otra. Este horizonte nos permitió ir llevando al estudiante a interacciones reales con un mundo globalizado porque era allí, en la totalidad, que los estudiantes encontraban los significados y construían el conocimiento. El ejercicio pedagógico nunca está terminado, pues "su perfectibilidad se lleva a cabo en la práctica, en la medida en que se hacen experiencias reales de trabajo en equipo, se ejercitan sus posibilidades, problemas y limitaciones" (Torres, 2006, 69).

En este sentido, la sistematización de esta experiencia, nos llevó de nuevo a la reflexión y, por supuesto, a la evocación de múltiples y enriquecedoras situaciones. Al concluir esta etapa, mediada por una escritura dirigida a audiencias más amplias: la escritura del presente libro; podemos reconocer que tanto nuestros procesos de lectura y escritura como los de nuestros

estudiantes, avanzaron con mayor conciencia y seguridad. Los niños fueron también nuestros maestros, en tanto nos permitieron conocer los ritmos y maneras de acceder al conocimiento.

Por último, queremos resaltar que esta experiencia nos arrojó respuestas, pero también interrogantes e inseguridades que son, justamente, el dispositivo para continuar con la búsqueda investigativa. Asimismo, resaltar que esta experiencia nos amplió los espacios de interlocución, dentro y fuera del país, pues nos permitió interactuar en eventos con otros maestros, con expertos, con otras instituciones y, algo fundamental en nuestro ejercicio docente: nos permitió escribir este libro que queda abierto –a manera de borrador– como dice Nemirovsky, para la crítica constructiva, para la disertación y para continuar en la construcción de un proyecto de vida.

Bibliografía

- BETTHELHEIM, B. y K. Zelan (2001), *Aprender a leer*, Editorial Crítica, Barcelona.
- BRASLAVSKY, B. (2005), *Enseñar a escribir lo que se lee*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- CALSAMIGLIA, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel.
- CASSANY, D. (1999), *Construir la escritura*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- CIFISAM (2005), *La escuela: un refugio para la vida*. Memoria colectiva de la experiencia con la Secretaría de Educación del Guaviare, ARFO editores e impresores LTDA. Bogotá, D.C.
- FERREIRO, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.

- FERREIRO, E. (1991). *Haceres, Quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. México: SEP, Libros del Rincón.
- FERREIRO, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores. México.
- GOODMAN, kenneth. (1998). *El lenguaje integral*. Aique. Buenos Aires.
- JOLIBERT, J (1998) *Interrogar y producir textos auténticos*, Dolmen-estudio, Santiago de Chile.
- JOLIBERT, J y grupo de docentes de Ecoen. (2002) *Formar niños productores de textos*, Ediciones Océano, España.
- JURADO, F. (1997), *Investigación, escritura y educación*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- JURADO, F, BUSTAMANTE, G y PÉREZ, M. (1998), *Juguemos a interpretar*, Plaza y Janes, Colombia.
- JURADO, F y otros (2005), *Entre números entre letras: la evaluación*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- JURADO, F. (2009). "Evaluar la escritura para evaluar la lectura". Revista Iberoamericana de Evaluación. No. 1. Madrid – Santiago de Chile (en web).
- LOMAS, C. (1993) *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Madrid, Paidós.

- LURIA, A. (1995), *Conciencia y lenguaje* Visor. Distribuciones, S. A., Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1993), *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*, Punto EXE editores, Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998), *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003), *Leer y escribir en la escuela. Saber*, ICFES, Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y ASOCIACIÓN NACIONAL DE ESCUELAS NORMALES Y SUPERIORES (2002), *serie formación de maestros articulación preescolar y primaria*, Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y CERLALC (2005). *Mil maneras de leer*, Bogotá, Colombia.
- NEMIROSKY, M. (2000). *Sobre la enseñanza de la lengua escrita y temas aledaños*, Barcelona, Paidós.
- RINCÓN, Gloria y Otros. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Editorial: Arango Editores. Bogotá.
- ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.

TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Ediciones Morata, Madrid.

VASSILEF, Jean. 1999. Historias de vida y pedagogía de proyectos. En: *La Pedagogía de Proyectos, como opción de cambio Social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

VYGOTSKY, Lev. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. Barcelona.

VYGOTSKY, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial: Crítica. Barcelona.

