



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Ser Maestro
Nuestra esencia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

**LOS MURMULLOS DE LA COMUNIDAD: HACIA LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS
SABERES LITERARIOS DESDE LA ESCUELA**

**VERÓNICA ANDREA CELIS CANO
GLADIS EDITH VÉLEZ VILLA**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA
CASTELLANA**

**ASESOR:
JESÚS PÉREZ GUZMÁN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA
SECCIONAL SUROESTE**

2018



Agradecimientos

Agradecemos inmensamente a nuestro asesor Jesús Pérez Guzmán por sus aportes y su acompañamiento en esta etapa de nuestra formación, siendo un ejemplo que seguir en la construcción de lo que queremos ser profesionalmente y mostrarnos que sí es posible resignificar la enseñanza.

Agradecemos a los docentes Henry Martínez Conto y Alfredo Morales Muriel por acogernos en las instituciones que laboran y posibilitarnos el espacio para construir esta experiencia y a los niños por permitirnos conocerlos y, de la misma manera, reconocernos, porque hacen reafirmar nuestro amor por la docencia.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, por ayudarnos a cumplir este sueño de prepararnos como futuras docentes y acompañarnos en cada paso de este camino.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



*Nunca morirá una lengua mientras sobreviva el último
hablante que monologue con sus ancestros.*

Zapata Olivella. 2000

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	5
PRESENTACIÓN.....	7
1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.1. Un viaje por dos rincones del suroeste antioqueño	9
1.2. Antecedentes	15
1.2.1 Antecedentes Legales	15
1.2.2 Antecedentes Teóricos	19
1.2.3 Antecedentes Investigativos	24
1.3 Presentación Del Problema.....	30
1.4 Objetivos.....	31
1.5 Justificación	32
2. CAPÍTULO II: REFERENTES CONCEPTUALES.....	34
2.1 Enseñanza del lenguaje desde una mirada sociocultural	34
2.2 Escuela Nueva y Saberes literarios	37
3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
3.1 Investigación cualitativa	41
3.2. Estudio de Caso, investigación y ruralidad.	42
3.3. Momentos de la investigación	43
3.3.1. Identificación de la situación.....	44
3.3.2 Planteamiento e implementación de posibilidades	45
3.3.3 Análisis de la información.....	47
4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	49
4.1 Configuraciones didácticas implementadas.....	49
4.2. Saberes literarios.....	58
4.3 La enseñanza desde una mirada sociocultural	62
CONCLUSIONES.....	68
CONSIDERACIONES FINALES.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS.....	76



RESUMEN

El presente trabajo que parte de una mirada sociocultural del lenguaje, busca comprender las posibilidades y desafíos que se dan cuando se llevan a las aulas de clase saberes propios de las comunidades, en este caso saberes literarios con miras a su resignificación y conservación, conocimientos que, en la escuela, usualmente no han sido abordados como objeto de enseñanza. Para esto nos apoyamos en una investigación cualitativa, desde una modalidad de Estudio de Caso, a partir de estrategias de recolección de información como diarios de campo, análisis documental y entrevistas semiestructuradas. En este sentido este trabajo nos permitió develar que es necesario volver sobre estos saberes en la escuela, ya que estos no pierden vigencia sino que son manifestaciones culturales cotidianas que configuran la identidad de los grupos sociales que no se alejan del espacio educativo. Finalmente, quedan abiertas las preguntas sobre las formas de hacer en el aula de clase y la importancia de la vinculación de aquellos saberes que son propios del contexto.

Palabras Clave: Saberes literarios, prácticas de enseñanza, Escuela Nueva, prácticas socioculturales.

SUMMARY

The present work, which starts from a socio-cultural view of language, seeks to understand the possibilities and challenges that arise when they are taken to the classrooms of the communities' own knowledge, in this case literary knowledge with a view to their resignification and conservation, knowledge that, in the school, usually they have not been approached like object of education. For this, we rely on qualitative research, from a Case Study modality, based on information gathering strategies such as field journals, documentary analysis and semi-structured interviews. In this sense this work allowed us to reveal that it is necessary to return to this knowledge in school, since these do not lose validity but are everyday cultural manifestations that shape the identity of social groups that do not move away from the educational space. Finally, the questions about the ways to do in the classroom and the importance of linking those knowledge that are specific to the context are open.



Keywords: Literary knowledge, teaching practices, Escuela Nueva program, sociocultural practices.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



PRESENTACIÓN

Pensar en las prácticas de enseñanza ha sido algo de lo que muchas personas se han preocupado a través de los años. Cómo abordar temáticas que no solo comprenden la lectura y la escritura sino también los procesos de oralidad vinculados directamente con el contexto, donde se puedan resignificar esos saberes propios que circulan en la comunidad, tales como juegos, rondas, adivinanzas y refranes que se pueden conservar utilizando la escritura como herramienta, ya que además son saberes que se van transmitiendo de generación en generación. Es así como vemos la necesidad de darle un reconocimiento a estos saberes literarios y que se lleven al aula para darle ese papel que no se le ha dado como parte de nuestra idiosincrasia, como resultado de cientos de años de historia y saberes que identifican los diferentes contextos.

Para este trabajo presentamos cuatro capítulos, en el primero de ellos abordamos el problema de investigación que está guiado por una pregunta que nos convoca de acuerdo al tema de interés. Aquí además, hacemos una contextualización donde esbozamos algunas características de los dos espacios educativos en los que realizamos la investigación. También hacemos un recorrido por antecedentes de diferente orden, es decir, los legales que comprenden los documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional; los investigativos, que son las voces de aquellos investigadores que se han preguntado por diversos temas relacionados con nuestro interés y, finalmente, los teóricos, que comprende los diferentes enfoques o miradas que se han desarrollado en relación con la enseñanza del lenguaje. Todo esto acompañado de una presentación del problema, unos objetivos y la justificación.

En este sentido, el segundo capítulo comprende los referentes conceptuales que nos ayudan a pensar la enseñanza del lenguaje desde una mirada sociocultural relacionada con los saberes vernáculos. En este surgen dos categorías como lo son “la enseñanza del lenguaje desde una mirada sociocultural” y “Escuela Nueva y saberes literarios”.

En el siguiente capítulo, el número tres, abordamos el diseño metodológico, posicionándonos desde una investigación cualitativa como el paradigma que nos permite conocer una realidad dentro de su espacio natural. De la misma manera, la modalidad de la que nos apoyamos es el Estudio de Caso que nos posibilita mirar de una manera particular cuáles son las posibilidades y desafíos que se tejen en la escuela cuando allí se les abre las puertas a



Facultad de Educación

esos saberes literarios que poseen los habitantes de la región. Finalmente, hacemos uso de estrategias como la entrevista semiestructurada, el diario de campo y el análisis documental como herramientas que nos permiten recoger información para luego ser analizada.

Por último en el cuarto capítulo, presentamos los hallazgos a través de unas categorías de análisis, estas son respectivamente: configuraciones didácticas implementadas, saberes literarios y configuración de la enseñanza desde una mirada sociocultural. Acá también están nuestras voces como maestras investigadoras, pues la experiencia vivida durante el proceso con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto del contexto rural, nos permitió repensar la enseñanza del lenguaje como una práctica que vincula lo social y lo cultural; además de conocer las voces de algunos autores que han pensado en estas prácticas.

Para terminar, es importante reconocer la necesidad de vincular el contexto con las prácticas de enseñanza, pues se posibilita la construcción de saberes que trascienden las paredes del aula, con miras hacia una resignificación y conservación de esa cultura. Tal como lo mostramos en nuestro trabajo, es preciso explorar otras posibilidades de ser y hacer en la escuela.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente capítulo, se desarrollan unos elementos importantes que permiten la problematización de un objeto de estudio, en este caso aquellos saberes literarios que posee la comunidad, específicamente en dos espacios educativos rurales como lo son el C.E.R Gonzalo Ospina y C.E.R La Libia Debajo de los municipios de Andes y Betania respectivamente. Tales elementos son respectivamente: la contextualización, antecedentes de varios órdenes (legales, teóricos e investigativos), la presentación del problema, los objetivos y la justificación. A continuación, la contextualización.

1.1. Un viaje por dos rincones del suroeste antioqueño

El suroeste antioqueño, una de las nueve regiones del departamento, es un lugar caracterizado por la tradición arriera y el cultivo del café principalmente, en el que confluyen las diferentes culturas y en el que la variedad de climas va haciendo de cada paisaje un espacio natural de belleza sin igual, donde las montañas y los ríos se han convertido en lugares turísticos que hacen de la región un destino atractivo para los visitantes. Dentro de esta región hay dos municipios en los que se lleva a cabo el presente proyecto de investigación: Andes y Betania, dos pueblos vecinos, llenos de tradición, con aroma a café y paisajes naturales que conservan la historia.

Andes, un lugar rodeado de hermosos paisajes naturales en el que el cantar de los pájaros se mezcla con las conversaciones de las personas que se reúnen a tomarse un café y hablar sobre los temas que les evoca un colorido atardecer. Este rincón, conocido como la “Capital comercial del suroeste”, cuenta con una población aproximada de 44573 habitantes¹, se encuentra a una distancia de 117 kilómetros del municipio de Medellín, además, está a 1360 MSNM y su temperatura promedio es de 21° C. Las actividades económicas de mayor importancia son la agricultura, la ganadería y la minería, aunque cuenta con un mayor reconocimiento por la producción y distribución de café reconocido por su calidad.

¹ Dato tomado de la página web oficial del municipio. El registro poblacional data de 2015. En: http://www.andesantioquia.gov.co/informacion_general.shtml



Facultad de Educación

Por su parte, el municipio de Betania, también cafetero por excelencia, cuenta con una población aproximada de 10120 habitantes,² limitando al norte con Ciudad Bolívar e Hispania, al este con Andes e Hispania, al sur con Andes y al oeste con el departamento del Chocó; se encuentra a una distancia de 113 kilómetros de la ciudad de Medellín.

Ahora ubiquemos los lugares donde se implementa este trabajo de investigación. Iniciamos con el municipio de Andes, pues en uno de sus corregimientos, Santa Rita, que cobra vital importancia por ser el primer lugar en el que hubo asentamientos que permitieron fundar el municipio, se encuentra la I.E Santa Rita y en una de sus sedes, el C.E.R Gonzalo Ospina, lugar donde se desarrolla la propuesta investigativa. Esta escuela, cuenta con un total de 28 estudiantes de los grados preescolar hasta quinto y orientados por un profesor quien se encarga de acompañar los procesos académicos direccionados por el modelo de Escuela Nueva.

En cuanto al ambiente educativo y familiar que se evidencia en esta sede, siendo los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, quienes participan en este proceso de enseñanza – aprendizaje, comprenden un total de 14 estudiantes entre los ocho y los trece años, siendo nueve niñas y cinco niños quienes en el ámbito académico, pocos de ellos son repitentes, los demás, sobre todo los del grado tercero y aunque de acuerdo a la opinión del maestro cooperador, presentan algunas dificultades académicas en cuanto a la comprensión textual y la elaboración de escritos, ya que en ocasiones no reconocen algunas letras y esto hace que se les dificulte comprender el sentido global de algunas palabras; aun así, son debilidades que se van fortaleciendo en el transcurso del año lectivo.

En este sentido, ahondando en el contexto familiar que rodea cada uno de los estudiantes, se reconoce que, presentan situaciones en donde no hay una familia funcional, entendiendo el concepto de “familia funcional” como una situación de convivencia favorable, donde hay comunicación y también límites claros entre los miembros del grupo familiar, logrando el fortalecimiento de los lazos afectivos y donde está presente la figura del padre y la madre y no con la ausencia o reemplazo de alguno de ellos.

² Dato tomado de la página web: http://www.andes-antioquia.gov.co/informacion_general.shtml



Facultad de Educación

Entendido esto, se constata a través del sistema de matrícula de la institución SIMAT (2017), que alrededor de un 40% los núcleos familiares no son de esta forma, ya que se presenta la figura de padrastro o padre ausente y hay poco diálogo o interés por lo que suceda en el espacio escolar con los niños. Aun así, conforme a las observaciones realizadas, en el ambiente escolar se evidencia que los estudiantes son respetuosos y escuchan al profesor, lo que hace que no haya conflictos considerables en cuanto a su comportamiento y el proceso educativo se va dando en un clima de aula propicio.

En este entorno rural en el que viven los estudiantes que asisten a esta escuela, los niños deben caminar largas distancias para llegar a clases puesto que viven en zonas alejadas y no cuentan con rutas escolares. De igual modo en las horas de la tarde deben trabajar, sobre todo cuando hay cosecha de café y debido a esto se deben tomar medidas especiales, como por ejemplo, ponerse de acuerdo con el horario de entrada, salida o recreos para no afectar el desarrollo de las clases ni las responsabilidades que le son encomendadas en sus respectivas casas.

En esta línea de sentido, en el municipio de Betania, la otra institución en la que se lleva a cabo nuestro proyecto es en el establecimiento educativo La Merced sede La Libia Abajo, ubicada en la vereda las Ánimas y donde también se desarrolla el modelo de Escuela Nueva.

La sede, cuenta con 23 estudiantes: 14 niñas y nueve niños, que presentan unas características muy importantes de mencionar: niños con necesidades educativas especiales que no han recibido un diagnóstico específico, ya que las familias parecen no dar mucha importancia a estas dificultades que se van presentando en el proceso de aprendizaje; están también las pocas posibilidades de acceder a la educación secundaria debido a las condiciones económicas o de desplazamiento, puesto que para cursar el bachillerato deben dirigirse a pie a la zona urbana que está a una hora de recorrido ya que no cuentan con ruta escolar.

Esta serie de dificultades, hacen que los estudiantes no valoren lo suficiente la escuela puesto que la mayoría no continúa sus estudios o reconocen que no les alcanzan sus recursos para acceder a la educación secundaria y prefieren buscar otras alternativas como trabajar en el campo, que, aunque no es tan rentable, le proporciona cierto grado de seguridad. Si vamos a las cifras, en el año 2017 solo uno de los estudiantes que terminó su primaria, pudo iniciar la



Facultad de Educación

secundaria en la zona urbana, son pocos quienes pueden hacerlo y después de que inicien, el reto es permanecer.

La sede cuenta con educación desde preescolar hasta quinto y las edades de sus estudiantes oscilan entre los cinco y los quince años, algunos repitentes, otros con extra edad o con necesidades educativas especiales como ya se había mencionado, por lo que el trabajo con las guías a veces no se hace tan fácil y el profesor debe tratar de cubrir todas las necesidades que cada uno presenta. Aunque hay un aspecto importante y es que, aunque a veces presentan dificultades de convivencia entre ellos, es fácil conciliar ya que la figura del maestro es respetada por todos y es visto como un mediador o acompañante en el proceso educativo el cual es escuchado.

El contexto de la escuela es netamente rural, los padres de los niños en su mayoría son jornaleros, que trabajan para terceros, por lo que las familias han tenido que desplazarse por diferentes veredas, a veces sin tener una estabilidad económica que les permita quedarse en un solo lugar. Por esto, son pocas las familias que son administradoras de fincas cafeteras que se han asentado definitivamente en dicho territorio.

Cabe señalar que hemos mencionado el modelo de Escuela Nueva, por lo que es necesario aclarar entonces que es este un modelo pedagógico surgido en Colombia en la década de los setenta, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. Esta propuesta desarrolla unas guías de aprendizaje en las que los estudiantes tienen la autonomía de ir aprendiendo a su propio ritmo, debido a que desarrollan las actividades que allí se proponen. Esto genera, además, la necesidad de un maestro multigrado, es decir, un solo maestro que atiende todos niños de todos los grados que se encuentren en la escuela, acompañando los diferentes procesos que se llevan a cabo con las guías y posibilitando un aprendizaje.

Ahora bien, retomando el lugar de los saberes de la comunidad y su manifestación en este contexto escolar y la importancia que se le da dentro del currículo, se analizó lo siguiente: en primer lugar se logra identificar a través de la observación que el descanso es el momento indicado en el que los estudiantes ponen en práctica algunos saberes literarios como: juegos de palmas, rondas, juegos con el lenguaje y algunos juegos tradicionales como lo son la chucha



Facultad de Educación

cogida, chucha tiburón, ponchado o escondidijo, entre otros, que hacen parte de ese acervo de la comunidad y que ellos han aprendido ya sea de sus padres o en la interacción continua con otros niños de diferentes lugares, que aunque cercanos, pueden presentar algunas variaciones.

Es así como la escuela es un espacio en el que confluyen estas actividades y procesos con el lenguaje que no son tomados como un objeto de enseñanza y por lo que no han sido vinculados al aula; por ende, el objetivo del trabajo es retomar estos saberes que, además de divertir, unen a las personas, permitiendo desarrollar un proceso que fortalece la identidad y la valoración de esos saberes que le son propios para preservarlos, con el fin de que lleguen a las futuras generaciones.

En segundo lugar, se analizó el puesto que ocupa dichos saberes de la comunidad en el diseño curricular, más exactamente en las guías de aprendizaje propias del modelo de Escuela Nueva. La revisión de estos libros de texto, permitió evidenciar que no se profundiza mucho en esos saberes literarios, por ejemplo se muestran algunas adivinanzas, colpas, trabalenguas, canciones de nanas, entre otros, pero no hay actividades que permita profundizar, lo más que se les pide hacer es recitar o aprenderse esos versos. Cuando se toman se privilegia lo narrativo desde un enfoque comunicativo, por ejemplo: se retoman los mitos y las leyendas, en la guía del grado cuarto, en la unidad 1, guía 5 “¡Disfrutemos de la lectura de textos narrativos como los mitos y las leyendas!” (p.39), sin embargo, la mayoría de las actividades se agotan en leer este tipo de textos y responder una serie de preguntas de comprensión, en su mayoría literales.

En tanto a lo que respecta a saberes literarios del orden de lo lírico como adivinanzas, trabalenguas, rondas, versos, hacen solo un esbozo y se plantean desde la necesidad de fortalecer la expresión oral o la fluidez con que se realiza la lectura. En la guía del grado tercero, en la unidad 1 titulada “¡El ritmo y la música de las palabras!” (p. 30), se proponen desempeños como leer y disfrutar poemas, canciones y coplas y con estas últimas, la actividad a desarrollar es leer las que se presentan allí para luego decirlas o cantarlas a los compañeros que, si bien se fortalece la expresión oral y la fluidez al hablar en público, no implica relacionarlas con las que se conocen en la región. Siguiendo en esta línea de sentido, las guías 12 y 16, proponen los trabalenguas, retahílas y nuevamente las coplas respectivamente, lo que se logra evidenciar es que estos se presentan, se desarrollan y se retoman, como en el caso de



Facultad de Educación

las coplas, proponiendo actividades que refuerzan el conocimiento de estos textos dándole importancia a la fluidez verbal y la presentación de estas a los compañeros; los estudiantes se aprenden los trabalenguas, retahílas y coplas para recitarlos.

Por su parte, la guía del grado cuarto en la unidad 1, “las palabras tienen ritmo y musicalidad”, el desempeño que se presenta tiene que ver con reconocer las características de los versos, la rima y el ritmo de las palabras. Seguidamente, en esta unidad 1, pasando a la guía 4 “¡Pronuncio claramente al expresarme!” (p.39), se ve que hay unos trabalenguas que se muestran con el fin de fortalecer la pronunciación. El desempeño lo propone como: “pronuncio cada vez mejor las palabras que utilizo al hablar” donde se hace una lectura de los trabalenguas que hay allí propuestos. Igualmente, en actividades posteriores de las diferentes guías, se proponen retahílas que se quedan en el fortalecimiento de la decodificación. Finalmente, las guías del grado quinto, en cuanto a este tema de los saberes literarios de la comunidad se ven poco, aquí solo se menciona nuevamente las coplas y las adivinanzas, pero no se profundiza en el lugar que estas ocupan en la tradición oral.

Con todo esto, vale la pena puntualizar que una cosa es que estos saberes literarios se propongan en las guías o libros de texto así sea desde una mirada comunicativa y otra es lo que ocurre en la práctica. Muchas de las actividades mencionadas anteriormente, de acuerdo a las observaciones realizadas, se desvirtúan en la implementación, ya que se agotan en la transcripción de lo que propone el libro al cuaderno de los estudiantes. Es que algunas actividades de las guías buscan un acompañamiento por parte de la familia, ejercicios como darles una adivinanza para que con ayuda de un familiar invente o consulte otras que permita compartirla con los demás compañeros y de esta forma ampliar su bagaje; son situaciones que no se dieron, que se pasaron de largo, o como dice una de las maestras cooperadoras al indicarle a los estudiantes que hacer: “Esa actividad se la puede saltar”. Lo importante, de acuerdo con lo observado en las escuelas que acompañamos, es que los niños escribieran cada uno de los puntos del módulo así no se realicen.

De este contexto, surge la necesidad de abordar de otro modo en el aula, esos saberes literarios que circulan en el contexto del estudiante, con el fin de comprender las posibilidades y desafíos que se tejen al momento de retomar, resignificar y preservar dichos conocimientos



Facultad de Educación

apostándole así a una escuela con las puertas abiertas a esos conocimientos vernáculos de la comunidad.

1.2. Antecedentes

En este espacio, retomamos una serie de documentos que invitan a reflexionar sobre la importancia que esos saberes propios de las comunidades deben tener en la escuela. Los antecedentes son de tres órdenes: legales, teóricos e investigativos. Siendo los primeros un rastreo por los documentos de la política nacional y el lugar que ocupa en el abordaje del área esos conocimientos que atesoran las personas que vienen en el entorno; los segundos se direccionan hacia los diferentes enfoques o miradas que se presentan en cuanto a la enseñanza del lenguaje en general y de esos saberes vernáculos en particular; y los últimos, un rastreo por las diferentes investigaciones que se han realizado con base en dicho saberes en la escuela.

1.2.1 Antecedentes Legales

El lenguaje es la esencia de las relaciones humanas, ya que se construye y aprende a través de las relaciones con el otro. Así, un elemento que hace parte de ese gran universo que es el lenguaje, son aquellos saberes literarios que conoce la comunidad y que para el presente proyecto se convierte en nuestro objeto de investigación. A continuación, rastreamos, desde la política nacional, qué miradas se privilegian para la enseñanza del lenguaje en Colombia y el lugar de esos saberes propios de los habitantes de la región.

Iniciando con los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), aquí se hace un acercamiento sobre la concepción de lenguaje que ha de guiar la enseñanza en nuestro país. Exactamente en el capítulo tres titulado “Concepción del lenguaje”, se esbozan unos conceptos clave como el lenguaje, la significación y la comunicación. Con respecto a la concepción del lenguaje se aclara que “tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar” (p. 24) es decir, no se limita a una forma de representación, sino que se le da apertura a las diferentes posibilidades que plantea el lenguaje.

Retomando el segundo elemento, esto es, la significación, se entiende esta como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los



Facultad de Educación

humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados” (p.26), esto implica que al momento de llevarse los procesos de enseñanza – aprendizaje, se va más allá de una mirada gramatical, lingüística o meramente comunicativa, pues se insiste en la necesidad de que lo que se aborde en el área llene de sentido y significado la propia vida y el lugar que ocupamos en el mundo.

Avanzando a lo comunicativo, que es el tercer elemento enunciado hace referencia a las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar, las cuales las definen de la siguiente manera: la lectura como un proceso de interacción “entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, 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” (MEN, 1998, p.27), es decir, en este caso la lectura no se limita únicamente a un proceso de comprensión o decodificación. Por su parte, escribir se entiende 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 [...] escribir es producir el mundo” (p. 27), se entiende entonces que la escritura va más allá del registro, del dictado, de la transcripción y en cambio es producción, es apropiación de todo lo que lo rodea.

Ahora bien, hablar y escuchar son entendidos de manera similar: “Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla” (p.27) y hablar exige “reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado” (p.27); es en resumen, la creación de los canales de comunicación, ya que teniendo en cuenta el contexto comunicativo y los interlocutores se crea una interacción con un léxico determinado de acuerdo al mensaje que se quiere transmitir.

Lo anterior se trae a colación, porque la concepción de lenguaje, la significación y la comunicación, son elementos fundamentales en este trabajo de grado que busca llevar al aula esos saberes literarios que abundan en el entorno. Avanzando a las competencias específicas que plantea los LC: sintáctica, semántica, pragmática, enciclopédica, textual, literaria y poética, se podría decir que todas se abordan simultáneamente en ese intento de llevar esos saberes al



Facultad de Educación

aula y tratar de cautivarlos por medio de la escritura; No obstante, queremos profundizar en la competencia enciclopédica, porque es fundamental en esta propuesta ya que es definida como:

La capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar (MEN, 1998, p. 28)

De esta manera el MEN invita o hace un llamado al reconocimiento de esos saberes con los que cuentan los sujetos, resignificar y apropiarse de ellos, tomando no solo los saberes escolares sino también sociales, culturales y familiares; es así como en sintonía con este documento educativo nacional, los saberes literarios propios de los habitantes de una región son una alternativa de materializar tal discurso en el aula.

Siguiendo con esta línea de sentido y de acuerdo a los postulados propuestos, en 2006 se publican los *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*, allí, se entiende el lenguaje como una capacidad que tiene un doble valor, uno subjetivo y uno social; siendo el primero el que le posibilita reconocerse como sujeto y tomar posesión de la realidad y el segundo, como el puente para establecer relaciones con los demás y construir una sociedad en la que interactúen los saberes. Esta mirada, también permite la construcción de identidad en cuanto los estudiantes reconocen el contexto en el que se encuentran y los saberes propios que poseen, creando además relaciones sociales que permiten construir y compartir conocimiento.

Ahora bien, los EBC proponen cinco factores, retomados de los LC mencionados anteriormente para la enseñanza del lenguaje: comprensión e interpretación textual, producción textual, literatura, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Factores que pueden aportar al fortalecimiento de los saberes literarios propios de la comunidad en la que se inscriben los estudiantes debido al fortalecimiento de las habilidades de escritura y de expresión oral. Este documento abre las posibilidades al hablar de diversas situaciones comunicativas, es entonces al maestro al que le queda la responsabilidad de incluir dentro de esas diversas situaciones, una que apunte a que la escuela le abra las puertas a lo que la comunidad sabe, en este caso lo literario y conocimientos de todo tipo: agrícolas, gastronómicos, históricos, medicinales, por ejemplo.



Facultad de Educación

A continuación, desde el Ministerio de Educación Nacional se impulsó el Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE (2011), con su slogan “Leer es mi cuento” que aunque no es política educativa, si es un referente nacional para fortalecer los procesos de lectura y escritura. Este plan entregó a muchas instituciones del país, una colección denominada “La colección Semilla”, con la que busca brindar libros de calidad a los niños y jóvenes con el fin de consolidar en ellos un verdadero comportamiento lector y escritor. Esta colección está compuesta por 270 libros, adecuados para todos los grados y con contenidos y presentación novedosa para la lectura y la consulta, pues además de literatura, sirven como libros de referencia de diferentes áreas.

Hacemos mención a dicha colección, porque dentro de todo el gran abanico de títulos que la integra, hay una línea muy fuerte relacionada con hacer visible esos saberes propios de algunas comunidades. Libros de adivinanzas, libros que contienen canciones de cuna, leyendas propias de algunas regiones y mitos y leyendas de comunidades indígenas. Esto nos indica, que para el MEN es importante valorar y preservar la cultura y eso es precisamente lo que queremos con este trabajo. Otro de los complementos importantes de estos libros es la biblioteca 2.0 del MEN que se llama Territorios Narrados y hace un rescate de la tradición oral de varios pueblos indígenas y afrocolombianos

Finalmente, otro de los referentes propuestos son los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA), los cuales para las áreas de Lenguaje y Matemáticas, presentaron una segunda versión en el año 2016 y donde se proponen una serie de aprendizajes para cada grado de escolaridad. Estos DBA buscan ser de fácil comprensión para los docentes para que se puedan aprovechar en la práctica cotidiana.

Dentro de estos DBA, hay algunos que se relacionan directamente con la incorporación de esos saberes propios de la cultura al aula de clase. En el grado primero en el DBA 3 relacionado con lo literario, aparece la siguiente evidencia de aprendizaje: “Escucha o lee adivinanzas, anagramas, retahílas, pregones y acrósticos que hacen parte de su entorno cultural” (p.9) acompañado del siguiente ejemplo: “Indaga con personas de la comunidad por algunos cantos, cuentos, retahílas, refranes o canciones que recuerda de cuando eran niños. Comparte sus textos con los compañeros” (MEN, 2016, p.9). De igual modo en el grado



Facultad de Educación

tercero, en el DBA 2 que comprende otros sistemas simbólicos, una de las evidencias de aprendizaje que plantea es identificar las “diversas manifestaciones artísticas como la escultura, la pintura y la danza, y relaciona su contenido con el contexto en el que vive” (p.16). De igual modo el DBA 8 que corresponde a la producción textual plantea que: “Produce diferentes tipos de textos para atender a un propósito comunicativo particular” (p.15) o este del grado cuarto que propone “Escribe a partir de información dispuesta en imágenes, fotografías, manifestaciones artísticas o conversaciones cotidianas” (p.20).

De lo anterior se puede afirmar entonces que, algunos DBA mencionados invitan a reconocer esos saberes propios de la cultura, unos de manera directa como los del grado primero y tercero y otros de manera implícita con expresiones como: “produce textos para atender a un propósito comunicativo particular” o para escribir un texto partir de diferentes fuentes de información, entre ellas, “las conversaciones”. Es el maestro entonces, en estos últimos, el que debe integrar dentro de esos diversos propósitos, algunos relacionados con la valoración y resignificación de los saberes propios de la comunidad y que para escribir textos, en este caso desde la cultura propia, los estudiantes hablen con personas de la comunidad, los entrevisten, de tal modo que la materia prima para escribir, sean esos conocimientos que circulan prolijamente en el entorno social.

A manera de conclusión, entendemos entonces que los postulados en los diferentes documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional, aunque no niegan la posibilidad de incluir los saberes propios de cada cultura, tampoco es muy explícito la inclusión de dichos conocimientos. De ahí la pertinencia de trabajos como este que es una apuesta decidida por darle el lugar que se merece a dichos saberes, en este caso los literarios, en el aula de clase.

1.2.2 Antecedentes Teóricos

La escuela como ente encargado de mostrar estas miradas del lenguaje y acompañar los diferentes procesos que se dan a nivel educativo, cumple un papel fundamental y es que no debe quedarse solo en enseñar conceptos sino de mostrar cómo los saberes que se adquieren en la escuela tienen relación directa con el contexto. Uno de estos saberes son los saberes propios de las comunidades, que se construyen a partir de las experiencias de nuestros antepasados y



Facultad de Educación

que se van conservando y transmitiendo a las diferentes generaciones, configurando la identidad, no solo individual sino también grupal. Es por esto por lo que se hace necesario hacer este recorrido por los diferentes enfoques que se ha privilegiado en el abordaje del lenguaje en las aulas de clase y el lugar que ocupa dentro de dichos énfasis esos saberes vernáculos de las comunidades.

Así pues, la enseñanza del lenguaje se ha materializado en la escuela a través de tres grandes miradas: la primera de ellas desde una perspectiva gramatical, la segunda desde una apuesta por lo comunicativo y la tercera desde una mirada sociocultural.

La primera de ellas, la perspectiva gramatical, se ha centrado en los asuntos formales, en lo prescriptivo, en lo estructural. Para ello el objeto de análisis es la palabra y la oración: clasificación de palabras: sustantivos, adjetivos, adverbios, artículos, pronombre; componentes de una palabra: morfemas, lexemas, prefijos, sufijos; oraciones y clases de oraciones; sujeto y predicado, hiatos, diptongos, triptongos, acentuación y reglas ortográficas generales, incluyendo la memorización como una forma de dar cuenta de estos conceptos.

Estas prácticas han persistido por generaciones en la escuela, como dice Bombini (2006) “Analizar oraciones ha sido una práctica realizada hasta el hartazgo por sucesivas generaciones de alumnos, como lo ha sido dar a analizarlos por sucesivas generaciones de profesores” (p.42). Hay que entender que, si bien es importante resaltar estos aspectos formales no se debe dejar la enseñanza de la lengua castellana en la mera mecanización y repetición de conceptos.

Siguiendo con el segundo enfoque, a partir de los años ochenta se plantea el enfoque comunicativo que busca fortalecer las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar, entendiendo el acto de leer como la decodificación y comprensión del contenido de un texto, es decir, que el sujeto que lee sea capaz de decodificar lo que allí se propone para entender la idea general del texto y crear una relación con este que le permita apropiarse de él.

Así, el acto de escribir se entiende como la capacidad de crear textos que cumplan con los requisitos básicos de coherencia y cohesión, además de hacer uso de las reglas ortográficas para su elaboración, donde se expresen ideas propias y se desarrollen con argumentos de peso.



Facultad de Educación

Escuchar y hablar se relacionan un poco más, siendo el habla la capacidad de comunicar a los demás las ideas de forma clara y utilizando los recursos de la voz adecuados, ya sea el tono, la fluidez o el volumen que permita a los interlocutores entender claramente el mensaje, también la creación de discursos verbales; la escucha, implica el respeto por la palabra del otro y los turnos conversacionales.

En la necesidad de fortalecer estas competencias comunicativas, el objetivo inicial de estas se desvía un poco, pues se convierte en una enseñanza instrumental donde leer pasa a medirse a través de la fluidez y la velocidad con que se pueda hacer, escribir se resume a las reglas ortográficas, hablar al tono y la fluidez y escuchar en no interrumpir al otro. Estas actividades se fueron haciendo más comunes y repetitivas, siendo su manifestación de modo mecánico donde no se dan pensamientos autónomos y no se priorizan ideas propias, limitando el estudio del lenguaje a las reglas ortográficas y las formas “correctas” de leer, escribir, escuchar y hablar. De esta manera, este enfoque da pie para abordar un aspecto específico de la lengua como lo son los saberes propios de cada contexto, pero en la realidad de las aulas, estos saberes no eran válidos por lo que estos [no es necesario tildarse desde 2010] representan, sino en la medida que permitan leer, escribir o hablar mejor.

Tratando de superar ese énfasis instrumental y técnico que tomó en la escuela esa mirada comunicativa, surge un tercer enfoque, el sociocultural. En este enfoque los aprendizajes trascienden fuera del aula de clase, donde el contexto juega un papel importante. Las características principales de este enfoque son varias, la primera de ellas es que las prácticas se presentan como un proceso, donde la lectura y la escritura posibilitan volver sobre ellos en cada clase, hacer escritura y reescritura las veces que se considere necesario; lo mismo sucede con la oralidad, se construyen los discursos orales y se vuelve sobre ellos, mejorando la presentación de las ideas a los demás en cuanto al discurso y la argumentación.

En segundo lugar, las otras características que identifican este enfoque sociocultural es que el contexto es un elemento indispensable al momento en que se dan los procesos de enseñanza – aprendizaje, pues es a partir de este que se empiezan a construir los conocimientos, es decir, llevar los saberes del contexto a la escuela y de esta manera, la escuela también sale a relacionarse con el medio en que se encuentra, aquí se presenta otra característica importante y



Facultad de Educación

es la de trascender las paredes del aula y crear situaciones auténticas, donde lo que se proponga no quede en la simulación sino que haya experiencias reales y los aprendizajes sean significativos.

También, al tomar la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, estas ayudan a construir identidad en cuanto van más allá de preparar a los estudiantes para unas pruebas, pues se dan como una posibilidad para aprender, comprender a sí mismo y el otro, participar como sujetos políticos en la sociedad y sobre todo, una posibilidad para habitar el mundo.

Es entonces como en la actualidad, diversos autores proponen darle mayor fuerza a este enfoque que, retomando aspectos de los otros dos mencionados, se fortalece para proponer una transformación los modos de hacer en el aula, en donde los procesos de enseñanza -aprendizaje estén relacionados directamente con el contexto y se parta de una realidad para construir aprendizajes. Así pues, la necesidad de llevar al aula esos saberes propios de la cultura que permita resignificar, tanto la cultura propia como otras culturas, se convierte en el enfoque más pertinente para materializar los propósitos que nos hemos trazado con este trabajo de grado. Por tanto, la profundización sobre lo que significa abordar el lenguaje desde una perspectiva sociocultural, será motivo del segundo capítulo que aborda los referentes conceptuales.

Finalmente, este recorrido permite comprender cómo la enseñanza del lenguaje ha estado de espaldas a esos saberes propios de la comunidad, por estar centrada en el afán de clasificar y describir la lengua. Por tanto, lo que queremos con este proyecto es que tales saberes vernáculos, sean visibles en el aula, y que, retomando los elementos importantes de los diferentes enfoques, principalmente del sociocultural como base del proyecto, se puedan reconocer los saberes que fundan las comunidades, esos saberes orales literarios, que, como lo propone Monsonyi (1998), permiten resignificar el sentido dichos saberes y entender que, aunque relacionado con elementos de la oralidad, su valor radica en las prácticas que se dan en la cotidianidad, ya sea en el espacio escolar durante el recreo, o como un elemento que hace parte del contexto en el que se relacionan las personas. Esto permite, además, que haya una mayor claridad al momento de direccionar la investigación, ya que esos saberes se pasan por el



Facultad de Educación

cuerpo, permitiendo a los estudiantes identificarse a través de la expresión, no solo corporal, gestual y oral, sino también escrita.

Del mismo modo, indagando por la travesía que ha hecho la enseñanza de la literatura en la escuela, se habla de tres grandes miradas que son: un enfoque historicista o poética del autor, una segunda perspectiva es una mirada estructuralista-formalista o poética del texto y el último un enfoque interpretativo o la poética del lector.

El historicista o del autor, de clase positivista, es aquel donde el autor y el contexto socio- histórico son las bases que fundamenta el estudio literario en la escuela, por lo cual enseñar literatura bajo este paradigma es enseñar historia literaria, para abordar contenidos tales como datos de autores, géneros, obras, movimientos, entre otros que son datos precisos, que deben ser aprendidos y repetidos memorísticamente.

Con el segundo enfoque es decir la poética del texto, se puede decir que este se adhirió con las teorías literarias formalistas y estructuralistas y su interés está exclusivamente en el texto, que, aunque permite la lectura de mayor cantidad de obras en el aula, direcciona la enseñanza a realizar análisis descriptivos, a identificar el argumento o síntesis de la obra, el número y tipo de personajes, el tiempo, espacio y tipo de narrador. También hay una influencia de revisar diversos tipos de textos para buscar en ellos sustantivos, adjetivos, verbos pronombres, adverbios, saber las reglas de acentuación y clases de oraciones.

En este enfoque solo se ve la literatura como aquella que está escrita, dándole prevalencia a lo narrativo, la oralidad no se tiene en cuenta, ya que solo se reconocen grandes escritores, por ende, este enfoque resulta restringido porque da cabida a una única interpretación dada por el texto, es decir el lector debe tratar de interpretar lo que este dice sin tener en cuenta sus saberes y experiencias. En este enfoque se sigue considerando que el profesor es el que tiene conocimiento.

Por último, está el enfoque interpretativo o poética del lector, que toma aportes de nuevas teorías literarias, que se establecieron en las últimas cuatro décadas del siglo XX, entre las más influyentes se encuentran la estética de la recepción, la semiótica, la hermenéutica, y la pragmática literaria, lo cual permite acercarse al texto de modo más amplio, construyendo



Facultad de Educación

múltiples posibilidades de interacción, de cooperación, de diálogo con la obra, así como propiciar el hábito de la lectura.

En esta perspectiva, se incluyen los demás géneros además del narrativo, donde los saberes orales literarios como el que nos interesó para este trabajo obtienen un puesto que las otras dos miradas desconocían, además el protagonismo del lector que con su conocimiento enciclopédico y la experiencia de este, en este sentido dice Colomer “La escuela debería asegurar que todos los alumnos perciban la lectura literaria como una actividad que les compete personalmente, que puede formar parte de su mundo y en la que se mueven con soltura...” (p. 27). Lo cual da a este enfoque más herramientas para que cada persona de sentido a su proceso activo en un mundo social, que es cada uno el que se tiene que asumir con la capacidad de aportar, debatir y cuestionar lo que otro quieren imponer.

De este modo este enfoque al abrir el abanico de posibilidades para que muchos saberes se tengan en cuenta permite que este proyecto tenga sentido, donde cada estudiante aportó desde su vereda a conocer y reconocer los saberes ancestrales.

1.2.3 Antecedentes Investigativos

En este espacio, retomamos aquellos autores o trabajos que se han preguntado también por esos saberes propios de las comunidades y su influencia en el espacio escolar. Iniciemos con Gutiérrez Ríos y Rosas de Martínez (2008) quienes se cuestionan sobre el lugar que se le ha dado a la oralidad en la escuela, dicen que esta práctica debe cobrar la misma importancia que la lectura y la escritura, pues comprende procesos de pensamiento y crítica que son importantes, para esto, es el docente quien empieza a reflexionar sobre esta práctica social. Así, se debe empezar pensando en cómo se llevan al salón de clase estas prácticas y qué uso se hace de esta como elemento importante en el desarrollo. Dicen ellas que:

se concibe el uso oral de la lengua como una capacidad innata, por cuanto el habla actúa como una herramienta para interactuar, [...] que se fortalece de manera natural en las interacciones cotidianas. De cierta manera, esta concepción sustenta la limitada atención prestada a la oralidad en las propuestas curriculares y de aula. (p.26).



Facultad de Educación

Es decir, la oralidad debe cobrar mayor importancia, y más cuando se trata de esos saberes que circulan en los contextos. Aunque ellas lo proponen más desde una competencia comunicativa, esta práctica se relaciona directamente con los saberes previos o aquellos que se adquieren en la familia o los diferentes espacios en los que interactúan cada uno de los niños, las propuestas curriculares se quedan cortas al hablar sobre este tema, ya que le han dado una mayor importancia a la lectura y la escritura, pues hay mucha presión para responder a las pruebas estandarizadas.

En esta línea, es importante también mencionar a Ramírez (2012), quien en su ensayo “La importancia de la tradición oral” relaciona el lenguaje y la identidad cultural, siendo este inherente al ser humano y que se asimila de acuerdo con el contexto; además, es por medio del lenguaje que se crean y fortalecen los vínculos entre los miembros de una cultura, donde la socialización es el medio por el cual el individuo relaciona los conceptos que le permiten construir conocimiento; por esto, los individuos se convierten en sujetos culturales, porque el lenguaje, no es solo un instrumento de comunicación sino la manera de ver el mundo.

Es por esto por lo que es importante reconocer que “la tradición oral facilita el intercambio y la conservación de los saberes, puesto que sustentan parte importante de la cultura” (p.131) así, diferentes grupos sociales pueden conservar sus saberes y su cultura, las creencias religiosas, los conocimientos científicos, las tradiciones, las costumbres y hasta las particularidades en cuanto al lenguaje, pues en la interacción con los otros se intercambian y fortalecen esos conocimientos que individual y socialmente se construyen y permanecen. Es por esto por lo que hay que repensar las prácticas de oralidad dentro de la escuela, y dentro de estas prácticas, los saberes culturales específicos a cada contexto.

En este sentido, Ramírez, le da un papel central del relato ya que este se ha desvalorizado por ser subjetivo, además que puede ser modificable, lo que no sucede con la escritura. La importancia que ella le atribuye es por ser la que le dio y le ha dado la supervivencia a las culturas cuando no han tenido otras formas de preservación, sin olvidar que a partir de tales relatos se dan las primeras relaciones cotidianas de cada individuo.

Siguiendo estos planteamientos, otro trabajo investigativo que nos sirve de referencia para nuestra investigación es de Suárez (2010). Él presenta una investigación que se enfoca en



Facultad de Educación

el pacífico Colombiano, afirmando que esta es una región en la que la tradición oral es predominante. En un primer apartado, hace una descripción del contexto en el que se desarrolla la investigación, luego, muestra esos cambios dialectales o características lingüísticas que se presentan allí, para después, exponer cómo estas características se manifiestan en los diferentes saberes orales que se conservan en aquellos municipios que comprende la investigación. Aunque hace énfasis en la etnoeducación y los grupos afrocolombianos, su interés va ligado a la relación de estas características con los saberes orales que constituyen la sociedad y que es lo que nos interesa resignificar con este trabajo de grado, pues aunque en contextos diferentes, el interés persiste en los saberes propios de las comunidades.

En este sentido, relacionado con lo que propone y trasladándonos al contexto del suroeste antioqueño, podemos identificar que su proceso de urbanización va desplazando poco a poco esos saberes propios y allí la importancia que a partir de la escuela se reivindiquen y conserven estos conocimientos, pues si se van reemplazando las prácticas tradicionales por otras que involucran otros medios y apropiación de otros saberes, nos vemos afectados culturalmente, no solo a nivel regional sino a nivel nacional, ya lo dice Suárez (2010) “Lo que se convierte en algo grave y deja huellas muy profundas en nuestra identidad nacional, es cuando desaparece la tradición oral popular y se suplanta por formas completamente extrañas a nuestra cultura” (p.13), pues se va generando un reemplazo de lo que nos constituye por cosmovisiones ajenas.

Otro trabajo que se aborda y sirve como apoyo, es de Avella, un trabajo de investigación donde la autora se acerca a los planteamientos con la tradición oral dándole gran importancia, ya que fortalece la subjetividad. Este trabajo es realizado en el 2016 en el municipio de Puerto Boyacá departamento de Antioquia, donde convergen varias culturas. Siendo así que la población hace uso de la tradición oral se mezcla entre la realidad, la fantasía, haciéndolos protagonistas de las historias que ellos cuentan en familia con amigos, en los trabajos de pesca o en la escuela. Saberes similares son los que queremos llevar al aula con de este trabajo de grado.

Avella (2016), logra hacer una distinción entre oralidad y tradición oral, dentro de esta última podríamos incorporar lo que en este proyecto mencionamos como los “saberes orales



Facultad de Educación

literarios”. La distinción se puede entender entonces porque la oralidad comprende las relaciones que se establecen con los demás en esos procesos comunicativos, mientras que la tradición oral son todos aquellos conocimientos, creencias, actitudes y saberes que se mantienen en un grupo social; se relacionan en la medida en que es la interacción con los demás en las que convergen y se transmiten esos conocimientos que perduran en los diferentes contextos. De ahí que en la escuela es necesario pensar en cómo se está abordando los saberes orales, qué importancia tienen y qué lugar ocupan dentro del currículo.

Así también, Amaya (2016) se conecta a estas ideas, ya que busca dar importancia a la memoria para destacar la tradición oral como parte de la identidad en una construcción colectiva. Aunque esta se realiza en los grados de secundaria y con un enfoque hacia los saberes afrocolombianos y nuestro proyecto se desarrolla en los grados de primaria en un grupo que no es afro, el nodo que nos une es el interés en la tradición oral como parte de la cultura de un grupo social determinado. También esta autora, reconstruye unas leyes que son fundamentales cuando hablamos de esos saberes propios de las comunidades. Estas leyes las denomina como “ley de acumulación”, “ley de transmisión” y “ley de la modificación”, que comprenden, en suma que esos saberes son un cúmulo de conocimientos que se reúnen con el paso de tiempo, donde las diferentes generaciones las van transmitiendo y finalmente, que pueden ser modificables, pues es cada sujeto quien se apropia de lo que recibe y busca la manera de transmitirlo a los demás.

Finalmente, habla Rodríguez (2006) de algunas funciones de la oralidad y del lenguaje, una de ellas es la función interactiva, que cumple el papel de construir y mantener las relaciones entre los miembros de una comunidad. Teniendo en cuenta que en algunos contextos el discurso oral es el único que se da, vemos su importancia para mantener relaciones saludables y estables. Lo que deja entrever que las culturas que no poseen una cultura escrita como tal, también conservan los saberes adquiridos por las prácticas de oralidad. En el caso de la escuela rural, se pueden articular estos saberes con lo escrito para conservar este legado.

De otra parte, Rodríguez también habla de la función estética y cognitiva. La primera de ellas, además de lo lúdico como estilo de representación que se evidencia en temáticas como los refranes, los juegos de palabras, adivinanzas, coplas, entre otras, se fundamenta la oralidad,



Facultad de Educación

que, aunque aparece en el currículo de educación preescolar y básica primaria, no trasciende al plano de la significación. La segunda función, la cognitiva, como procesos mentales, es la que facilita llevar a cabo las diferentes tareas, implica relaciones de conexión entre los conocimientos y donde se dan los procesos de lectura y escritura, que es entonces, un medio de recepción, procesamiento y combinación de la información recibida para conservarla de acuerdo con su importancia.

Además de todos estos, hay un proyecto que ha cobrado vital importancia y es el de la Fundación de Secretos para Contar, creada en Medellín en 2004 y que abarca a todo el departamento de Antioquia. Algunos de los objetivos que plantea son los de propiciar que las comunidades campesinas valoren su vida, su imagen, sus costumbres, su trabajo; brindar espacios de entrenamiento y diversión, estimular actividades para compartir en la escuela y la familia y mejorar niveles de enseñanza en las escuelas rurales.

Desde sus inicios, lo que ha hecho es rescatar los saberes orales de los campesinos y hacer una recopilación en libros que luego son entregados a las diferentes familias, se han entregado varias colecciones de tres o cuatro libros desde el 2004, en la primera, *La casa y el campo*, incluye consejos acerca del cuidado del agua, la tierra y la salud, en *Historias y lugares*, habla de misterios del mundo, con un lenguaje muy cotidiano y con la imagen de Fulano de tal, se habla de las teorías del universo, y de algunos inventos, que sirve como una apertura a un bagaje cultural importante, *Lectura para todos los días* es un libro que tiene una antología de cuentos cortos, poesía y juegos de palabras.

De la segunda entrega, *Cuentos y pasatiempos*, tiene cuentos de un gran número de escritores de gran reconocimiento entre estos rusos, mexicanos, españoles donde además se enseñan varias dinámicas como el teléfono roto y juegos como la golosa. *El hombre y su cultura*, habla de la gran riqueza de la cultura Universal, en una gran variedad de expresiones como el folclor, se habla sobre comunidades indígenas como los Wayuu, y los Nukak Makú. *Planeta vivo*, habla de la evolución de la tierra, cómo se formó, trata de los reinos de la naturaleza, y de los ecosistemas.

La tercera entrega comprende libros como *Los primeros años* habla de la época de la infancia, desde la gestación y nacimiento, crecimiento desarrollo, nutrición y salud. *Lecturas*



Facultad de Educación

fantásticas, tiene varias imágenes tridimensionales, refiriéndose a las múltiples posibilidades de sensaciones y estímulos que tiene el ser humano, además de cuentos fantásticos de diversos autores como Franz Kafka, Ítalo Calvino, Gabriel García Márquez, entre otros. *Calor de hogar*, habla de las construcciones físicas de las viviendas, los diversos materiales que se utilizan para su elaboración, así como algunas modelos de estas, se encuentran también, unos consejos de cómo con materiales asequibles se puede hacer del hogar un lugar de cómodo y grato.

La cuarta entrega comprende *Tan distintos y parientes*, son relaciones que se establecen entre cosas y sucesos cotidianos con fenómenos físicos, uno de los tantos ejemplos es “¿Qué tiene que ver una guitarra con una estrella?” *Tiempo de hacer*, destaca unos saberes artesanales que tienen ciertas comunidades y que en el tiempo se han mantenido, además dan a conocer personas que han tenido ideas productivas y han hecho microempresas. *Cuentos para contar*, es un libro que contiene cuentos populares de todas las regiones, del territorio colombiano, la región amazónica, la pacífica, la andina, de caribe y la Orinoquía.

Finalmente, le siguió una entrega que contiene tres libros pequeños denominados *Colección la vaca colorada* de 65 páginas en promedio, uno llamado *Los viajes del viejo Jacobo*, que habla de culturas y curiosidades, como los alfabetos, sus vestimentas, costumbres y tradiciones milenarias de diversos países. *Cuentos maravillosos*, que contiene ocho cuentos clásicos europeos. *¡A que te cojo ratón!*, trata de juegos y acertijos, buscar semejanzas y diferencias, secuencias, en fin, retos de todo tipo. Un cuarto libro que hizo parte de esta colección fue *Los secretos de las plantas*, habla de 50 plantas, de su uso medicinal y la forma de prepararlas.

En el 2017 se entrega otra colección. Uno llamado *El secreto de los animales*, que habla de sus comportamientos y vida en sociedad, son peculiaridades de cada tipo de animales como la crianza y la organización social. *Del campo a la cocina*, es un libro que tiene una gran variedad de recetas, también contiene consejos y recomendaciones sobre nutrición. *La tierra, el cielo y más allá*, se encuentran versiones del universo contadas por la ciencia, pero también las historias ancestrales. *Más claro no canta un gallo*, que es una recopilación de dichos, coplas y adivinanzas y otros elementos de la tradición oral, es este último un buen referente al momento de llevar a la escuela esos saberes.



Facultad de Educación

De esta forma, lo que queremos con nuestro proyecto de investigación en las dos escuelas campesinas es rescatar esos saberes orales literarios que circulan y pasarlo por un proceso en el dónde se puedan atrapar de manera escrita y audiovisual, estas costumbres para conservarlas y darles la importancia y trascendencia en el proceso escolar que también se vincula directamente con la cultura. Concluimos, además, que aunque el objeto de estudio de este proyecto de investigación es un asunto que ya otros han pensado de manera más amplia a partir del concepto de tradición oral y nosotras solo tomamos una parte de tal tradición como los saberes literarios, este trabajo cobra importancia ya que no todos han profundizado en sus implicaciones didácticas en la escuela.

1.3 Presentación Del Problema

En la escuela se privilegia la enseñanza de la lectura y la escritura, se dice que se le da importancia a la oralidad, pero entendiendo esta como la mera capacidad comunicativa en lo que interesa es la forma de expresarse ante los demás sin crear un discurso propio; por esto, se ve la necesidad de fortalecer estos procesos tomando lo que se tiene en el contexto, en este caso, el rural, más específicamente en las escuelas Gonzalo Ospina y La Libia Abajo, de los municipios de Andes y Betania y de allí, los saberes orales que circulan culturalmente y que se llevan a la escuela como una práctica que aún tiene vigencia y que son necesarios valorar.

Ahora bien, una lectura de los diferentes documentos legales planteados por el Ministerio de Educación Nacional, nos permite identificar que estos saberes propios de las comunidades, no se incorporan explícitamente, no son específicos en este aspecto. En tales directrices hay una inclinación por un enfoque comunicativo y el afán de rendir en las pruebas estandarizadas, privilegiando aquellos saberes que la escuela ha decidido como válidos, dejando por fuera esos conocimientos propios de los pobladores que habitan la región.

En cuanto a los diferentes enfoques que se presentan para la enseñanza de la lengua en la escuela, podemos ver entonces que se han dado cambios importantes, pues la transición de lo gramatical hacia lo comunicativo y después hacia lo sociocultural, permite estar en constante reflexión sobre lo que significa la enseñanza y la resignificación de esta y de los saberes



Facultad de Educación

propios de cada contexto. Permitiendo así, retomar elementos de cada momento para direccionar los nuevos procesos de renovación. Por último, si tomamos lo planteado en los antecedentes investigativos, vemos que es necesario profundizar el tema de los saberes literarios, ya que las investigaciones encontradas abarcan la tradición oral en general, con todos los diferentes conocimientos que esta abarca.

Teniendo en cuenta lo anterior, se identifica la necesidad de retomar este tema de los saberes literarios que conocen en la comunidad para darle la importancia que merece como parte de la identidad cultural. Para esto se configura entonces la pregunta orientadora sobre la cual gira la investigación. Dicha pregunta es: ¿Qué posibilidades y desafíos genera la vinculación de saberes orales literarios propios de la región, con los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto del C.E.R Gonzalo Ospina y del C.E.R La Libia Abajo?

1.4 Objetivos

El presente trabajo está orientado por un objetivo general y tres objetivos específicos, que son la ruta de navegación de este proyecto de investigación.

Objetivo General: comprender las posibilidades y desafíos que genera la vinculación en el aula de los saberes orales literarios que circulan en las comunidades educativas: Gonzalo Ospina y La Libia Abajo.

Objetivos Específicos:

- Planear secuencias didácticas que permitan traer al aula esos saberes literarios orales que circulan en las respectivas comunidades como: rondas, juegos de manos, adivinanzas, dichos y refranes.
- Implementar esas configuraciones didácticas que permiten a los estudiantes apropiarse de esos saberes literarios que circulan en su comunidad y que no han sido lo suficientemente valorados por la escuela.
- Llevar a cabo diferentes estrategias de recolección de información con el fin de determinar las posibilidades y desafíos que surgen de la vinculación en el aula de esos saberes literarios orales propios de la comunidad.



Lo que se busca es que, a partir del reconocimiento del contexto, se puedan establecer relaciones, no solo de enseñanza – aprendizaje, sino intergeneracionales en el espacio escolar, donde se pueda dar un proceso investigativo que propicie el análisis y comprensión de esas posibilidades que se tejen al resignificar los saberes orales literarios y pasarlos por un proceso de recopilación que permita, además de una apropiación, una preservación y difusión de esos saberes que son propios de estos dos contextos que tomamos como referente y donde sean los niños quienes actúan como recopiladores y mediadores en este proceso.

En este sentido, nuestro proyecto es pertinente en tanto las posibilidades que se ofrecen en la escuela atienden a un enfoque sociocultural, que permite abrir las puertas de la escuela a lo que sabe la gente de la vereda, saberes en donde es posible reconocer y reconocerse, además donde se inscribe el papel de la familia como un agente fundamental, no solo en el acompañamiento que ofrece a los estudiantes, sino también por ser el núcleo donde se delimitan los saberes orales literarios que se retoman en este proceso investigativo.

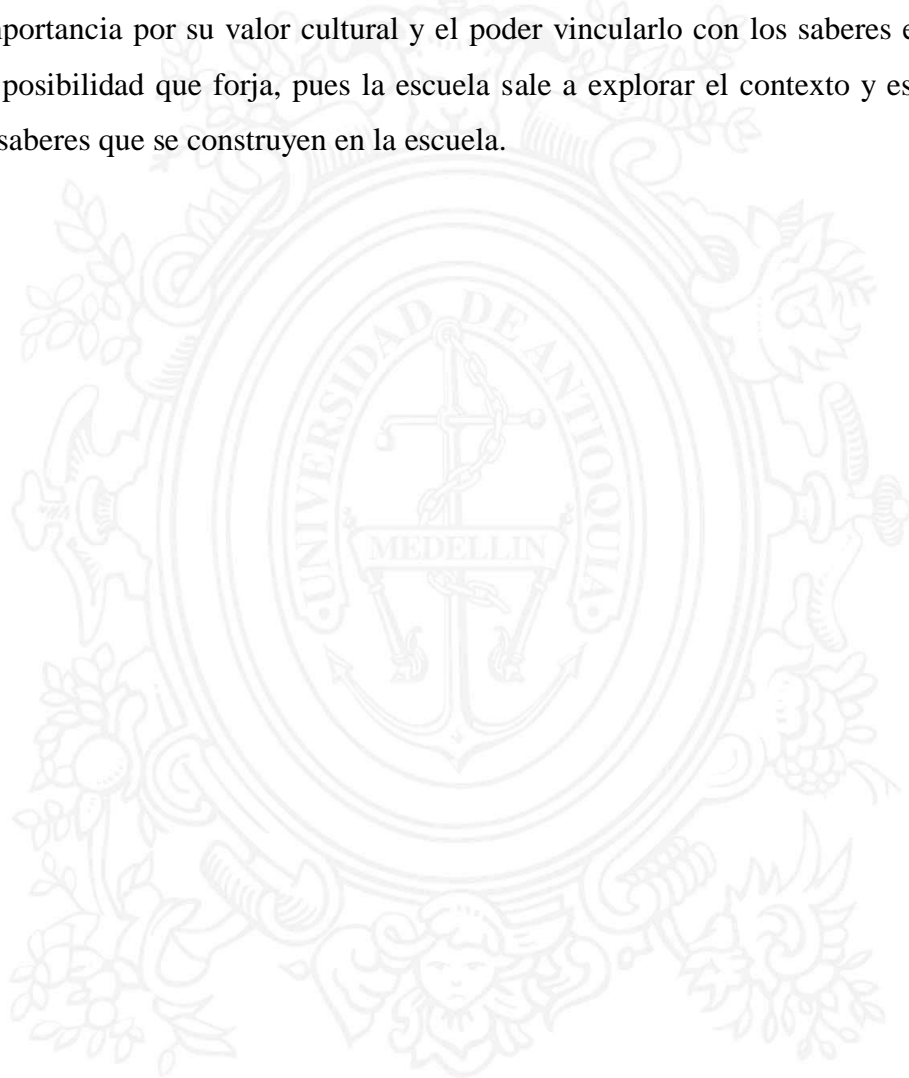
En este sentido, es importante registrar que además de las posibilidades como la comunicación y reconocimiento del otro que se crean durante el proceso, se le busca dar una mayor importancia a los saberes orales que circulan en el contexto, pues este es el que actúa como mediador para despertar el interés y seguir apropiándose de estas prácticas, que además de seguir siendo una manifestación cultural, se podrán conservar escritos para que más personas puedan acceder a estos, es decir, se vinculan la oralidad y la escritura abriendo un libro de posibilidades.

Todo esto nos permite como docentes fortalecer nuestra práctica en la medida en que nos vinculamos con el contexto que nos rodea y de allí afianzar algunos conocimientos



Facultad de Educación

y procesos que se dan en el quehacer cotidiano. Un ejemplo de ello es la reflexión que se genera en torno a los saberes literarios, ya que es un tema al que se le ha intentado dar una mayor importancia por su valor cultural y el poder vincularlo con los saberes escolares es una gran posibilidad que forja, pues la escuela sale a explorar el contexto y este a su vez nutre los saberes que se construyen en la escuela.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



2. CAPÍTULO II: REFERENTES CONCEPTUALES

En este capítulo se profundiza en dos grandes categorías relevantes para nuestro trabajo de investigación: la enseñanza del lenguaje desde una mirada sociocultural y Escuela Nueva y saberes orales literarios.

2.1 Enseñanza del lenguaje desde una mirada sociocultural

A propósito del enfoque sociocultural, la intención del proyecto es incentivar las prácticas escolares mediante el trabajo cooperativo entre familias, estudiantes y docentes, para que se pueda realizar todo de una manera más consciente que salga de las paredes del aula de clase, que es el fin último de esta mirada, en donde se construyen los conocimientos relacionados directamente con el contexto rural.

Este enfoque posee algunas características importantes; una de ellas es que es una práctica para aprender, es decir, es una posibilidad para habitar el mundo o construir identidad que nos permite ser partícipes de la sociedad en la que estamos inmersos. También es un asunto en el que la lectura, la escritura y la oralidad se presentan como proceso, es decir, que no se agota en unos minutos sino que se vuelve a ellas constantemente, construyendo experiencias significativas propiciando además, una relación directa con el contexto.

Así, para pensar el objeto de la enseñanza, que en nuestro caso son esos saberes literarios que comprenden un contexto inmediato, es necesario involucrarse en la escuela y propiciar los espacios y herramientas para que los estudiantes puedan apropiarse de esos saberes que los configuran culturalmente y, de esta forma comunicarlo a otros, de manera oral y escrita. Esto ayuda además a que se conozcan en un espacio y reconozcan otros contextos con los que puedan interactuar aprovechando herramientas “tales como escribir para establecer o mantener el contacto con alguien distante...” (Lerner, 2001, p.29) y conformar una comunidades de lectores y escritores a distancia.

Ahora bien, se ha visto que la escuela tradicionalmente ha conservado la línea de enseñar a leer y escribir como principio básico de la educación, pero solo con el propósito de mejorar estas habilidades. En este sentido, dice Lerner (2001) que “si la escuela enseña a



Facultad de Educación

escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a escribir para cumplir otras finalidades” (p. 29), por ende, no podemos agotar la lectura, la escritura y la oralidad desde un lo meramente lingüístico o comunicativo, sino que hay que enseñar a hacerlo de una manera consciente, dotándolos de herramientas para que además de apropiarse de su contexto, pueda incorporarse con éxito a la cultura de lo escrito..

Con todo esto, recalamos pues que el propósito del proyecto es vincular ese saber oral literario pasándolo a lo escrito, para hacerlo coherente y llegar a lo que se entiende por literacidad, que es entonces, el conjunto de prácticas letradas entre sí que nos permiten ampliar nuestra visión del mundo, donde la lectura y la escritura no se convierten, como lo dice Zavala (2009), en fines en sí mismos, sino en una forma de lograr prácticas sociales más amplias y llegar así a lo que se denomina *literacidad vernácula* que son “aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes” (p. 5). Es en suma, aquello que la gente hace con la lectura y la escritura, aquel sentido que se les otorga cotidianamente.

En este sentido, cuando los niños recopilan esos saberes literarios propios para comunicárselos a otros niños de otra escuela cuyo contexto es muy diferente, se están dando a conocer, hablando desde sí mismos y del contexto en que se encuentran, expresando sus ideas, perspectivas, deseos, pero también sus conocimientos colectivos, propiciando unas situaciones comunicativas auténticas, pues hay unos destinatarios reales y un contenido real como las historias contadas que son fruto de las experiencias, produciendo un deseo libre por estas prácticas que no esté ligado necesariamente a unos contenidos curriculares.

Esto es a lo que nombramos como “prácticas letradas” que, resumido en palabras de Zavala (2008), incluyen “al texto, a los interlocutores (autor y lector) a la función, al contexto, pero también a las concepciones y las actitudes de los interlocutores o a los valores subyacentes en la comunidad en la que se inserta (p. 5), es un asunto que involucra muchos aspectos, no solo de forma sino de contenido. Estas prácticas se enriquecen a medida que se ponen en juego unas disposiciones y unos saberes que dialogan, por lo tanto, es muy difícil controlarlas, pues



Facultad de Educación

es posible mostrar a los estudiantes una manera de vivenciar esta experiencia, la manera más práctica y viable es vivenciarla con todas sus posibilidades y desafíos que ofrece.

Así también, se puede retomar lo que son las prácticas vernáculas planteadas por Cassany (2008), pues es lo que hacemos por iniciativa propia, no para cumplir una tarea. Un ejemplo de estas son los diarios o las cartas, siendo de gran valor porque se hacen por iniciativa personal (pp.40-41). Estas prácticas son subestimadas ante las prácticas dominantes, pues subyacen en la informalidad y la escuela no las valida como una expresión de saberes ni la ve como una forma de potenciar la lectura y la escritura.

Esta mirada sociocultural, nos hace referencia entonces a la participación de todos en un espacio en el cual se pueden establecer relaciones en la que se traza vínculos por medio del lenguaje y se comparten unos saberes o experiencias sociales. Como lo dice Kalman (2003), esta teoría sociocultural “ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción” (p.6), es así como la transmisión de esos conocimientos literarios se da en medio de la cotidianidad de los sujetos, en la medida en que los saberes se comparten con otros, se resignifican y modifican constantemente, enriqueciendo unos saberes culturales. Es así que como en las prácticas socioculturales hay una relación directa e indirecta con el otro, esto permite recibir información, memorizarla, y hasta transformarla, y, en ese sentido de lo que significa la apropiación, Kalman citando a Bakhtin (2003), dice que el aprendizaje implica apropiarse de un discurso, esto es convertirlo en propio y poder decirlo con palabras que le son suyas, así el sentido de estos procesos radica en la asimilación de las situaciones del contexto que cobija determinadas situaciones.

Podemos decir entonces que con esta propuesta estamos apuntando a resignificar las prácticas escolares, con el fin de poder construir aprendizajes y experiencias que tengan un sentido real, prácticas que en la escuela son poco frecuentes y que, busca además vincular los saberes de la comunidad con los procesos de escritura y puedan conservarse o mostrarse para que todas las personas tengan acceso a ellos. Así también, teniendo en cuenta que no debe



Facultad de Educación

dejarse de lado lo gramatical y lo comunicativo, esta mirada sociocultural integra diferentes elementos para propiciar un espacio enriquecido en las formas de hacer en la escuela.

2.2 Escuela Nueva y Saberes literarios

Antes de profundizar en estos aspectos relacionados con los saberes literarios, es importante aclarar a qué se refiere el modelo de Escuela Nueva. En Colombia, este modelo se dio en la década de los años 70 y se diseñó para buscar soluciones a problemáticas como la deserción escolar o primaria incompleta, principalmente en el sector rural, además para reducir el porcentaje de repitentes. Se ha caracterizado en Colombia como modelo educativo, pues “es un todo conceptual estructurado, creado socialmente para visualizar, representar, comprender y hacer seguimiento de las variables que intervienen en los procesos educativos” (MEN, 2010, p. 9), ya que no solo se preocupa porque los contenidos sean los apropiados, sino también por las dinámicas y ambiente que se puede construir en el espacio escolar.

Este modelo entonces, busca un aprendizaje activo, donde se fortalezcan las relaciones entre la escuela y la comunidad, teniendo en cuenta particularidades, características y situaciones de las regiones rurales, como el desplazamiento de la familia, donde además se pretende que el estudiante sea capaz de desarrollar a su propio ritmo, sus habilidades y actitudes realizando un trabajo orientado por las guías de aprendizaje. Estas guías de aprendizaje son cualificadas por el Ministerio de Educación Nacional teniendo en cuenta los referentes de calidad como los son los Estándares básicos de competencias de lenguaje, Lineamientos Curriculares, Orientaciones pedagógicas y el decreto 1290 del 2009 (MEN, 2010, p. 5), todo esto con el fin de lograr que los aprendizajes en los estudiantes sean óptimos.

Ahora, dentro de las actividades propuestas en el proyecto, hay unos saberes específicos como propios de las comunidades, específicamente literarios, de esta forma los plantea Monsonyi, (1998), él dice que la oralidad debe entenderse más allá del lenguaje escrito, gestual, corporal y el misma habla, que dentro de una visión más amplia, desde lo cultural, se puede asociar este concepto con la música, el canto, los juegos, las representaciones escénicas, danzas, ceremonias o reuniones, lo que deja ver claramente que los juegos, rondas y esos saberes que se transmiten de generación en generación en el contexto rural, se relacionan



Facultad de Educación

directamente, pues en estas manifestaciones culturales se evidencian estos elementos como parte de la representación cultural, lo que permite además propiciar aprendizajes.

En este punto es importante retomar a Cassany con las prácticas vernáculas, que se refiere a esos conocimientos propios de las comunidades, conocimientos muchas veces no reconocidos por la academia como válidos o científicos. Tales saberes vernáculos son adquiridos al margen de lo que se impone en las instituciones educativas. Pero tomándolo desde otra perspectiva, lo que se quiere es lograr consolidar las prácticas escolares y estas prácticas vernáculas, pues se busca interrelacionar esos conocimientos de la comunidad y las prácticas que se realizan, con los conocimientos académicos para fortalecerse uno a otro y preservarlos en la escritura, pues no basta tener un saber o transmitirlo a las diferentes generaciones, también es importante resignificarlos y poder conservarlos de una forma tangible como un libro que sea una muestra de la riqueza cultural de los contextos en cuestión.

En este sentido, se puede tomar entonces los saberes orales literarios como una práctica vernácula donde los diálogos son enriquecidos por la palabra y en prácticas como las reuniones y actividades se permite la integración entre los miembros de una comunidad, familia o vecinos, se puedan ir conservando y transmitiendo poco a poco esas prácticas que actualmente se han transformado por la mediatez de los medios masivos de comunicación, en la medida en que estos no los muestran como manifestación cultural, por el contrario, hacen visibles otras culturas que hacen que se vaya transformando la nuestra al incluir otras manifestaciones o formas de ser diferentes.

Ahora bien, los juegos y rondas que se presentan en la escuela al momento de los descansos no son producto de una imposición, es más una disposición que tiene los estudiantes para entretenerse en el tiempo de ocio. Las prácticas vernáculas han sido subestimadas, ya que como dice Cassany, Salas y Hernández (2009) “El estatus social de lo vernáculo es bajo. Las instituciones dominantes como la escuela ignoran o menosprecian las prácticas vernáculas, cuando no las denigran o las consideran responsables de los niveles bajos de alfabetización de la ciudadanía” (p.8) y no se habla de la escuela únicamente, sino de los padres de familia que quizás ya tienen el chip implantado de que aquellas prácticas donde está involucrado un gusto o



Facultad de Educación

una afición no son fuentes sólidas para la educación y que al tratarse de juegos o prácticas tan “comunes” no pueden aportar a la formación en el área de lenguaje.

Es así como al darle importancia a los saberes orales literarios como lo son los juegos, rondas y adivinanzas que se dan en nuestras comunidades rurales es fundamental para revivir la cultura y vincularlo a un proceso de escritura donde se pueden conservar en la escuela, fortaleciendo además la oralidad y la expresión, pues al momento de practicar estos saberes también se pone en juego el cuerpo y la confianza con el otro. La Escuela Nueva, como propuesta para cubrir las necesidades educativas de los niños de las escuelas rurales del país, implica que los estudiantes tengan un proceso más autónomo, así mismo, lo que se busca con los saberes orales, implica que tanto los estudiantes como la familia hagan parte de ese proceso.

Al respecto es importante rescatar el valor de estas prácticas, y teniendo en cuenta que la palabra “tradición” se deriva del verbo latino “trado” que significa “entrego” se entiende por qué son actividades que no son impuestas, sino que se realizan por el mismo goce o entretenimiento. Esta tradición se da desde tiempos remotos, donde la posibilidad de que todas las personas sean participantes, sean alfabetizadas o no, es una manifestación rica y compleja, donde el ejercicio constante y reiterado da como resultado una permanencia en la cotidianidad, convirtiéndose en costumbres que rompen fronteras que permiten reafirmar las costumbres de una sociedad. Es difícil abarcar todas las posibilidades que ofrece la tradición, ya que de una forma espontánea permite crear identidad, desde la parte individual siendo cada uno el que escoge qué hacer, libre de condicionamientos de lo establecido por ideologías que si bien es cierto no son acogidas por toda la población.

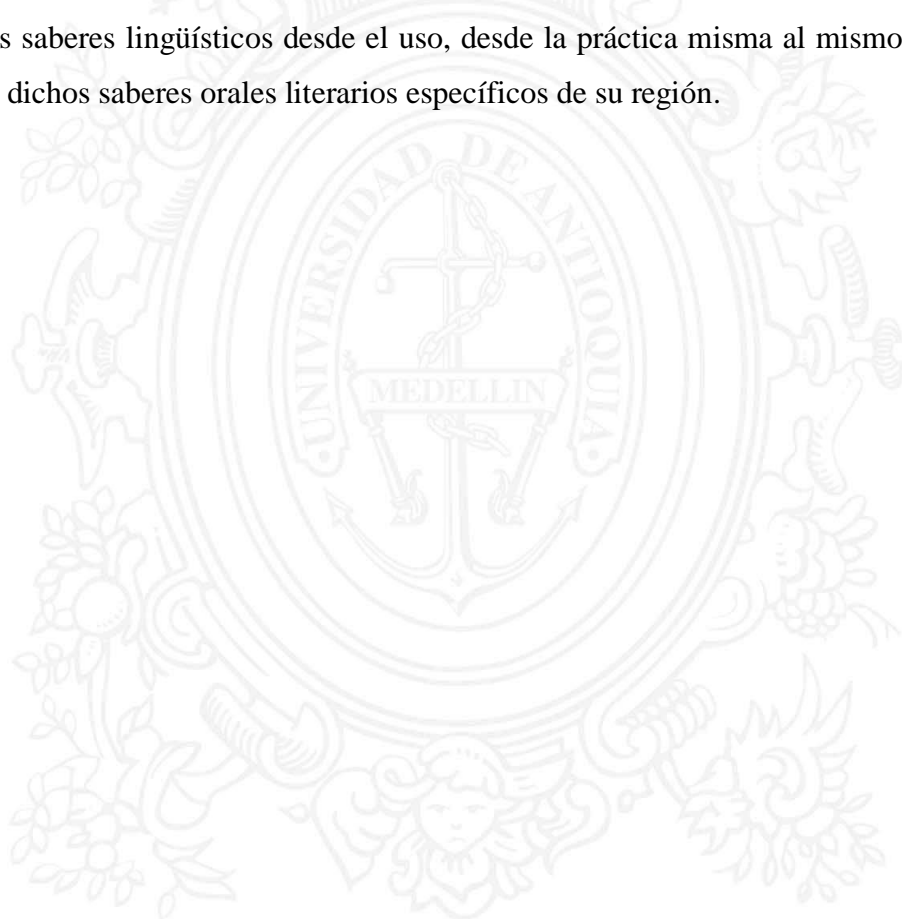
Abarcar estos saberes en el aula crea posibilidades de: acercamiento, construcción de aprendizaje, de identidad, de conocimiento de la propia cultura. Abordar en clases adivinanzas, dichos y todo tipo de juegos, permite a los estudiantes experimentar y usar el poder y la magia de las palabras.

Después de hacer un recorrido estas ideas, no se desconoce la importancia del asunto gramatical, pues las reglas ortográficas dan un sentido completo a cada uno de los textos que se desarrollan y el hecho de escribir cuidadosamente, ayuda además, a no delegarle toda la responsabilidad de interpretación a cada lector. Por ende, lo que se propone es articular esos



Facultad de Educación

asuntos gramaticales, pero no de la forma tradicional en que se ha desarrollado, es decir, con procesos de memorización y repetición sin sentido, sino tomando el texto elaborado por cada uno, tales como textos instructivos, transcripción de juegos de palmas y rondas, adivinanzas, refranes, cartas o las producciones literarias que se dan en el transcurso de las clases y a partir de ahí, de una forma consciente y en el que se lleva un proceso continuo, cada estudiante se ocupa de esos saberes lingüísticos desde el uso, desde la práctica misma al mismo tiempo que se apropia de dichos saberes orales literarios específicos de su región.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo presentamos el enfoque investigativo, que en nuestro caso es abordado desde la investigación cualitativa, en la medida en que se acerca a una realidad para conocerla, pero sin tratar de modificarla. Recurrimos al estudio de caso, que sería de esta forma, los espacios escolares de dos escuelas rurales de los municipios de Andes y Betania y la forma en que interactúan los estudiantes, cuando la escuela le abre las puertas a saberes literarios que circulan en la comunidad. Para esto es necesario también acudir a unas estrategias que permitan recolectar información, tales como los diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y análisis documental y llegar así a realizar un análisis más profundo del proceso.

3.1 Investigación cualitativa

El enfoque seleccionado para llevar a cabo la investigación es el cualitativo que dentro de la investigación social permite adentrarse a analizar las relaciones de las personas, cómo se dan en un contexto influenciado por otros individuos y busca comprender cómo estas realidades sociales hacen parte de una construcción cultural que configura los sujetos de determinado grupo. Este enfoque dista del cuantitativo, ya que al preocuparse más en comprobar una teoría o una hipótesis desde la deducción, fracciona el conocimiento al tratar de encontrar una explicación a los hechos sin ver cómo es la dinámica que se desarrolla.

En este sentido, este paradigma busca reconocer la realidad de un grupo de personas analizando el lenguaje, el comportamiento y la cultura de las mismas, tratando de descubrir las cualidades que sea posible, así como acercarse al pensamiento y dando la posibilidad de conocer más del tema de estudio, donde se da una vinculación entre el investigador y las personas del lugar escogido. Como dice Galeano (2009) “En la perspectiva de la investigación cualitativa, el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen” (p. 21), dando así un papel significativo a cada persona como constructora de una realidad, que si bien no pertenece a un solo sujeto, es la suma de pensamientos, acciones, comportamientos que forman en una colectividad.



Facultad de Educación

De igual modo, nuestro trabajo se inscribe en una mirada cualitativa, ya que, tal como lo propone Vasilachis (2006) “La investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales” (p.5). En este sentido, el investigador no pretende cambiar esa realidad, lo que busca es conocerla, registrarla para posteriormente analizarla. De esta forma el investigador debe hacer presencia en el lugar, conocer a los actores y aquellas dinámicas que los atraviesan.

Apoyándonos en estas ideas vemos cómo es pertinente para este trabajo adherirnos a este enfoque que busca comprender cómo se dan las relaciones en un conjunto de personas que conviven en un lugar específico, en este caso la escuela y las implicaciones que allí se tejen cuando se llevan a dicho lugar aquellos saberes propios de los habitantes de la comunidad, en nuestro caso saberes literarios.

De esta manera lo primordial es darle lugar a la realidad de las personas, a partir de una compenetración del investigado y el investigador para que la relación se dé entre la naturalidad y así obtener información auténtica de la realidad social. Igualmente, todo esto permite además que el investigador ponga todos sus sentidos al servicio de la investigación, su subjetividad, la capacidad de escucha y de interpretación de los silencios, que son cargados de significados que muchas veces tiene un mensaje y de las palabras, de los gestos, de las emociones y de cómo la disposición de los cuerpos también transmite datos. Del mismo modo, es una investigación que trabaja desde el mismo sitio e indaga sobre sus actores y sus acciones para luego hacer unas valoraciones, es decir que la información que se recoge en el trabajo de campo es la base para este paradigma.

3.2. Estudio de Caso, investigación y ruralidad.

Dentro de los diversos métodos de los cuales se apoya la investigación cualitativa, recurrimos al Estudio de Caso que se interesa por un tema que suscite un interés de comprender alguna situación en particular, entendiendo que la manera de ver el mundo es diferente aun en las mismas personas que habitan un mismo lugar, es así como los saberes literarios hacen un recorrido sin fronteras y lo que se pretende es dimensionar las posibilidades que estos generan en el aula de clase. Este proceso también guiado por una pregunta investigativa, interesada en



Facultad de Educación

nuestro caso, en esas posibilidades o desafíos que se generan en la escuela cuando se acerca a los estudiantes a los saberes literarios propios de la comunidad.

En este sentido, es importante hacer énfasis en lo que es el estudio de caso. Según Morra y Friedlander (2001):

Es un método de aprendizaje acerca de una situación compleja; se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación la cual es tomada como un conjunto y dentro de su contexto. (p. 2)

Es decir, entender una situación particular que se relaciona directamente con el contexto, en este caso, se hace con el fin de conocer las posibilidades y retos que se generan en clase cuando allí se toman como objeto de estudio algunos saberes literarios que circulan en las comunidades educativas, saberes que usualmente han estado al margen de lo que se enseña en la escuela. Por tanto, “El Caso” lo comprende lo que ocurre con respecto a esos saberes literarios en dos instituciones educativas ubicadas en sectores rurales, bajo la modalidad de Escuela Nueva, estas son la I.E.R Santa Rita, sede Gonzalo Ospina en el municipio de Andes y la I.E.R La Merced, sede La Libia Abajo del municipio de Betania, en esta última en la cual ya se habían realizado prácticas en una oportunidad anterior, mientras que la del municipio de Andes es un espacio por conocer. Esto puede influir en el proceso de investigación o acercamiento, pues según Stake (1998) se puede tener en cuenta tanto instituciones que sean ya conocidas, donde se ha reconocido posibles informantes, como instituciones ajenas, donde no se sabe cómo será la acogida del investigador.

En consonancia, el estudio de caso de estas instituciones, nos permite adentrarnos en esa realidad, y de esta forma, entender aquellas manifestaciones que se presentan cotidianamente, no solo en el espacio escolar, sino en la comunidad en general, y a partir de allí, orientar nuestra investigación de acuerdo a las situaciones de interés que se presenten.

3.3. Momentos de la investigación

Dentro del proceso de investigación se dan tres grandes momentos, el primero consiste en identificar aquella situación que genera interés y sobre la cual se quiere proyectar la



Facultad de Educación

investigación a través de una pregunta orientadora. El segundo, consiste en el planteamiento e implementación de posibilidades y el tercero tiene que ver con el análisis de la información recolectada en el anterior momento. Veamos entonces cada uno de ellos.

3.3.1. Identificación de la situación

Dentro del proceso investigativo, es necesario identificar la situación inicial, en nuestro caso tiene que ver con los saberes propios de las comunidades rurales que normalmente no han hecho parte de los conocimientos que imparte la escuela y por tanto estos saberes vernáculos han quedado relegados a un segundo plano y esto hace que, no se les dé el valor que merecen dentro de los diseños curriculares.

Para conocer más a fondo el lugar que se les da a estos saberes dentro de la escuela, recurrimos a hacer un análisis documental, este análisis “constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación” (Sandoval, 2002, p. 137), pues a la información que aquí se estudie es una pieza clave para el desarrollo de la investigación. Así, en una primera instancia, recurrimos a las guías de aprendizaje en el área de lenguaje del modelo de Escuela Nueva, en estas percibimos que hay una presentación, o al menos, hay un intento por resignificar esos saberes literarios, ya que proponen algunas actividades en las que se busca vincular la familia, y el contexto en general, con los procesos que se llevan dentro del salón de clase y así tener una mejor apropiación de dichos conocimientos. Sin embargo en la práctica no se llevan a cabo estas actividades que el libro propone, por lo que es necesario implementar acciones que permitan llevar al salón esos saberes literarios propios de la región como: adivinanzas, rondas, juegos de palmas, dicho y refranes, versos, en fin.

Una segunda herramienta que nos sirvió para recolectar información en esta primera etapa fueron los diarios de campo, en estos se registra experiencias, que aunque a simple vista son consideradas de poca importancia, pueden llevar a datos relevantes para toma de decisiones, es dar un sentido a las prácticas de enseñanza ya que permite llevar cómo son las relaciones con las actividades que se proponen, cómo son asumidos, qué avances, o qué dificultades presenta cada estudiante. En este sentido, así lo expresa Porlán (1991): “El diario facilita la posibilidad de reconocer esos problemas y de asumir la realidad escolar como



Facultad de Educación

compleja y cambiante, favoreciendo su tratamiento a través del análisis y seguimiento de los mismos” (p. 32). De esta forma si se lleva de manera juiciosa se puede encontrar énfasis, dificultades, avances, creencias que se presentan en el aula. Es una forma de reformular constantemente el quehacer de acuerdo a las experiencias.

En cuanto a los diarios de campo, fue la herramienta que permitió identificar los procesos que se llevan dentro del salón de clases, conociendo de primera mano de qué que los saberes propios de la comunidad y específicamente saberes literarios no tenían lugar en las clases a pesar de que en algunas guías de los libros Escuela Nueva pues muchas de ellas, los estudiantes solo pasaban la actividad al cuaderno pero sin realizarla, sin llevarla a cabo. Esto nos permitió concluir que era necesario hacer algo para que tales saberes literarios tuvieran un lugar fundamental en las clases de lenguaje.

3.3.2 Planteamiento e implementación de posibilidades

Continuando con este orden de ideas, dentro de las posibilidades que se dan en la investigación, proponemos una manera distinta a la usual en estas escuelas de configurar la enseñanza del lenguaje, con el fin de llegar a la resignificación de los saberes literarios que se conservan en estos contextos rurales. Para esto, propusimos tres secuencias didácticas, pero antes de presentarlas, es importante recordar a qué nos remite el concepto de secuencia didáctica. Esta es, según Pérez y Rincón (2009) “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p. 19), es decir, comprende un proceso en el que la lectura, la escritura y la oralidad trascienden un espacio, no se da en un solo momento de la clase sino que se vuelve a estos para repensar y fortalecer esos conocimientos.

En este sentido entonces, proponemos tres secuencias didácticas, la primera llamada “Juegos y rondas infantiles: tradición, cultura y aprendizaje”, enfocada en los juegos de manos y rondas tradicionales que involucran el canto y el juego de palabras, que se conocen en la región, esto implica un proceso de indagación de los estudiantes a personas de la comunidad. La segunda, llamada “Adivinanzas: Jugando con palabras aprendo”, esta, como lo sugiere el nombre, se enfoca en jugar con todas aquellas adivinanzas que tanto los mismos estudiantes, familiares o personas de la vereda conocen y para poder llevarlas al aula, hay que hacer



Facultad de Educación

primero, por parte de los alumnos, un trabajo de recopilación de estas. La tercera secuencia, llamada “Vaca ladrona no olvida el portillo: mensajes que resuenan”, está enfocada en esos saberes que se esconden en los refranes y que se utilizan permanentemente en el lenguaje cotidiano de las personas que habitan estas tierras donde están las escuelas acompañadas.

Una vez recopilados los juegos de palmas, las rondas, las adivinanzas y los dichos y refranes propios de estas comunidades campesinas, se produce un libro que preserve estos saberes, con el fin de entregarle un ejemplar a cada una de las escuelas que hacen parte de este Estudio de caso, como a una escuela de una región diferente que posee otros saberes literarios orales, como es el caso del Centro Educativo Rural Vale Pavas en el municipio de Necoclí, el cual pertenece al Urabá antioqueño, escuela con la que durante todo el 2017 tuvimos una comunicación permanente por medio de cartas.

Para recolectar información de la implementación, realizamos entrevistas semiestructuradas y diarios de campo. En cuanto a la entrevista semiestructurada, fue una herramienta de apoyo pues esta permite conocer qué piensa el entrevistado, motivarlo a hablar sobre lo que sabe y, como dice Martínez (2006) “elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudarle a explorar, reconocer sus propias vivencias inconscientes” (p.17). Y conociendo lo que piensa hay un acercamiento a su mundo, al mundo compartido con el que le es próximo y con el cual se crea identidad.

En este orden de ideas, elaboramos unas entrevistas que se hicieron a algunos estudiantes al finalizar la implementación de las tres secuencias y otra a los maestros cooperadores que acompañaron el proceso. Estas entrevistas permitieron, por un lado, conocer lo que piensa ese otro, en este caso qué importancia se le da a los saberes literarios en el espacio educativo, qué significan y cómo se reconstruyen; mientras que, por otro lado, permitió conocer las posibilidades o desafíos que surgen cuando se proponen actividades no usuales en la escuela. En este sentido, las entrevistas semiestructuradas, permitieron hacer un balance de la propuesta investigativa, el impacto que esta generó y las opiniones sobre la experiencia vivida.

También, ampliando un poco el otro instrumento que fue el diario de campo, podemos decir que, en esta etapa, nos sirvió para reflexionar sobre nuestro quehacer, pues se puede



Facultad de Educación

volver sobre este para analizar lo que allí se plantea en cuanto a nuestras prácticas, ideas, sensaciones, posibilidades, dificultades y avances que se van presentando a lo largo del proceso. Y es que el diario de campo más que llevar un registro detallado de actividades, también recoge aquello que nos pasa como docentes al momento de compartir en ese espacio escolar.

3.3.3 Análisis de la información

Con los datos obtenidos en la etapa anterior, con estrategias de recolección de información como: entrevistas semiestructuradas y diarios de campo, se procede a realizar un análisis de esta información que nos permita llegar así a una conclusión del proceso. Este análisis se realiza conforme a lo que propone Martínez (2006), un proceso de: categorización, estructuración, contrastación y teorización.

La categorización implica reconocer esa información consignada para darles un nombre, un código, por eso la importancia de llevar unos registros oportunos, implica una revisión del material obtenido, escrito, grabado, ya que de esta revisión surgen nuevas apreciaciones que eran desapercibidas antes. Luego viene la estructuración que es el cuerpo del trabajo, llevando a una mayor profundidad para ello esos códigos que surgieron en el momento anterior se agrupan en estructuras más grandes que recojan varios códigos o conceptos. Posteriormente se avanza a la contrastación, en este punto es donde se compara la información obtenida de una estrategia de recolección de información con otras utilizadas y con el trabajo de otras personas, esta relación o triangulación de fuentes es para consolidar las conclusiones que están arrojando hasta el momento el análisis.

Finalmente, viene el momento de la teorización que es el resultado de la investigación, buscando concretar la investigación, aumentando su profundización con los autores abordados en el marco referencial, llegando a nuevas afirmaciones, ampliando el panorama de la investigación. Es en este punto cuando se puede llegar a una construcción no solo de resultados de la investigación, sino del proceso de transformación interno por el que pasamos nosotras después de haber recorrido este viaje investigativo.



Facultad de Educación

A continuación, se presenta el desarrollo del análisis de la información el cual pasó por los procesos mencionados anteriormente, elaboración que da cuenta de lo acontecido en aula de clase cuando allí se llevaron saberes propios de la comunidad, en este caso específico, saberes literarios.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo, presentamos tres categorías de análisis, en las que, tomando la información obtenida durante la implementación del proyecto para hacer una triangulación, llegamos a unas conclusiones y aprendizajes construidos en relación con los saberes literarios y su inserción en la escuela. La primera de estas categorías comprende las configuraciones didácticas implementadas, es decir, una que se pregunta por los juegos y rondas, otra hacia las adivinanzas y la última hacia los refranes propios de los contextos específicos. La segunda categoría se enfoca en los saberes literarios y los procesos que, en relación a estos, se desarrollaron, como la escritura, reescritura, vínculos con la comunidad y otros. Finalmente, la tercera categoría aborda esos saberes literarios desde una mirada sociocultural y lo que se teje en la escuela a partir de allí.

4.1 Configuraciones didácticas implementadas

Uno de los factores fundamentales de esta investigación es la implementación de una configuración didáctica que permita construir un aprendizaje de acuerdo con las necesidades identificadas en el contexto. Dicha configuración se entiende como la forma de abordar la enseñanza en el aula, teniendo en cuenta todo lo que se ha analizado y la forma en que el docente organiza la enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de abordar los contenidos correspondientes y seleccionando, de acuerdo a su criterio, la forma de llevarlos al salón de clases. En este sentido, Litwin, (1997) define la configuración didáctica como “la manera particular que despliega el docente para fortalecer los procesos de construcción de conocimiento” (p. 97) y diferenciada de las configuraciones no didácticas que implican la exposición de temas como se ha hecho tradicionalmente. O sea que una configuración didáctica implica todo un proceso de construcción que puede modificarse constantemente.

En consonancia, la secuencia didáctica es una configuración que nos posibilita la selección y planeación de dichos contenidos. Esta, planteada por Pérez y Rincón (2009) como una unidad de enseñanza que tiene varios elementos característicos, el primero de ellos es la producción de un texto, ya sea oral o escrito y que se desarrolla en un tiempo determinado, según las necesidades o finalidad de esta. El siguiente elemento es la relación entre el texto y el



Facultad de Educación

contexto, además de la delimitación clara de unos objetivos que se presentan a los estudiantes y donde se llega a un producto final, que puede ser tangible. Finalmente, el elemento que no se debe dejar de lado son las fases por las que pasa la secuencia: preparación, producción y evaluación; lo que deja entrever que se está dando un cambio en las prácticas de enseñanza, por lo que los procesos que se llevan están pensados desde y para el contexto y que las secuencias didácticas son una forma de fortalecer la enseñanza desde una mirada sociocultural en la que se construyen aprendizajes desde la participación en situaciones comunicativas auténticas.

De esta forma, en el desarrollo de nuestra investigación, proponemos tres secuencias didácticas³ que responden a la pregunta orientada hacia los saberes literarios, además de una actividad permanente que surgió en el transcurso del proceso, esta fue la correspondencia de cartas, entre los estudiantes de las escuelas en las que hicimos las prácticas, es decir, el C.E. R Gonzalo Ospina de Andes y el C.E.R La libia Abajo del municipio de Betania y el C.E.R Vale Pavas del municipio de Necoclí.

Así pues, la primera secuencia lleva por nombre “Juegos y rondas infantiles: tradición, cultura y aprendizaje”, esta, tuvo como objetivo rescatar y preservar esos saberes literarios que circulan en la sociedad, utilizando la escritura como un medio importante para validar ese conocimiento; dichos saberes que se manifiestan de diferentes formas, una de ellas se manifiesta en los juego de palmas y las rondas, que se transmiten de generación en generación y cómo en la escritura se pueden recopilar, es una buena forma de mostrarlos a los demás y que no queden en el olvido.

En primer lugar, les contamos a los estudiantes la propuesta de trabajo que llevamos y la intención de hacer una recopilación de sus saberes, que comenzaríamos con los juegos de rondas y los juegos de palmas, que se escribirían con el fin de realizar un libro que se compartiría con una escuela del municipio de Necoclí, y se dejarían dos ejemplares en las dos instituciones donde se han hecho las intervenciones, es decir, en los municipios de Andes y Betania. Lo primero fue hacer claridad de qué es un juego de palmas y qué son las rondas. De este primero, les llevamos un ejemplo de cómo jugarlo con sus respectivas instrucciones, a cada

³ Estas pueden leerse completas al final del proyecto en los anexos



Facultad de Educación

uno se le entregó una copia permitiéndoles que lo leyeran por varias veces, hasta que se lo aprendieran para jugarlo.

Una siguiente etapa, después del reconocimiento de estos elementos, lo que quisimos fue que los estudiantes realizaran la escritura de esos juegos de palmas y rondas que ellos conocen, en esa cotidianidad de la escuela. Esta escritura podía ser en parejas o grupos de tres, con el propósito de plasmar y compartir todos los juegos que hacen parte de su repertorio. Luego de tener el juego transcrito, el objetivo era construir un texto instructivo por cada uno de estos, lo cual además de contar el juego es explicar las características, el papel que cumplen todos los participantes, ya sea con preguntas, con afirmaciones, con gestos o algún coro.

Esto pasó por varios momentos, como decidir con quién iba a escribir el texto cada estudiante, pues unos se buscaron por empatía, otros por ayudarse entre sí o hacerse con niños de otros grados, o con niños del mismo género, eso era según sus gustos. Esta construcción del texto instructivo también pasó por el proceso de revisión y reescritura. La revisión de los textos fue importante para mirar aspectos microestructurales (la utilización de mayúsculas, signos de puntuación, supresión de letras, el intercambio de letras como la *v* por la *b*, escribir palabras juntas, la repetición de conectores); macroestructurales (coherencia global y desarrollo de las ideas) y la superestructura (que realmente contuviera los elementos propios de los textos instructivos). Este proceso se repitió con las rondas.

Con este trabajo en equipo se facilitó también un intercambio, pues hubo juegos que algunos estudiantes no conocían, por lo que quiénes los escribían debían enseñarlo a sus compañeros. Así se fortaleció el diálogo y el trabajo cooperativo, pues si ellos mismos revisaban el escrito de los demás, también daban su opinión al respecto.

La construcción de estos textos instructivos, implica también un proceso de pensamiento, y es que deben esforzarse para encontrar la forma adecuada de expresar sus ideas, los movimientos de los juegos, en el que algunos son repetitivos, otros cambian de forma rápida la posición de las manos o un movimiento con todo el cuerpo, todo eso involucra relacionar esto con las palabras, el esfuerzo de repetir varias veces ese movimiento y pensar cómo pasarlo a la escritura. Así ellos debieron primero organizar las ideas, hacer los borradores para luego hacer la reescritura. Posteriormente se pasó a la sala de sistemas, lo que implicaba



Facultad de Educación

manejar un nuevo formato, el digital, y allí escribir el texto, estuvieron muy interesados en utilizar esta herramienta, esto de nuevo ameritó nuevos aprendizajes en el manejo del programa Word: centrar, justificar, cambiar el tipo de letra, borrar... lo cual fue algo nuevo para ellos.

Otro aspecto importante fue la grabación de los juegos recopilados, una vez tenidos estos escritos con su respectivo texto instructivo, el complemento a esto era dejar los videos para volver también sobre ellos y para compartir con los estudiantes de Necoclí. Para la grabación de estos se tomaron varias sesiones, no solo por cuestiones de tiempo o ruido en el ambiente, sino también por preparación, a veces se sentían asustados al grabar o se les olvidaba alguna cosa, por lo que se hizo necesario hacer varias grabaciones hasta obtener una mejor toma. Así, con estos videos se termina esta secuencia y se deja todo listo para pasar a la siguiente.

Para concluir, es importante mencionar que a todos los motivó mucho la idea de que sus escritos estuvieran en un libro, porque sus palabras van a viajar, y aunque ellos no van a viajar físicamente, lo harán a través de los saberes y palabras que allí plasmaron, esto los estimula a pensar lo valioso de sus conocimientos y sus escritos, aquellos que lograron con mucho esfuerzo, aquellos que se les dijo que había que mejorarlos, esos que les hicieron impacientar, de los quisieron desistir, pero que lograron consolidar. De esta forma les da la posibilidad a otros para que puedan leer y disfrutar de estos juegos de palmas y rondas que se dan en un contexto rural del suroeste de Antioquia.

Otra de las secuencias didácticas realizadas es la relacionada con las adivinanzas, esta lleva por nombre “Jugando con palabras aprendo”, el objetivo es recopilar esas adivinanzas que conocen los niños, sus familiares y demás personas de la vereda, logrando así la vinculación de la comunidad en los procesos de aprendizaje que se dan en la escuela.

Para el desarrollo de esta secuencia es importante mencionar algunas herramientas que fueron importantes, una de ellas fueron los libros de la fundación de Secretos para Contar, pues en ellos hay un interés por preservar estos saberes. Se tomó como referencia el libro *Más claro no canta un gallo* que es el referente principal sobre este tema de tradición, recalcando que en las instituciones del suroeste donde se llevaron las secuencias en el último semestre del año 2017 la fundación no pudo entregar estos libros dada la alteración del cronograma de



Facultad de Educación

actividades debido al paro de maestros, esta dificultad se convirtió en una oportunidad porque permitió un trabajo más eficaz y significativo para todos los estudiantes. Otro de los libros con que se trabajó fue el libro *Bichonanzas y Adiviplantas* de la Colección Semilla. Esta Comprendió diferentes procesos, donde la lectura, la escritura y la oralidad se relacionan y logran ayudar en la construcción de aprendizajes significativos, que les permiten a los estudiantes conocer su contexto, preguntarse por él, por los saberes que los permean y la importancia que estos tienen.

En primer lugar se presentó la secuencia didáctica, se les dijo que se trabajaría por varias semanas las adivinanzas y se investigarían las que conocen las personas de la región en diálogo con la familia y vecinos y que las adivinanzas que le logren recopilar se incluirán en el libro de saberes literarios⁴ para compartir con los niños de una escuela de Necoclí y otro ejemplar en las dos sedes, donde se hacen las secuencias.

En cada sesión se llevaba una adivinanza al comienzo de clases, para que se arriesgaran a dar algunas respuestas, tenían la opción de hacerse con los niños que quisieran, para buscar las pistas en un trabajo colaborativo, encontrar esos indicios para dar una posible solución, una de las tantas adivinanzas que se llevó fue la siguiente:

Tiene corona y no es rey,

tiene escama y no es pez,

tiene ojo y no ve,

adivina qué es. (*La piña*)

En este caso una estudiante escribió en su cuaderno que la respuesta de esta adivinanza es “una persona” y la pista para ella era “porque decía tiene corona y no es rey”, esa respuesta está basada en una hipótesis bien sustentada ya que reconocemos que una corona es un objeto que llevan algunas personas sobre la cabeza, y para ella es común que las lleven las princesas de los cuentos, en este trabajo se busca apropiarnos de otros significados que se presentan en

⁴ Dicho libro se puede encontrar también digital en: <https://drive.google.com/open?id=1nTbAyxXFp9-YgX-JJOir2dYBKZoi6VQC>



Facultad de Educación

las adivinanzas demostrando que siendo un texto corto, su análisis es exigente para llegar a la respuesta.

Posteriormente se les entregó en copias algunas adivinanzas para resolverlas con la familia, esto les dio pie como tema de conversación con ellos, algunas adivinanzas no la sabían ni papá, ni mamá, entonces acudían a los tíos o demás familiares o conocidos, y también acudían a los mismos compañeros para que les ayudaran con la respuesta. Después de tener las respuestas mediante una socialización y de buscar las pistas que llevaron a la solución de dicha adivinanza, realizaron el dibujo que representara una de las respuestas.

En todas las clases se llevaban varias adivinanzas, después de que se le entregaba a cada uno en una copia con estos acertijos se reunían libremente con sus compañeros, copiaban la posible respuesta el porqué, y las dificultades encontradas, a medida que pasó el tiempo se lograron avances porque fue un trabajo reiterativo, que dio pie a nuevas interpretaciones como ocurrió en una ocasión con la siguiente adivinanza.

“En aquel alto, muy alto,
hay un fraile franciscano.
tiene dientes y no come,
tiene pelo y no es cristiano”

Donde la respuesta es “*el maíz*” y un niño escribió: “yo nunca había escuchado eso de un fraile franciscano, yo conozco el maíz, pero no conozco las otras palabras. Esto demuestra todo lo que permite el lenguaje, el maíz es un producto que se cultiva en nuestras tierras, que se consume a diario, pero la forma de llevarlo a un contexto totalmente opuesto en este caso el religioso, hace que estas expresiones sean exigentes y permitan hacer todo tipo de hipótesis.

Una siguiente etapa, ya más de exploración, fue cuando en una clase nos dedicamos a inventar adivinanzas. Después de pasar por la identificación de las pistas que los llevan a pensar en una respuesta y de la aclaración de lo que es una rima y el papel que cumple como herramienta de memorización y musicalización de la adivinanza. Les propusimos que, apropiados de esas ideas, pensarán en un animal o planta que les llamara la atención y a partir



Facultad de Educación

de allí se aventuraran a escribir una adivinanza y compartirla con los compañeros para ver si los demás eran capaces de identificar a qué se refería.

Desde el comienzo ellos sabían de la realización de un libro con la colaboración de todos, pero de forma inesperada decidieron que cada uno crearía un libro, algunos con ayuda de la familia, otros con ayuda de los compañeros, siendo más decorados los primeros, en ellos se notó un compromiso y lo mejor no estuvo bajo la mirada de una nota, era un trabajo por iniciativa propia, hecho con amor. De esta manera con el transcurrir de los días, y a ese trabajo reiterado de las adivinanzas, se vieron los avances, reconocieron que muchas de las respuestas están dentro del texto, en una solución que no tiene en cuenta la ortografía sino el sonido fonético, entonces se habló de las pistas, esos detalles o indicios que llevan a dar una respuesta.

Con la recopilación de las adivinanzas de la región, apareció una que siendo del contexto muchos no conocíamos, como la que llevó una estudiante, a la que se la enseñó la abuela: “Cuando la madre nació, el hijo ya iba lejos” R/*la candela y el humo*.

Se encontró que también hay cambio de palabras a medida de que estos han pasado de boca en boca, como en el caso de la siguiente “botón sobre botón, botón de la telegrama, a que no me lo adivinas en este resto de semana (piña). Que cambia un poco con la que llevó otra estudiante “botón sobre botón, botón de la filigrana, si no me adivinas hoy, me lo adivinarás mañana (piña). Estas adivinanzas fueron dadas por los abuelos, y dan cuenta de un saber que los estudiantes no tenían y con esta transmisión esos saberes se conservan. Por último cada niño escogió una adivinanza y se procedió a realizar la grabación de estas para anexarlas al libro que es el producto final.

La última secuencia didáctica propuesta fue la relacionada con los refranes, esta llevó por nombre “Vaca ladrona no olvida el portillo: mensajes que resuenan”, se escogió este refrán como nombre de entre tantas posibilidades que pertenecen a esta categoría, por su sonoridad y por ser reconocido por todas las generaciones en el contexto rural, ya que es la representación misma del contexto. Esta secuencia significó llevar un conocimiento nuevo, eso de dichos y refranes que nunca lo habían escuchado y si de pronto lo habían hecho, no entendían de qué se trataba, para qué servían y su frecuente utilización en todo círculo, pues para muchos eran esas frases que los papás y conocidos siempre mencionaban pero no eran comprendidas en su



Facultad de Educación

sentido concreto. Así, resaltar su importancia es una forma de instalar esos conocimientos que históricamente hemos instalado.

Esta secuencia significó llevar un conocimiento nuevo, eso de dichos y refranes que nunca habían escuchado y si de pronto lo habían hecho, no entendían de qué se trataba, para qué servían y su frecuente utilización en todo círculo, en donde en el sector rural es frecuente su uso, para sintetizar un tema.

Primero se les explicó a los niños qué son los dichos y refranes, que se trabajaría varias clases con estas expresiones, y que se haría una recopilación de ellos para incluirlos en el libro de saberes que se enviaría a los niños de la escuela Vale Pavas de municipio de Necoclí, con los cuales ya se había tenido comunicación por medio de cartas e intercambio de productos de las dos regiones.

Fue así que se mencionaron algunos dichos y refranes a modo de ejemplo. Luego se trabajó por parejas dándoles un refrán para que lo explicaran, se hizo la socialización de lo que ellos pensaban que significaba, esto permitió el trabajo en equipo, el intercambio de ideas. Tuvo gran repercusión ya que le permitió trabajar con sus pares, además trabajar con niños de otros grados, se podían ver los terceros con los de cuarto o los de quinto, después de que se hacía una socialización entre todos, anotaban en sus cuadernos conclusiones a las que se llegaba.

Como ellos no estaban familiarizados con estas expresiones las entendían tal cual se dicen si es “a caballo regalado no se le mira el colmillo” para ellos era que “no se le mira el diente a un caballo” o “es como una persona que se le cayó un diente” (respuestas de estudiantes de tercero). O también trataron de hacer una transposición, “perro que ladra no muerde” diciendo que “perro que ladra si muerde” (respuesta de un niño de cuarto). Se llevaron más dichos y adivinanzas se socializaron, además de hacer dibujos de algunos de ellos evocando alguna situación a la que se pueda aplicar. En este sentido, aunque aún no estaban apropiados de un lenguaje figurado que les permitiera comprender de una mejor forma estas expresiones, fueron desarrollando la capacidad de asociarlas a las situaciones reales que hacen parte de su cotidianidad.



Facultad de Educación

Posteriormente lo que se hizo fue recoger los refranes de las dos veredas en conversación con la familia y personas de la comunidad, se comenzaron a copiar en un cartel que se ubicó en la pared con el título *el refranero* resultaron muchos que todos conocían, como “es mejor solo que mal acompañado” “Donde comen dos comen tres” “cuando no hay solomo de todo como”. También se rescataron otros que pocas personas conocían como “entre rosas y azucenas lo moreno es lo mejor” “lo importante no es hacer la paloma, sino hacerle el pico y que coma” “el que más saliva tiene, más hojaldra traga”.

Por grupos se reunieron, analizaron un refrán e hicieron una dramatización, esto les permitió el diálogo, realizar los turnos conversacionales, proyectar sus voces y cuerpos para presentar el dicho a los compañeros y les gustó mucho porque dicen no realizan dramatizaciones en la escuela.

También se les dieron refranes para que los llevaran a la casa y les dieran interpretación con ayuda de la familia. Se les proyectó un capítulo de “El Chapulín Colorado” donde habla de los refranes, luego se les dijo que trocaran refranes, para hacer un híbrido y así explorar con nuevos significados. Realizaron dibujos de algunos refranes sin escribir ningún texto para que los compañeros explicaran la situación que allí se presentaba, finalmente el autor del dibujo explicó a qué refrán o dicho se refería y así verificar quienes acertaron con la representación y la expresión correspondiente. Cada estudiante escogió un refrán o dicho y trató de interpretarlo en su cuaderno, se aventuraron a dar una respuesta, lo que escribieron pasó por una revisión, y reescritura para que dichos textos queden mejor.

Para terminar cada estudiante escogió un refrán y se lo aprendió, dándole su interpretación, el cual fue grabado para posteriormente anexarlo a los videos de juegos de palmas, de rondas, a las adivinanzas. Este trabajo permitió, traer a la escuela esos saberes que circulan fuera de ella, esos saberes vernáculos, saberes aplicados en la cotidianidad, en este caso expresiones con las que la gente habla, discute, o argumenta para comparar una situación dada, utilizadas en todo tipo de escenario, desde la persona del corriente hasta las esferas políticas.

Este trabajo tuvo mucha resonancia porque se abordaron esos conocimientos que tienen las personas de la comunidad, permitió resaltarles que eso que saben es importante que forma

1 8 0 3



Facultad de Educación

parte de nuestra cultura y rescatar algunas expresiones que se las escuchaban a personas en el pasado, pero que no se han vuelto a escuchar, refranes y dichos que estaban a portas de extinguirse y con este trabajo se rescataron porque se recolectaron en el libro y van a ir a otro lugar para cobrar vida.

4.2. Saberes literarios

En esta categoría nos centramos en analizar lo que corresponde a los saberes literarios. Dentro de esta se presentan varios momentos o subcategorías, la primera de ellas es la que abarca los procesos de escritura y reescritura. Ya que el objetivo fue la producción de un libro que permita conservar esos conocimientos, como lo son aquellos juegos, rondas, adivinanzas y refranes que circulan en la comunidad, que quede allí y pueda ser leído y consultado, no solo por las personas externas a la escuela, sino también los mismos estudiantes que vayan pasando, se hace necesario que haya una escritura, ya que “si bien el producto final es importante, también lo es el proceso por medio del cual se llega a ese último resultado” (Madrigal, 2008, p.128) y para eso se pasa por la creación del texto utilizando lo que son los borradores y la reescritura y llegar así a un producto final bien elaborado.

Además, tener este libro es una herramienta que puede servir de consulta y que para ellos es significativo por haber sido construido en un trabajo cooperativo. “Para mí sí es importante porque yo aprendo y si me preguntan algo yo respondo y puedo tener el libro para mirarlo” (Entrevista estudiante II. C.E.R Gonzalo Ospina) y “Porque ahí podemos guardar todo lo que hemos hecho acá en la escuela” (Entrevista estudiante I. C.E.R. Gonzalo Ospina).

En este sentido, esta construcción del libro pasa por varios procesos, que entendidos desde Madrigal (2008) son: preescritura, borrador y revisión. Este primer momento consiste en buscar los temas, en nuestro caso es la fijación de los saberes que estarán en el libro (juegos, rondas, adivinanzas y refranes). Debemos aclarar que los saberes literarios comprenden un gran repertorio y, al no ser posible abarcarlos todos, se vio la necesidad de elegir solo algunos de ellos.

El siguiente momento, el borrador, fue el que tal vez se llevó más tiempo, pues cada uno de los saberes implicaba un proceso diferente, por ejemplo los juegos y rondas, además de



Facultad de Educación

transcribirlos, iban acompañados por un texto instructivo, lo que involucra dos estructuras diferentes que ellos debían comprender al momento de escribir. Aquí no es solo recrear mentalmente cada uno de los movimientos, sino buscar la forma precisa de expresarlos. También es importante hacer varias versiones de un mismo texto, ya que como lo menciona Castaño (2014) los estudiantes “aprecian el papel de los borradores y los tachones. Suelen escribir varias versiones hasta lograr una con la cual se sienten satisfechos” (p, 16)

En este proceso notamos que no estaban acostumbrados a hacer borradores, por lo que es necesario que “en las aulas se propicien diálogos constantes sobre lo que se escribe, se reivindique el papel de los borradores y, por ende, el carácter educativo del error” (Castaño. 2014. p, 26). Este proceso a algunos les pareció una buena forma de hacer donde juega un papel fundamental la reescritura. “Para mí sí es importante, porque uno se equivoca y los niños no le entienden a uno, entonces así podemos escribir mejor” (Entrevista estudiante II. C.E.R Gonzalo Ospina). “Porque uno escribiendo ahí directo puede escribir mal, puede escribir cosas que no tenga en la mente y es muy bueno con borradores” (Entrevista estudiante I. C.E.R. Gonzalo Ospina). “me parece muy bien, porque así podemos aprender a escribir más bien para que ellos puedan entendernos para ver como es, porque si tenemos mala escritura ellos no entienden y no logran leer nuestras adivinanzas” (Entrevista estudiante I. C.E.R. La Libia Abajo). Esto nos muestra además que lo hacen con el interés de que sus lectores, es decir, otros estudiantes como lo son los escuela Vale Pavas del municipio de Necoclí, ellos mismos, los estudiantes que vayan llegando a la escuela con el paso del tiempo y las personas de la comunidad, puedan entender con mayor facilidad lo que hay allí plasmado y que construyeron entre todos.

Aun así, hubo estudiantes con algunas dificultades o no les llamaba del todo la atención este ejercicio de hacer borradores y reescribir, “hacer los borradores, porque es muy maluco porque si uno copia mal, le toca volver a copiar” (Entrevista estudiante II. C.E.R. La libia Abajo) lo que deja ver además que no era algo común en su proceso de aprendizaje. Este fue un desafío, pues lograr motivarlos a escribir y reescribir y ver que los borradores pueden ser una buena herramienta para mejorar la escritura.

Este desafío fue difícil de afrontar, pues el reto estaba en que se acostumbraran a volver sobre sus escritos. Una de las actividades que se desarrolló para esto, fue que entre ellos



Facultad de Educación

mismos revisaran sus escritos e hicieran algunos aportes, así, al tener una opinión de sus mismos compañeros los lleva, por un lado, a ser más críticos y saber opinar ante los escritos con ideas claras y acertadas y, por otro lado, esforzarse un poco más para no recibir tantas observaciones negativas, en la que algunas veces ellos mismos se ríen de los errores que se cometen lo que los lleva a pensarse o apenarse.

En esta línea de sentido, mencionando el tercer momento planteado que es el de la revisión, este consiste en actividades donde se vuelva sobre los escritos para evaluar su contenido, aun así hay que resaltar que esta no debe ser necesariamente la etapa final, es decir, la revisión se puede ser de manera constante y así enriquecer los escritos, para potenciar esos borradores y al momento de la reescritura haya unas ideas más sólidas. En ese proceso se debían tener en cuenta algunos aspectos gramaticales, es decir, utilizar mayúsculas, signos de puntuación, conectores, pues resultaban textos con algunas falencias en cuanto a este tema y hacerlo una y otra vez les fue ayudando en cierta medida a fortalecer la escritura como práctica.

En consecuencia, una segunda subcategoría que proponemos es la que implica los vínculos con la comunidad, aquí se buscó que los estudiantes dialogaran con las personas de la vereda, padres de familia, amigos o conocidos y de allí escribir esos saberes para tener la posibilidad de compartirlos a los demás, no solo en la escuela con sus compañeros sino con otros estudiantes. Este diálogo posibilita el aprendizaje. “Me parece muy bien porque así podemos aprender más sobre los dichos y los refranes, hablando con las demás personas” (Entrevista estudiante II. C.E.R. La Libia Abajo). Además, cada uno va reconociendo que es un asunto cultural en el que la memoria también juega un papel importante. “Muy bien porque uno mira a ver la gente qué cosas todavía sabe, refranes que son muy viejos que todavía uno no se sabe. Y son buenos, dicen cosas lindas. Pues si todavía las personas se acuerdan de los juegos muy bueno porque son juegos de la niñez que todavía se saben” (Entrevista estudiante II. C.E.R Gonzalo Ospina).

Por consiguiente, se nota que esta recopilación los llevó al reconocimiento del contexto y del valor de esos saberes que conservan las personas adultas y que van transmitiendo a los más pequeños y ellos, los enseñarán a otros niños. “Es un aspecto de la vida pues que las personas tienen y que todavía se saben. Y pues muy bueno la verdad porque los



Facultad de Educación

refranes a uno se los decían desde que uno era muy niño y los decimos en la vida diaria” (Entrevista estudiante III. C.E.R. Gonzalo Ospina). “Me parece muy bueno porque con ellas he aprendido muchas cosas como las adivinanzas que me sé, bueno como yo ya me sé algunas adivinanzas entonces ya me es más fácil para responder y se más o menos como responderlas” (Entrevista estudiante II. C.E.R La Libia Abajo).

En este sentido, el llevar esos saberes con saberes literarios propios de la comunidad al aula de clase, permitió diferentes posibilidades. Una posibilidad es la de fortalecer los lazos comunicativos con interlocutores reales, en este caso el ejercicio de las cartas fue el medio que facilitó esta comunicación en la que también hubo un intercambio de tradiciones. “Me pareció muy bueno lo de las cartas porque son personas que uno no conoció nunca y que le transmiten a uno muchas palabras desde una carta” (Entrevista estudiante III. C.E.R Gonzalo Ospina), “Me parece muy bueno porque no había llegado a recibir cartas de niños de otro lugar” (Entrevista estudiante II. C.E.R. La Libia Abajo). Estas palabras nos demuestran que no solo es escribir un mensaje, sino que es todo el proceso a que eso conlleva, la realización del borrador, la reescritura, la decoración y el envío, además de seleccionar cuáles saberes o ideas querían plasmar allí, que pueden resultar divertidos. “Es importante que sepamos eso porque Colombia tiene mucho folclor por todas esas cosas que uno sabe, los refranes, las adivinanzas y son muy divertidas y aprende uno algo nuevo” (Entrevista estudiante III. C.E.R Gonzalo Ospina)

Otra posibilidad que se gestó fue la del intercambio cultural. Ellos se sintieron motivados al recibir cartas y pruebas gastronómicas por parte de otros estudiantes que ellos consideraban como sus amigos a distancia, “Sí. A ver yo como le digo, por ejemplo ellos tienen cosas que nosotros no tenemos, como lo que nos mandaron de comer, eso no lo sabemos nosotros y nosotros podemos aprender de eso” (Entrevista estudiante II. C.E.R Gonzalo Ospina). Esto les permitió que ellos aprendieran o se hicieran una idea sobre la escuela, el contexto, la comida, los juegos, en fin, construyeron una imagen y ayudaron a que los otros estudiantes conocieran una parte de su cultura. Todo esto apoyado por fotos y videos que se fueron construyendo y compartiendo. “Me gustó mucho interactuar con los refranes, las adivinanzas y juegos de palmas porque así podríamos dedicarnos a nuevas cosas, a nuevas culturas de otros compañeritos que tuviéramos y podríamos realizarlas y jugarlas” (Entrevista Estudiante I. C.E.R La Libia Abajo)



Facultad de Educación

Para finalizar, podemos decir entonces que este proceso dio lugar en el aula a que se tomaran como objeto de estudio esos saberes propios de los habitantes de la región. “Esto nos lleva al concepto de *literacidad vernácula*: aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes” (Zavala. 2009. P.5). Es que en las actividades propuestas en clase se pusieron en juego estos saberes, el hecho de recopilar los cantos, las adivinanzas, los refranes, hace que se valore y resinifique la cultura. “Me parece muy bueno porque yo he jugado mucho esos juegos con mis amiguitos, como juegos como Lobo está, jugo de limón, jugaremos en el bosque” (Entrevista estudiante II. C.E.R. La Libia Abajo).

4.3 La enseñanza desde una mirada sociocultural

La configuración de la enseñanza debe centrarse en el propósito de esta, si enseñar es el fin, debe haber unas intervenciones de forma consiente, reflexiva y llevar de forma crítica aquellos saberes que tengan una intencionalidad, y hablando particularmente de la escuela rural, abordar temas que competen a esta población, pero también llevar conocimientos de afuera, hacerlos visibles para que las personas se apropien de ellos. La forma como se dé la configuración didáctica, parte de que la enseñanza sea o no bien planeada, lleva al papel del docente como aquel que puede diseñar sus propias propuestas y organizar los momentos de enseñanza. En este sentido, puede pensarse esto desde lo que propone Giroux, al decir que los maestros son productores y no técnicos que repiten las propuestas diseñadas por otros, así pueden formar estudiantes críticos, “Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento” (Giroux,1990. p, 175)

Cabe recordar que dentro de la configuración didáctica implementada, es decir, la secuencia didáctica fue el pilar fundamental para articular los diferentes procesos dentro de la escuela. Ya que no nos centramos únicamente en un proceso de escritura, sino que hubo una relación de esta con los saberes de la comunidad, tomando aquellos que se conservan de la tradición oral y que pueden conservarse en la escritura.



Facultad de Educación

Ahora bien, dentro de esta configuración de la enseñanza encontramos unas subcategorías que nos permiten profundizar en este asunto. La primera de que la organización de la enseñanza por secuencia les permitió a los estudiantes sentirse autores, esto conlleva a fortalecer la práctica de la escritura que debe estar en el aula constantemente, y significa para nosotras como docentes, construir las posibilidades para que no se deje en un segundo plano. La escuela es quizás el lugar para muchos donde hay una formación de escritura, pero si escribir es necesario en la vida, debemos darnos cuenta desde los primeros años cómo podemos iniciarnos en esto, ya que al niño hay que acercarlo a los diferentes saberes que se abren ante esta posibilidad, y en nuestro caso, acercarse a los saberes literarios que son propios de su comunidad como lo son saberes literarios es algo importante para conocer y reconocerse dentro del contexto en el que estamos inmersos la mayor parte del tiempo.

Así, la escritura posibilita muchas prácticas, una de ellas es la realización de un libro o la elaboración de cartas donde se recogen las experiencias que recorren los sentidos y se materializan en palabras, porque para decir algo en el papel primero pasa por el cuerpo y por el pensamiento, luego se da el manuscrito y se susurra esa experiencia en unos trazos. Esta experiencia, como dice Larrosa (2006) "...tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso" (p.88) y es que muchas veces se pasa de largo y las posibilidades no son tangibles, todo y eso exige un compromiso de cambiar prácticas rutinarias que se vuelven monótonas y aburridas.

Esto es lo que dijo un estudiante con respecto a la experiencia de escribir: "me pareció muy bien porque así podemos comunicarnos con niños que no son de nuestra vereda" (Entrevista estudiante III, C.E.R Gonzalo Ospina) y es que eso de comunicarse sí que es indispensable en la vida de cada persona, se comunica para dejar algo fijo, algo que puede ser releído cuantas veces sea necesario, es un texto que puede viajar muchos kilómetros y aunque físicamente se mueva, lo escrito no se puede modificar por el autor después de ser entregado, el libro va a ser enviado a una escuela lejana y otro ejemplar quedará en su escuela, el ser escritores significa para ellos, que el libro lo deben cuidar como un tesoro, permitiendo ser examinado por estos, en el cual pueden ver sus aportes, sus dibujos, llevándolos a los recuerdos de esa construcción de forma gradual con sus saberes propios y con los investigados.



Facultad de Educación

En este sentido, es importante entender que, como dice López (2013) “...los niños llegan a la escuela con un patrimonio literario que les ha sido transmitido de manera oral por familiares y que tiene su soporte en el ritmo, en las formas, en la música, en el juego” (p.16), así, tomando estos saberes que son de su interés pueden fortalecer su escritura, pues escribiendo desde sus gustos hay una escritura más fluida que no es obligada y los orienta a participar de la cultura escrita en la que se apropian de su contexto y de los saberes que les han sido transmitidos, construyendo una comunidad de escritores que permita preservar esos saberes, como lo menciona Lerner (2001), “lo necesario es preservar la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores” (p, 27).

En consecuencia, una segunda subcategoría desarrollada comprende la modalidad de trabajo, aquí tenemos en cuenta lo que fue el trabajo individual y cooperativo, que son formas de conocer y potenciar las habilidades de los estudiantes. El trabajo individual comprende el esfuerzo por consultar los saberes, escribirlos y llevarlos a clase. Notamos algunas dificultades aquí, ya que algunos aún tienen vacíos con el código, “se le dificulta la escritura, es recurrente encontrarle dos palabras juntas, tiene una particularidad las **m** siempre las coloca en mayúscula” (Diario de campo maestro investigador II), aquí la forma de afrontar esto dando un acompañamiento más personalizado a quienes tenían estas características.

Por otra parte también hubo posibilidades que surgieron aquí, pues por su parte, algunos demostraron sus habilidades. Un ejemplo de esto es la presentación de los escritos, hubo un momento en el trabajo con las adivinanzas en que algunos estudiantes tomaron la decisión de elaborar unos libros en los que iban plasmando aquellas que se iban consultando. Esto demuestra, además del interés, las habilidades individuales en la manualidad y la escritura, ya que sin ayuda transcribían y preguntaban por la forma más adecuada para hacerlo.

De igual modo el trabajo cooperativo tiene la misma importancia que el individual, debemos tener en cuenta que uno de las grandes bondades de la escuela es que permite construir relaciones interpersonales. Tienen en cuenta la importancia de compartir, “...Sobre lo importante que es compartir, hacerse en grupo, para sacar más ideas hacer los ejercicios en grupo con los demás compañeros”. (Entrevista, estudiante I C.E.R Gonzalo Ospina). Son estas



Facultad de Educación

palabras que destaca la estudiante, compartir para relacionarse con sus pares es lo primero que señala, ya le da la importancia a pertenecer a un grupo y no es una opción, es una necesidad en un mundo eminente social.

También menciona lo de las ideas, ya que entre más diálogo con los compañeros, más ideas van surgiendo, y así, fortalecer el trabajo cooperativo, pensando desde lo otro que dice es lo de las ideas, entre más se unen más propuestas surgen, y esto es lo que posibilitó ese trabajo cooperativo, trabajar desde lo micro, hasta lo macro que fue el libro. Aquí la participación fue muy importante, ya que cada uno dio su aporte en pro de la realización de este producto final, nutriéndolo con sus ideas, escritos y aportes en cuanto a la organización, esta es la esencia del trabajo cooperativo.

De esta misma manera el trabajo realizado en grupos de niños de varios grados, ayudó a extender las fronteras del pensamiento, a enriquecer las relaciones interpersonales, a aprender a trabajar desde pequeños con personas de diferente edad. “En esto trato también en que en los equipos, haya estudiantes de los diferentes grados, que sea por ejemplo uno de tercero con uno de quinto, para que además del diálogo e intercambio de ideas entre ellos, además de fortalecer la comunicación, pueda haber un trabajo cooperativo” (Diario de campo maestro investigador 1).

De igual manera el trabajo cooperativo permitió, que alguno de los compañeros que tuviera mayor conocimiento en alguno de los juegos, adivinanzas o dichos y refranes le sirviera para que otro u otros lo entendieran, como en el caso de un estudiante que llega de otro lugar y sus conocimientos son diferentes a los demás niños por lo cual necesitó la colaboración de sus compañeros porque sus conocimientos estaban direccionados a otros diferentes como dice la estudiante “ sí pues como yo nunca había estudiado en esta escuela me parece muy bueno porque aprendí muchas cosas de esta escuela”. (Entrevista estudiante III C.E.R Gonzalo Ospina). En este caso la estudiante necesitó de los otros para ella poder participar y así se apropió de forma rápida de lo que los otros compañeros conocían. “...a veces yo hacia la carta sola y otras veces con otros compañeros”. (Entrevista estudiante III C.E.R La Libia Abajo).

Una última subcategoría comprende las presiones, dificultades, y posibilidades, que se presentaron. Uno de los aspectos que cobra mucha importancia en el desarrollo de las



Facultad de Educación

diferentes secuencias es el tiempo, y que es una dificultad cuando se presentan algunas situaciones, a veces comunes en la escuela. La primera de estas situaciones se debe cumplir con otras actividades que demandan el espacio y jornada escolar, por ejemplo cuando llegan de diferentes entidades a realizar charlas, ya sea del hospital, del bienestar familiar, entre otros y realizan actividades extraescolares. También se presenta que hay celebraciones y se hacen actos cívicos, culturales, deportivos o religiosos o cuando hay reunión de profesores o entrega de notas, todo esto hace que se recorte el tiempo de clase, o que a veces no sea posible desarrollar las actividades académicas programadas y se vaya atrasando la secuencia didáctica porque también deben priorizarse esas actividades.

Otra dificultad o tensión que se presenta es cuando hay presión, ya sea por padres de familia, directivos o maestros cooperadores por hacer otras actividades, pues no se acepta que se esté “todo el año en lo mismo” por el hecho de no llenar cuadernos o volver sobre algunas actividades como sucede cuando se planea por secuencias didácticas que implican un proceso, no de una o dos clases, sino un largo tiempo. Y es que sucede que en muchos casos en Escuela Nueva o algunos docentes no trabajan con este tipo de planeación y les parece que se está “perdiendo el tiempo” y hay que enseñar otros asuntos “más importantes” como lo gramatical o comprensión lectora para la preparación para las pruebas estandarizadas.

Pero me di cuenta de que además de ese día tuvieron dos exámenes, al día siguiente tendrían una evaluación de esa materia, y por lo que he observado esto genera tensión entre los estudiantes, ya que la dinámica de la institución ha cambiado pues antes contaban con una mayor autonomía (Diario de campo maestro investigador II).

Aun así, este factor del tiempo puede debatirse entre posibilidad y desafío. Un ejemplo de esto se da al momento de la producción o la construcción del libro; los estudiantes se mostraron, en su mayoría, motivados por tratarse de saberes cercanos a ellos, estuvieron dispuestos a realizar el proceso correspondiente y sin reproches por las actividades propuestas. La dificultad se presenta cuando hay falencias en la escritura y hay que dedicarnos en buena medida en esta para poder pasar por las fases de escritura, reescritura y revisión. Vemos entonces que no hay una correspondencia entre lo planteado y la práctica, por lo que no les es fácil ir llenando esos vacíos, pues se requiere que haya un proceso y no una transcripción de normas de lo que dicen las guías de aprendizaje.



Facultad de Educación

Es de gran importancia decir que los niños tienen dificultad para utilizar signos de puntuación, además no saben de la utilización de las mayúsculas como lo dicta la norma, como en los títulos, en los inicios de texto, después de un punto, a pesar de que en las guías se encuentran notas, sobre el uso de mayúsculas. (Diarios de campo maestro II).

Mediante la implementación de las secuencias, se superó esta dificultad, porque no se llevó como temas evaluativos, sino como un trabajo de producción conjunta, donde se buscaba unos aprendizajes y sus aportes como personas con unas saberes, pero sin la medición de una nota.

Dentro de las posibilidades está el trabajar procesos de reescritura, como método de mejoramiento de las prácticas de lenguaje, si bien la escritura demanda grandes esfuerzos, inclusive para los más avezados, la escritura en la escuela muchas veces es una exploración por terrenos superficiales, por cuestiones de tiempo, no pasan a segundas versiones, elaborando un único texto sin la opción de mejoras.

Podemos decir que, si bien es cierto, el tiempo de la enseñanza muestra caminos de todo tipo, abonados, pedregosos y espinosos, reconocerlos hizo posible tomar posiciones para mejorar, reestructurar lo pensado, las dificultades son oportunidades porque en la vida todo tiene que pasar por conflictos para hacer un buen recorrido, en cuanto a las dificultades vemos como dice Lerner (2001), lo real es que hay una brecha entre lo que enseña la escuela y lo que se necesita fuera de ella, brecha que con este trabajo queremos ir cerrando, para hacer de lo real, algo posible.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CONCLUSIONES

Después de la experiencia vivida en la escuela, de mano con la investigación realizada y el diálogo con diferentes autores sobre los saberes literarios, preguntándonos lo que pasa cuando nos acercamos a aquellas posibilidades y desafíos que se generan cuando se toman estos saberes y se vinculan en las prácticas escolares, siendo partícipes de este proceso estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de dos escuelas rurales de los municipios de Andes y Betania del suroeste antioqueño; evidenciamos que es necesario volver sobre estos saberes que siguen vigentes como manifestaciones culturales cotidianas que configuran la identidad de los diferentes grupos sociales y que no son ajenas al entorno escolar.

En este sentido se gestaron varias posibilidades, la primera de ellas fue el empezar a ver la escritura como práctica, en este trabajo de resignificación y valoración de esos saberes literarios propios, fue fundamental el lugar que ocupó como herramienta para preservar tales conocimientos y poderlos compartir con otros. Así esta se materializó como práctica, al lograr que esta saliera de las aulas, y que sean los propios niños quienes digan “es importante escribir bien, para que me entiendan”, y así se le dé un sentido real, auténtico a este proceso que les permitió la participación dentro de sus comunidades.

Ahora bien, otra posibilidad es la de pensar en saberes literarios como los juegos, adivinanzas y refranes y poner en juego esos saberes previos, esa información dada en las lecturas del mundo que cada uno hace desde antes de ir a la escuela, y todo relacionado con los saberes académicos, esto implica un jugar con las palabras. Se puede trabajar con todo tipo de saberes porque ellos se relacionan, tienen esos lazos que le da la escritura y la palabra, dan a todo lo que engendra el lenguaje que hace parte de todo ser humano, que no muere sino que sufre cambios. Con esto, el fin de llevar estos conocimientos al salón de clases es el de darle un significado, una importancia, contrario a lo que ha sucedido que es pasar de largo por estos por no ser considerados como saberes científicos aprobados académicamente, además de que permiten crear una brecha entre las actividades escolares y las que ocurren fuera de este espacio.

Así pues, otra posibilidad que se presentó fue el tener en cuenta los saberes previos facilitó el trabajo, no solo porque fue de su interés sino porque no se les iba a imponer dichos



Facultad de Educación

temas. Esto dio paso al trabajo individual y cooperativo, se conocieron las habilidades que cada uno posee y se potenciaron con el trabajo en equipo, todo en pro de la construcción del libro como producto final que permite crear una experiencia significativa, no solo para los estudiantes que participaron, sino de quienes los van a leer y de nosotras como docentes que acompañamos el proceso en el que se visibilizó la voz de cada uno. “me gustó mucho que ellos escucharon nuestras voces y nosotros la de ellos con todo lo que compartimos” (Estudiante, C.E.R Gonzalo Ospina)

Al mismo tiempo se presentaron desafíos, uno de ellos, tal vez el que más fuerza toma, es el de fortalecer los lazos comunicativos entre estudiantes del mismo grado, de otros grados, con la familia, con los amigos, con estudiantes de afuera, generando intercambio de saberes y que se evidenció en las secuencias didácticas en las que hubo espacios para conversar con las personas externas a la escuela, donde la recopilación de estos conocimientos era el puente, permitiendo el reconocimiento del contexto y de la cultura, en la que la escuela se abre a nuevas posibilidades.

Dentro de estos desafíos también estuvieron, en cuanto a la escritura, superar algunas dificultades al momento de construir los textos y el hecho de volver sobre estos para realizar el proceso de revisión y reescritura fue algo que impactó, ya que no estar acostumbrados significó un cambio en las prácticas tradicionales. Todo esto nos lleva a otro desafío o tensión que se presentó y fue la de enfrentarse a la idea de que en la escuela solo se aprende si se llenan cuadernos, que no debe pasarse mucho tiempo en las mismas actividades, como se hace con las secuencias didácticas que se vuelve cada vez a unos saberes para fortalecerlos.

De esta manera, es posible llevar estos saberes a otros escenarios, como la secundaria, u otros grupos culturales, y explorar otras expresiones como los trabalenguas, las coplas, la música folclórica, las trovas y muchas más que hacen parte de los saberes literarios y que no fue posible abarcarlos, además explorar las que se usan en otro territorio porque con ellas se pueden explorar todos los sentidos y así estos sigan tomando fuerza dentro de las políticas nacionales. Quedan caminos por recorrer y posibilidades por descubrir.

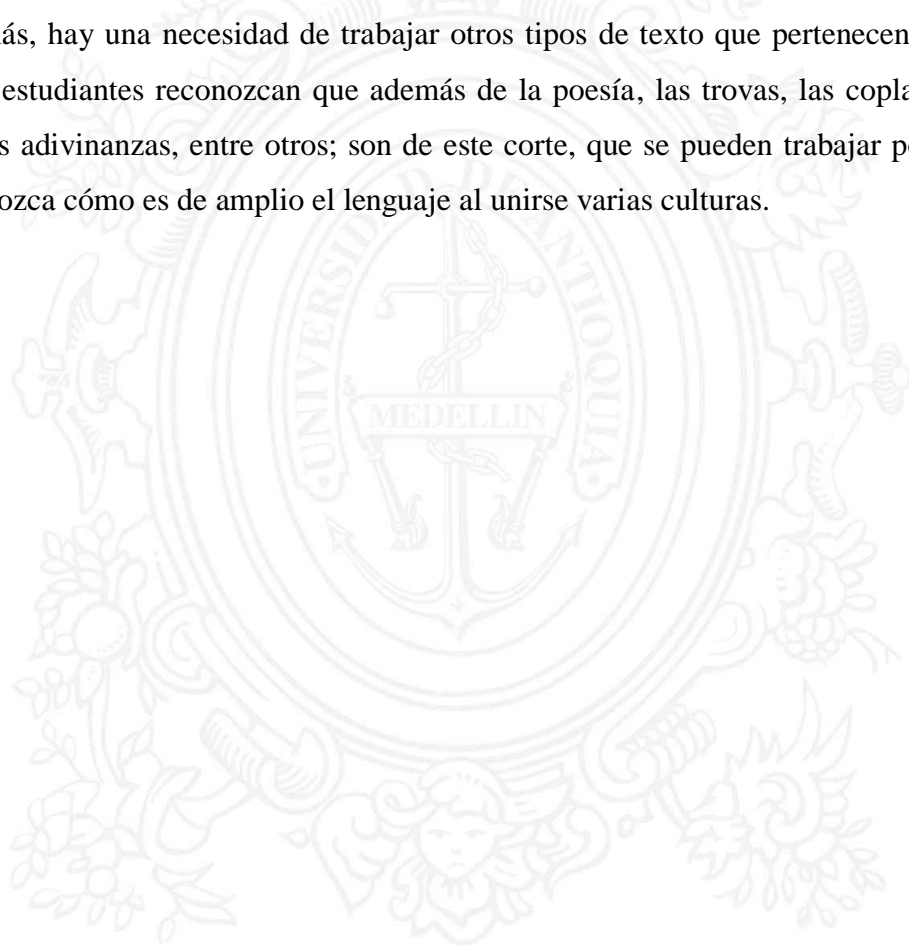
Este apenas es un esbozo de unas prácticas realizadas con los saberes propios de las comunidades, que se aleja de lo que se trabaja en muchas ocasiones, queda el umbral para



Facultad de Educación

realizar más investigaciones que amplíen el panorama, vemos así al docente como una persona capaz de hacer propuestas y que no deje su quehacer, simplemente a seguir las propuestas de otros, que en muchas ocasiones se realizan en otros contextos, que siga el maestro en la línea del maestro investigador que trabaje por procesos y objetivos.

Además, hay una necesidad de trabajar otros tipos de texto que pertenecen a lo lírico, para que los estudiantes reconozcan que además de la poesía, las trovas, las coplas, refranes, canciones, las adivinanzas, entre otros; son de este corte, que se pueden trabajar por procesos donde se conozca cómo es de amplio el lenguaje al unirse varias culturas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CONSIDERACIONES FINALES

Después de pasar por varias etapas de prácticas en la escuela llegamos a la culminación de las prácticas profesionales, que además de una reflexión nos permite hacer un inventario de experiencias, en donde la posibilidad de abordar esos saberes literarios que ruedan en la cotidianidad y llevarlos a la escritura para conservarlos, nos llevan a resaltar su contenido e importancia.

Este proyecto nos permitió acercarnos a una escuela real, y transformar así nuestra manera de ver, no solo la escuela sino la ruralidad, pues no nos pegamos de la idea tradicional de que, además de conformarse de una serie de contenidos para llenar las mentes de los estudiantes, hay pocas oportunidades de construir conocimiento, donde “clasificar tipos de texto desde algún criterio y describir asuntos intrínsecos referido más a su estructura que a sus contenidos se ha convertido en la teoría y la práctica habitual de la escuela (Bombini, 2006, p.51). Por el contrario, aprendimos que allí se da un espacio en el que se construyen experiencias y significaciones, donde las voces de cada uno de los integrantes de esta comunidad tienen algo importante por transmitir. Donde el contexto es la base de una identidad, de unos saberes, de una realidad.

En la escuela rural debe ser un propósito la posibilidad de escribir, de ser autores que se apropien de sus raíces, de su contexto, ese significado de ser campesinos da una connotación de ser portadores de conocimientos de la tierra y de tradiciones, pero también de estar abiertos a conocimientos nuevos, que sea significativo para quien desee seguir habitando el campo, pero que de igual manera de herramientas para quien tome otros caminos.

Así pues, con este trabajo no pretendemos cambiar las prácticas que se vienen dando en la escuela, lo que sí pretendemos es seguir construyendo nuestra idea de ser maestras, viendo las innumerables posibilidades que se pueden tejer cuando las prácticas de enseñanza – aprendizaje se transforman también fuera de ella. Y es que cuando percibimos que nuestros estudiantes sienten curiosidad por aprender y conocer su cultura, sentimos que es un buen comienzo, ya que por iniciativa propia empiezan a explorar sin necesidad de esperar indicaciones. Se puede decir que, como dice el dicho, “Lo importante no es hacer la paloma



Facultad de Educación

sino hacerle pico y que coma”, lo importante no es únicamente que sepan escribir, sino que comprendan que la escritura tiene múltiples posibilidades más allá de la escuela.

Estas prácticas nos han mostrado que no se puede adentrar a la enseñanza sin hacer una reflexión, que no es seguir con las prácticas de años y años, que no se trata de transcribir textos para llenar un cuaderno sin sentido, pero que tampoco es un cuaderno en blanco, porque la escritura permite movilizar, porque la alfabetización de las personas les permite participar, contradecir, argumentar, refutar y no tragar entero.

Con este trabajo reconocemos que un docente esté donde esté no puede contentarse con enseñar el código, como dice Manguel “Todo lo que Pinocho puede hacer, una vez aprende a leer, es repetir como un loro el discurso de su libro de texto” (p.4), que no seamos replicantes que no alcanzan a comprender lo que escriben, que solo pasan textos de forma mecánica a sus cuadernos, sin digerir, sin entablar diálogos o debates con sus compañeros, consigo mismos.

Este trabajo fue una experiencia y las experiencias hacen que crezcamos. Reconocimos la voz de los estudiantes con unos saberes muchas veces invisibilizados, comprendimos que más que seguir normas y reglamentos, debemos hacer una lectura de los estudiantes, no depositando información en ellos de forma mecánica, como quien rellena un filete, con todo lo que encuentre a su paso, sin analizar ni filtrar que se lleva al aula, sino que debemos abrir la posibilidad de que ellos construyan su propia voz, sus propios discursos, que construyan conocimiento.

Finalmente vemos que por medio de la experiencia de los investigadores que hemos tomado como referentes en este trabajo, que han abordado temas durante años desde sus propias experiencias, teniendo en cuenta las experiencias de otros, podemos leer en sus textos unos aportes incalculables para incorporar a nuestra formación como docentes, que se abren como un libro, pero que nunca se cierran a nuevos aprendizajes a veces impensable por nuestra mente, de igual manera con el diálogo con nuestros compañeros podemos reconocer unos aportes válidos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaya, M. (2016). Aportes de la tradición oral afrocolombiana a la reconstrucción del lenguaje, la memoria y la identidad en el aula. Medellín: Universidad de Antioquia.

Avella, E. (2016). Aportes de la tradición oral a la configuración de subjetividad en maestros. Medellín: Universidad de Antioquia.

Bombini, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cassany, D. (s.f). Prácticas letradas vernáculas. Tomado de:
<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html>

[Cassany, D. Sala, J y Hernández, C \(2008\). Escribir “al margen de la ley”: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. Barcelona](#)

[Castaño, A. \(2014\). Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: CERLAC – UNESCO](#)

Colomer, T. (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, p. 21 – 31.

Galeano, E. (2009). Estrategias de investigación: Medellín: La carreta editores E.U

Giroux, H. (1991). Los profesores como intelectuales transformativos. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez, Y & Rosas de Martínez, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes.

1 8 0 3



Facultad de Educación

Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, N. 17, enero-abril, 2003

Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. En: Separata: ¿y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Litwin, E. (1991). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós

López, Y. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Madrigal, M. (2008). *La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua*. Costa Rica.

Manguel, A. (2003). *Cómo Pinocho aprendió a leer*. Letras Libres. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/como-pinocho-aprendio-leer>

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa* (síntesis conceptual). Revista IIPSI Volumen 9. P 123-146

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Plan nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento*. Colección Semilla. Bogotá, Colombia: Rio de letras.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá.



Facultad de Educación

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I. Bogotá.

Monsonyi, E. (1998) La oralidad. En: *Oralidad: anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe*. La Habana: ORCALC

Morra, L y Friedlander, A. (2001). Evaluaciones mediante Estudios de Caso. Washington: Banco Mundial

Pérez, M y Rincón, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. Bogotá: CERLAC

Porlán, R y Martín, J (1991). El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla. España: Editorial Morata.

Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia. Revista científica de Ockham. Vol. 10. 129-143

Rodríguez, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso en el aula: Revista enunciación. Vol. 11.

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO editores

Stake, R. (1998). Investigación con estudios de casos. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Suárez, F. (2010). Etnoeducación: tradición oral y habla en el pacífico colombiano. XIV Encuentro de latinoamericanistas españoles.

Vasilachis, I. (2006). “La Investigación Cualitativa”. En: *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós. Pág. 23 a 35



ANEXOS

Anexamos las tres secuencias didácticas implementadas durante el proceso.

SECUENCIA 1:

Juegos y Rondas Infantiles: Tradición, Cultura y Aprendizaje

Elaborada por: Verónica Andrea Celis Cano y Gladis Vélez Villa

Tiempo de duración de cada sesión: 1 hora de clase

Duración de la secuencia: 14 horas

Grados: tercero, cuarto y quinto

Lugares: Institución Educativa Santa Rita (sede Gonzalo Ospina) de Andes y Centro Educativo Rural La Libia de Betania.

Pregunta Guía: ¿Qué lugar se le da en la escuela a los juegos y rondas como un saber que circula y permanece en la tradición oral?

Objetivo general: Rescatar y preservar esos saberes literarios que circulan en la sociedad, utilizando la escritura como un medio importante para validar ese conocimiento.

Objetivos específicos:

- Rescatar y recopilar los saberes literarios orales que se transmiten de generación en generación y que se comparten en el espacio escolar.
- Conservar esos saberes literarios orales a través de la escritura como aspecto fundamental para su preservación.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR:

- Gramatical
- Textual



Facultad de Educación

- Semántica
- Literaria
- Poética

Se fortalecerán los siguientes procesos propuestos por el MEN en los estándares básicos de competencias del lenguaje

FACTOR: PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y siguen un procedimiento previo para su elaboración

SUBPROCESOS:

- Determino el tema del texto, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
- Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
- Desarrollo un plan textual para la producción de un texto instructivo.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas del profesor, de mis compañeros, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.
- Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.

FACTOR: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo y produzco diversos tipos de texto que responden a diferentes situaciones comunicativas.

SUBPROCESOS:

- Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.



Facultad de Educación

- Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz al momento de hacer lecturas en voz alta.
- Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo a la elaboración de poemas.
- Describo eventos de manera secuencial al momento de escribirlos
- Leo diversos tipos de textos literarios
- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

FACTOR: LITERATURA

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

SUBPROCESOS:

- Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.
- Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
- Participo en la elaboración de textos instructivos

FACTOR: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.

SUBPROCESOS:

- Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento.
- Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.

FACTOR: ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.

SUBPROCESOS:

- Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa.



Facultad de Educación

- Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
- Identifico la intención de quien produce un texto.

ACTIVIDADES A REALIZAR:

CLASE 1: Se hace una presentación de la secuencia didáctica a realizar. Se les aclara que lo que se quiere es hacer un libro con la recopilación de los escritos para compartir con una escuela rural del municipio de Necoclí y que lo que con esto se pretende compartir esta tradición oral que circula. Se habla con los estudiantes sobre qué son para ellos los juegos y las rondas, cuáles son los que conocen y de dónde los han aprendido. Después de indagar esos conocimientos previos se hace una conceptualización de los términos, por un lado se identifican los juegos de palmas y, por otro lado, las rondas y después pasar a conocer uno de cada uno (aún por definir). Para esto, a cada estudiante se le da una hoja en la que estarán las instrucciones, que después de leerlas, se realizan de forma grupal las veces que sea necesario hasta que todos puedan realizarla, esto además sirve para que ellos vayan conociendo la estructura y diferencias que se dan entre estos dos conceptos.

CLASE 2: Se hace una recapitulación de lo realizado en la clase anterior. En esta ocasión se hará una contextualización, es decir, un momento en el que permita que los estudiantes se reconozcan en un contexto geográfico e identifiquen su cultura. Para esto, se lleva un mapa que les permita ubicarse dentro de un espacio determinado, es decir, en primer lugar el municipio de Andes (y Betania) y después el municipio de Necoclí, para finalmente, hacer un rastreo de las actividades culturales que ellos logran identificar en su región.

CLASE 3: Esta clase se destinará para conocer la distinción entre un juego de palmas y una ronda, para luego, dentro de este primero, conocer la funcionalidad de un texto instructivo. Se inicia con una explicación y ejemplo de este, luego, se analiza un texto (de un juego) que cumpla con los requisitos básicos de este tipo de texto. Se hace un énfasis en el tema de la coherencia, se explica qué es, qué funcionalidad tienen los conectores y se les da la lista de aquellos que indican secuencialidad para que los identifiquen dentro del texto y puedan aplicarlos en otros.



Facultad de Educación

CLASE 4: Elaboración de juego de palmas colectivo y reconstrucción de un texto. De todos los escritos entregados, se hace un rastreo sobre un juego que sea común para todos, luego, a modo de ejemplo, se va escribiendo en el tablero y cada estudiante en su cuaderno respectivamente. De forma colectiva se van elaborando el texto, teniendo en cuenta la secuencialidad y claridad con lo expresado en el mismo. Después de tener el texto completo, se pasa a hacer un análisis estructural del mismo, es decir, reconocer los factores clave o pasos que se llevaron a escribir ese texto. Se hace una introducción a los conectores, qué es y cuáles son los apropiados para este tipo de texto

CLASE 5: en esta clase, se hace un énfasis en el tema de la coma, retomando algunos de los ejemplos realizados y los conectores de secuencialidad. Se hacen algunos ejercicios y luego se retoman algunos de los conectores de secuencialidad que son importantes al momento de escribir y que les servirá para hacer una primera modificación al texto que se realizará. Se les pide como tarea que cada uno pregunte o recuerde uno de los juegos que se sepa y lo escriba teniendo en cuenta lo que se ha estudiado. Por su parte, las docentes en formación irán preguntando a la comunidad algunos juegos y rondas que se sepan para anexarlos al libro y enseñar algunos a los estudiantes.

CLASE 6: se retoma el texto que cada uno tiene y se empieza a revisar y haciendo observaciones de acuerdo a los aspectos que se deben mejorar. De acuerdo a la variedad de juegos que surjan, se hace el escrito de forma individual o en parejas, de manera que se vayan ayudando entre ellos.

CLASE 7: luego de tener los escritos con las observaciones y modificaciones correspondientes, se pasa a hacer la socialización de cada uno de los juegos, cada estudiante o pareja (dado el caso) muestra el juego que escribió y lo enseña a los compañeros y así mismo, se irá haciendo los videos y fotos correspondientes a cada uno.

CLASE 8: luego de tener la recopilación con los escritos con las respectivas fotos, sobre los juegos de palmas, se pasa a hacer lo mismo con las rondas. En esta sesión se hace una contextualización de qué son y cuáles son las diferencias que tienen con los juegos de palmas ya vistos. Se hace una indagación sobre cuáles conocen y dónde las han aprendido. Luego, cada uno empieza a escribir una en su cuaderno



Facultad de Educación

CLASE 9: se hace una recapitulación de la clase anterior. En esta clase se retomará la rima. Primero se lleva un ejemplo de qué es la rima y cómo se evidencia en los escritos, para después, mirar en una ronda (común para todos) qué papel juega la rima. Se tienen en cuenta la poesía y se habla un poco sobre el tema, ya que las rondas son poesía cantada.

CLASE 10: se pide a los estudiantes que escriban una ronda, preferiblemente una por cada uno o por parejas. Luego de escribirla deben hacer el texto instructivo en el que expliquen cómo se hace la ronda.

CLASE 11: se hace una revisión de los textos y las correcciones correspondientes, en donde cada uno hace la reescritura correspondiente para que finalmente, enseñe o comparta esa ronda con los demás compañeros

CLASE 12: se hace la presentación del texto final y la socialización de las rondas. Cada estudiante (o pareja, dado el caso) enseña o comparte con los demás la ronda que escribió y se va jugando cada una; a medida que se la vayan aprendiendo y practicando, se van tomando las fotos y videos correspondientes.

CLASE 13: después de tener los escritos y las fotos correspondientes a los juegos y rondas recopilados, se pasa a hacer los videos en el que se muestran cada uno de estos. En un primer momento se elige a algunos estudiantes para que hagan una presentación general de las actividades realizadas, a modo de resumen del proceso; luego se graban todos los juegos y rondas que se aprendieron y recopilaron, todo esto, para quedar guardado en un CD que acompañará al libro en el que estarán recopilados todos los escritos

CLASE 14: Elección de los elementos que llevará el libro en el que estarán recopilados los escritos. De forma colectiva se elegirá el título o nombre que llevará, se dan varias opciones y se va votando hasta elegir uno con el que todos estén de acuerdo, también se elige la carátula, qué diseño va a llevar y si habrá una foto del grupo. Los demás elementos como el índice y la categorización de los escritos serán realizados por la docente en formación y al final se incluye el CD ROOM.



SECUENCIA 2:

Adivinanzas: Jugando con palabras aprendo

Elaborada por: Verónica Andrea Celis Cano y Gladis Vélez Villa

Duración de la secuencia: 14 horas

Grados: tercero, cuarto y quinto

Lugares: Institución Educativa Santa Rita (sede Gonzalo Ospina) de Andes y Centro Educativo Rural La Libia de Betania.

Pregunta Guía: ¿de qué manera los juegos con palabras como las adivinanzas y versos permiten fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativo?

Objetivo general:

- ◆ Reconocer las adivinanzas y versos como elementos de la tradición oral con los que se incentiva la búsqueda de saberes a través de las rimas que estos proponen.

Objetivos específicos:

- ◆ Conocer la estructura de las adivinanzas y los versos, realizando lecturas individuales y grupales que permitan identificar su rima y sentido.
- ◆ Buscar estrategias que permitan la elaboración de respuestas y nuevas adivinanzas, fortaleciendo los procesos imaginativos.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR:

- Gramatical
- Textual



Facultad de Educación

- Semántica

- Literaria

- Poética

FACTOR: PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y siguen un procedimiento previo para su elaboración

SUBPROCESOS:

- Determino el tema del texto, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
- Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
- Desarrollo un plan textual para la producción de un texto instructivo.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas del profesor, de mis compañeros, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.
- Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.

FACTOR: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo y produzco diversos tipos de texto que responden a diferentes situaciones comunicativas.

SUBPROCESOS:

- Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.
- Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz al momento de hacer lecturas en voz alta, ya sea de adivinanzas o versos.



Facultad de Educación

- Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo a la elaboración de adivinanzas y rimas.
- Describo eventos de manera secuencial al momento de escribirlos
- Leo diversos tipos de textos literarios
- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

FACTOR: LITERATURA

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

SUBPROCESOS:

- Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.
- Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
- Participo en la elaboración de textos instructivos

FACTOR: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.

SUBPROCESOS:

- Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento.
- Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.

FACTOR: ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.



Facultad de Educación
SUBPROCESOS:

- Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa.
- Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
- Identifico la intención de quien produce un texto.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR:

CLASE 1: Se inicia con una presentación de la secuencia didáctica a desarrollar, rastreando los saberes previos en cuanto a las adivinanzas y los versos. La profesora lee una adivinanza en voz alta y entre todos, para después leer una de forma grupal e identificar la forma correcta de hacerlo. Luego, cada uno escribe en una hoja las diferentes adivinanzas que se sepan para después socializarlas. Cada uno va realizando la lectura de las adivinanzas que se sepa y entre todos tratarán de encontrarle la respuesta. Finalmente, como tarea, a cada uno se le da una adivinanza, ya sea del libro *Bichonanzas y adiviplantas* de la Colección Semilla o *Más claro no canta un gallo* de la colección de Secretos para Contar, y ellos deben tratar de darle respuesta en su casa y la llevan a la próxima clase.

CLASE 2: Se hace la recapitulación de la clase anterior. Nuevamente se hace la lectura individual y luego colectiva de una adivinanza. A continuación, se socializan las adivinanzas que se dejaron como tarea, cada estudiante debe leer la que le correspondió y luego decir cuál es la respuesta según él y cómo llegó a esa conclusión, qué pistas le permitieron afirmar eso. Al finalizar, se dice las respuestas de cada una y cada estudiante verá si la respondió bien o no. Finalmente, quienes tengan la respuesta mala, la corrigen y se les da el espacio para que hagan el dibujo correspondiente a cada una. Como tarea se asigna que cada uno pregunte en su casa por una adivinanza que se sepan en su familia y cuál es la respuesta. Deben escribir en un párrafo qué pistas se dan para llegar a la conclusión de la respuesta.

CLASE 3: Se recapitula la clase anterior. Nuevamente se inicia con la lectura de una adivinanza que de forma grupal hallan la respuesta y se habla sobre cuáles son los indicios que se dan para llegar a la respuesta. Se revisan las adivinanzas que cada uno debía consultar, se va



Facultad de Educación

haciendo la lectura de cada una y se encuentra la respuesta. Se hace una recopilación de las que se tienen y a cada uno se le asigna una, de la cual deben hacer el dibujo de respuesta. Se retoman los aspectos de la rima que están presentes al momento de la lectura de cada una de estas adivinanzas.

CLASE 4: Se retoma el tema de la rima, se lee una adivinanza a modo de ejemplo y se procede a inventar adivinanzas. Cada uno piensa sobre qué quiere escribir, luego hace una lista de características que permitan identificar ese objeto u animal y luego se pasa a escribirlas teniendo en cuenta la estructura en verso y las rima planteada.

CLASE 5: Se inicia con la lectura de apertura y luego se retoma la elaboración de las adivinanzas. La profesora va pasando por cada uno de los estudiantes dando orientaciones sobre la elaboración de las adivinanzas. La idea es que ninguno mencione a sus compañeros sobre qué la está elaborando para que al momento de la socialización no se haga tan fácil. Luego de las revisiones correspondientes se deja lista y cada uno debe pasarla a una hoja en limpio, teniendo en cuenta además aspectos ortográficos.

CLASE 6: Se hace la socialización de las adivinanzas realizadas, cada uno la lee y entre todos se encuentra la respuesta. Finalmente, en la hoja en la que la transcribieron con las correcciones realizadas, cada uno realizará el dibujo y así se recopilarán todas las que se elaboraron.

CLASE 7: Se eligen los elementos que constituyen el libro en el que se recopilarán las adivinanzas, se elige el nombre, la imagen que llevará en la portada, las secciones (adivinanzas propias, adivinanzas creadas...) y finalmente la profesora lo elabora para hacer la presentación en una próxima clase.

También se hará un breve video en el que cada uno explique cómo fue el proceso y diga una adivinanza, ya sea la consultada con los familiares o la que se creó. Se puede hacer a modo de socialización con los demás compañeros.



SECUENCIA 3:

Vaca ladrona no olvida el portillo: mensajes que resuenan

Elaborada por: Verónica Celis Cano y Gladis Vélez Villa

Tiempo de duración: 14 horas de clase

Grados: tercero, cuarto y quinto

Lugares: Institución Educativa Santa Rita (sede Gonzalo Ospina) de Andes y Centro Educativo Rural La Merced (sede Libia Abajo) de Betania.

Pregunta: ¿Cuáles son los refranes que más se utilizan en este contexto rural y con qué intención se recurren ellos?

Objetivo general: Valorar o resignificar los dichos y refranes que circulan en la sociedad, utilizando la escritura como un medio para preservar ese conocimiento.

Objetivos específicos:

- Reflexionar sobre esos saberes literarios orales que se transmiten de generación en generación dentro del contexto escolar.
- Abordar los refranes, como textos potenciales para expresar las ideas que se quieren dar.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR:

- Gramatical
- Textual
- Semántica
- Literaria
- Poética
-

FACTOR TEXTUAL: PRODUCCIÓN TEXTUAL



Facultad de Educación

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

SUBPROCESO:

Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.

FACTOR: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo y produzco diversos tipos de texto que responden a diferentes situaciones comunicativas.

Subproceso: utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.

FACTOR: LITERATURA

Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.

SUBPROCESOS:

Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.

Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.

Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y otros textos, sean literarios o no



Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con mirar a su uso en situaciones comunicativas auténticas.

SUBPROCESO:

Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.

FACTOR: ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.

SUBPROCESOS:

Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.

Caracterizo los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo.

Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR

CLASE 1: Se inicia entregando a los estudiantes, en parejas, una serie de dichos y refranes que ellos deben analizar para buscarle una explicación tomando ejemplos de la vida cotidiana. Pasados unos minutos, se pide a cada pareja que lea en voz alta el dicho o refrán asignado y luego den la explicación o ejemplo al que llegaron. Luego, colectivamente se construye una definición en el tablero de dicho concepto, la cual deben dejar consignada en el cuaderno. Finalmente, se hace una lista de aquellos refranes que los estudiantes conozcan y recuerden en ese momento y se habla sobre el significado que quieren transmitir estos. Como tarea se asigna



Facultad de Educación

que cada uno consulte con familiares, amigos o conocidos aquellos refranes que conozcan y que los lleven por escrito. También se les recuerda que estos refranes serán consignados en un libro que será compartido con los estudiantes de la escuela vale Pavas del municipio de Necoclí.

CLASE 2: Se hace recapitulación de la clase anterior. En esta ocasión, se llevan algunos refranes y en grupos de tres estudiantes se asigna uno de ellos y se hace el ejercicio de leer, interpretar y escribir lo que este quiera decir. Luego de un tiempo (asignado por la maestra en formación de acuerdo a la recepción de la actividad), se rota el refrán a los demás equipos y se repite el ejercicio hasta que cada equipo vuelva a quedar con el refrán asignado inicialmente. Seguidamente, cada equipo habla a sus compañeros lo que interpretó de cada uno de los refranes y se abre una discusión en torno a ellos, de acuerdo a lo que cada equipo haya realizado. Finalmente, cada equipo realiza un dibujo en papel bond en el que se represente cada uno de los refranes, para pegarlo en la pared. Cabe recordar que los dichos asignados como tarea se irán escribiendo en una lista en una cartulina o papel bond que estará pegado en el salón. Este refranero será retomado en cada clase.

CLASE 3: Se inicia la clase preguntando a los estudiantes quién llevó los refranes asignados como tarea, estos se escribirán en el refranero y una vez escritos se habla sobre ellos, dándole una interpretación con ejemplos de la cotidianidad. A continuación, se conforman equipos de tres o cuatro estudiantes, cada equipo debe sacar de una bolsa un papelito que tiene escrito un refrán, este deben interpretarlo y pensar en una situación de la vida real en donde aplique este y crear una dramatización. Para la preparación de esta tendrán media hora y la maestra en formación pasará por cada equipo ayudando a resolver las inquietudes y dando algunas sugerencias. Finalmente, se dispone el salón en una mesa redonda o, dado el caso, la cancha, para la presentación de los refranes. Como tarea se asigna uno o dos refranes a cada estudiante y con ayuda de la familia debe llevarlo resuelto en una hoja.

CLASE 4: Se inicia con la escritura y socialización de los refranes en el refranero y se hace la explicación de los que hicieron con ayuda de la familia. A continuación, por equipos, los estudiantes harán un cruce de refranes, es decir, toman algunos de los que ya conocen y los mezclan conformando uno nuevo, estas creaciones, se pasarán por los diferentes equipos, cada uno descifra cuáles son esos refranes que conforman el que hay allí escrito y una vez sepan



Facultad de Educación

cuáles son escribirlos en una hoja a parte para el momento de la socialización. Lo que hacen en la hoja que está rotando es darle una explicación a esa hibridación. De esta manera se rotan las hojas hasta que a cada equipo retorne la correspondiente. Se hace la socialización de la actividad. Para dinamizar esta actividad, se ve un capítulo del Chapulín Colorado en el que habla de los refranes, esto también para identificar si los que se mencionan allí son similares a los de la región y cuáles son las situaciones que se proponen para la presentación de estos.

CLASE 5: Se inicia con el refranero. A continuación, de manera individual, cada estudiante elige un refrán del refranero y en una hoja hará un dibujo, sin poner una sola palabra, en donde esté representado el refrán elegido. A continuación, se irán rotando los dibujos y los demás tratarán de adivinar a cuál refrán hace referencia, una vez cada estudiante vuelva a tener su hoja, expone el que tiene, explicando el dibujo y de esta manera se sabe cuáles fueron los compañeros que adivinaron y cuáles son esas pistas que lo llevan a esa conclusión. Estos dibujos se guardan para anexarlos al libro.

CLASE 6: En esta clase se retoman los escritos realizados durante el proceso para realizar una reescritura. A cada estudiante se le entrega un texto con sugerencias que la maestra en formación debe explicar a cada estudiante, quien teniendo en cuenta las observaciones se dedica a hacer las modificaciones necesarias y la reescritura de cada uno. También se hará un dibujo que acompañará a cada refrán. Terminada la actividad cada niño elige, de todos los refranes aprendidos, uno que le haya llamado la atención, de este deben hacer un texto en el que lo expliquen.

CLASE 7: Del refrán elegido por cada estudiante, se toma el texto elaborado (o se termina de escribir si es el caso) y este texto lo deben memorizar para hacer la presentación en el video. La maestra en formación les explica las reglas del video y se hace un ensayo en el que cada niño pasa al tablero y dice lo que le corresponde. De acuerdo a esto se puede iniciar la grabación del video de cada refrán.

También se toman las fotos de cada niño para ponerlo en el libro.