



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**DEL JUGAR A ESCRIBIR Y DEL ESCRIBIR JUGANDO.**

**Proyecto de aula sobre los juegos tradiciones de Altamira,  
para fortalecer la escritura, en los estudiantes del grado 5°,  
de la sede Escuela Urbana Francisco César.**

Cristóbal Bolívar Estrada

Lina María Herrera Herrera

Naneydy Viáfara Perea

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2018



Del jugar a escribir y del escribir jugando.

**Cristóbal Bolívar Estrada**

**Lina María Herrera Herrera**

**Naneydy Viáfara Perea**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:  
**Magister en Educación**

Asesora:

Ángela María Urrego Tovar

Magister en Educación y Desarrollo Humano.

Modalidad Profundización, en la Línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación.

Medellín, Colombia

2018

*Epígrafe*

*«Para que pueda ser  
he de ser otro,  
salir de mí  
buscarme entre los otros;  
los otros que no son  
si yo no existo,  
los otros que me dan  
plena existencia*

*Octavio Paz Lozano*

*Dedicatoria*

*A nuestras familias, a nuestros amigos y a nuestros  
compañeros de docencia por la paciencia ante  
nuestras ausencias.*

## *Agradecimientos*

*Queremos Agradecerle a Dios por permitirnos  
avanzar en nuestra profesionalización docente*

*A nuestra asesora por el apoyo y acompañamiento  
constantes en el desarrollo del Proyecto.*

*Al establecimiento educativo, por abrirnos sus  
puertas y acoger nuestra propuesta, los directivos,  
docentes y estudiantes que con agrado permitieron  
el desarrollo de la investigación y participaron de  
ella. Y a la Universidad de Antioquia por contribuir  
a con la formación y la reflexión de nuestras  
prácticas pedagógicas.*

## CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO PRIMERO CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>4</b>
1.1. Contextualización: Del Corregimiento de Altamira y de la sede Escuela Urbana Francisco César .....	4
1.2 Antecedentes .....	9
1.2.1 Legales.....	9
1.2.2 Investigativos. ....	14
1.3 Descripción del problema .....	16
1.4 Objetivos .....	23
1.4.1 General.....	23
1.4.2 Específicos. ....	23
1.5 Justificación.....	24
<b>CAPÍTULO SEGUNDO MARCO DE REFERENCIA .....</b>	<b>27</b>
2.1 Referentes conceptuales.....	27
2.1.1 La escritura desde el enfoque sociocultural: un acercamiento entre las prácticas sociales y las prácticas escolares.....	27
2.1.2 Los juegos tradicionales: un interés de los niños para motivar la escritura.....	32
2.1.3 El proyecto de aula como configuración didáctica para el desarrollo de la escritura.....	33
<b>CAPÍTULO TERCERO METODOLOGÍA .....</b>	<b>36</b>
3.1 Diseño metodológico .....	36
3.1.1 Enfoque cualitativo.....	36
3.1.2 Método de investigación.....	37
3.1.3 Ruta, paso a paso.....	41
3.1.4 Participantes en la investigación .....	47
3.1.5 Categorías de análisis .....	49
3.1.6 Técnicas e instrumentos.....	50

3.1.7 Proceso de análisis e interpretación de la información .....	52
3.1.8 Consideraciones éticas.....	53
<b>CAPÍTULO CUARTO ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS .....</b>	<b>54</b>
4.1. La Escuela como el lugar privilegiado para la escritura .....	55
4.2 La escritura como copia: escribir en una parte lo que está escrito en otras .....	58
4.3 La escritura como práctica: un registro de sentidos, de expectativas y de experiencias. ....	60
4.4. El juego tradicional: entre intereses y conexiones .....	63
4.5 Diseño e implementación: nuestra propuesta.....	66
4.5.1 Acerca de la configuración didáctica elegida: una conexión por establecer ....	67
4.5.2 De la reflexión, a la decisión: el Proyecto de Aula .....	69
4.5.3 Implicaciones: algunos asuntos por resolver .....	69
4.5.4 Primera fase: sobre la planificación conjunta .....	72
4.5.6 Segunda fase: sobre la ejecución, el hacer.....	78
4.5.7 Tercera fase: sobre la culminación: comparto, comunico y socializo.....	84
4.5.8 Cuarta fase: sobre la evaluación, un asunto a repensarse .....	86
4.6 Valoración del proyecto de aula: Alcances y límites.....	87
4.6.1 Alcances: Lo logrado.....	88
4.6.2 Límites: reto asumido y aspectos por alcanzar .....	97
<b>CAPÍTULO QUINTO A MODO DE CONCLUSIONES Y DE RECOMENDACIONES .....</b>	<b>103</b>
5.1. A modo de conclusiones .....	103
5.2. A modo de recomendaciones .....	106
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>111</b>

## LISTA DE TABLAS

**1ª Tabla** Categorías de análisis

**2ª Tabla** Técnicas e instrumentos de investigación

**3ª Tabla** Especificidades del Proyecto de aula



## LISTA DE FIGURAS

**1ª Figura** Proceso de Investigación Acción

## LISTA DE FOTOGRAFÍAS

- 1ª Fotografía** Vista aérea del corregimiento de Altamira, Betulia
- 2ª Fotografía** Jugando al *Toma Todo*
- 3ª Fotografía** Mentefacto sobre elementos necesarios para el libro
- 4ª Fotografía** Haciendo girar el *Toma Todo*
- 5ª Fotografía** Diseño de bordes
- 6ª Fotografía** Edición del libro en contrajornada
- 7ª Fotografía** Portada y respaldo del libro artesanal
- 8ª Fotografía** Presentación del libro, a los estudiantes
- 9ª Fotografía** Entrega de ejemplares del Libro
- 10ª Fotografía** Registro de ideas en el tablero
- 11ª Fotografía** Registro de consensos
- 12ª Fotografía** Elección del juego por escribir y los roles
- 13ª Fotografía** Elección de fotografías para el texto
- 14ª Fotografía** Momento de edición del libro
- 15ª Fotografía** Uso del diccionario básico en la edición

## LISTA DE IMÁGENES

- 1<sup>a</sup> **Imagen** Noveno ejercicio de escritura
- 2<sup>a</sup> **Imagen** Décimo ejercicio de escritura
- 3<sup>a</sup> **Imagen** Doceavo ejercicio de escritura
- 4<sup>a</sup> **Imagen** Quinto ejercicio de escritura
- 5<sup>a</sup> **Imagen** Décimo ejercicio de escritura
- 6<sup>a</sup> **Imagen** Undécimo ejercicio de escritura

## RESUMEN

El proyecto de profundización denominado *Del jugar al escribir y del escribir jugando* hace parte del proceso de la Maestría en profundización, en la línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura, cuyo objetivo central fue fortalecer la escritura de los estudiantes del grado quinto de la Escuela Urbana Francisco Cesar, a partir de un proyecto de aula sobre los juegos tradicionales del Corregimiento de Altamira (Betulia) que este enmarcado en un enfoque sociocultural de la escritura.

La metodología utilizada fue la investigación acción, la cual plantea unos momentos que permitieron el recorrido de un camino sinuoso, con ires y venires que posibilitaron reflexiones y toma de decisiones para seguir avanzando en la ejecución de un proyecto de aula en el cual los estudiantes crearon y publicaron, a nivel institucional un libro artesanal hacia el fortalecimiento de la escritura

Entre los principales resultados se destaca que es necesario propiciar escenarios donde el estudiante pueda sentirse protagonista y participe de su proceso de aprendizaje, pasando de ser transcritores a convertirse en escritores.

Como a modo de conclusión principal se estableció que el fortalecimiento de la escritura es un proceso que será visualizado a largo plazo, no obstante, con lo implementado se dejó la semilla en los estudiantes y en el asesor del grupo con respecto a tener otra mirada hacia la escritura, considerándose como una posibilidad para registrar experiencias, tradiciones y legados desde diferentes momentos que dejaron ver la voz propia de los autores.

**Palabras clave:** escritura, configuración, juegos, enfoque, contexto.

## ABSTRACT

The deepening project called From Playing then Writing and Writing whilst Playing is part of the process of the Master's in deepening, on the line of Teaching of Language and Literature, whose main objective is to strengthen the writing skills of the fifth grade students of the Escuela Urbana Francisco Cesar, starting from a classroom project on the traditional games of the Corregimiento de Altamira (Betulia) that is framed in a sociocultural approach to writing.

The methodology used was that of action research, which posed a few moments that eased an otherwise difficult journey through a winding road, with an approach that allowed reflections and decision making to continue advancing in the execution of a classroom project in which the students created and published, at the institutional level, an artisanal book towards the strengthening of writing.

Among the main results was the necessity to promote scenarios where the student can feel as though they are a protagonist and where they're able to participate in their learning process, as to go from being transcribers to becoming writers.

As a main conclusion it was established that the strengthening of writing is a process that will be visualized in the long term, however, with the implemented, a seed was left within the students and in the group advisor with regard to having another look towards writing, considering it as a means to register experiences, traditions and legacies from different moments that allow the writer's own voice to shine through.

Key words: Writing, configuration, games, focus, context

## PRESENTACIÓN

Nuestro trabajo de profundización, *Del jugar a escribir y del escribir jugando*, hace parte del proceso de formación de la Maestría en Educación-Modalidad de Profundización, en la Línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Antioquia, el cual se ejecutó en el período comprendido entre mayo de 2016 y septiembre de 2018.

El interés principal de nuestra investigación se centra en el fortalecimiento de las prácticas de escritura enmarcado en un enfoque sociocultural, con la participación de los estudiantes del grado quinto de la sede *Escuela Urbana Francisco César* ubicada en el corregimiento de Altamira del municipio de Betulia Antioquia. La modalidad de configuración didáctica elegida es el proyecto de aula el cual se construye colectivamente entre docentes y entre estudiantes mediante la participación, la interacción entre pares, el establecimiento de acuerdos, la toma de decisiones, y el enriquecimiento del lenguaje desde la oralidad, la lectura y la escritura, basado en el gusto de los estudiantes por los juegos tradicionales de su contexto local.

La organización de nuestro trabajo está distribuida en cinco capítulos: en el primer capítulo se abordan características del corregimiento y de la institución educativa que permiten hacer una breve aproximación al contexto donde se desarrolla la investigación. El planteamiento del problema presenta un acercamiento a la escritura, a diversas concepciones, a la manera cómo se asume en el PEI y algunos rasgos distintivos como se lleva a cabo en las jornadas escolares. Los objetivos permiten establecer una ruta de la escritura en el marco del enfoque sociocultural y su incidencia como práctica. A su vez, los antecedentes legales enmarcados en los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de lenguaje. Los investigativos retoman siete trabajos de postgrado los cuales corresponden al ámbito internacional, nacional y local.

En el segundo capítulo se presentan los referentes conceptuales en los que se fundamenta nuestra investigación, estructurados en tres grandes categorías: la primera, la escritura desde el enfoque sociocultural: un acercamiento entre las prácticas sociales y las prácticas escolares desde

autores como Cassany, Zavala, Kalman y Lerner; la segunda, los juegos tradicionales: un interés de los niños y niñas que puede motivar a la escritura, desde autores como Pedrosa, Torres y Ofelé, y la tercera, el proyecto de aula como configuración didáctica para el desarrollo de la escritura, desde autores como Pérez Abril y Rincón.

En el tercer capítulo se da cuenta del diseño metodológico entendido como el camino que permite comprender el proceso desarrollado para el desarrollo de nuestra investigación, el cual se basa en el paradigma cualitativo a partir del método de Investigación Acción con estrategias como la observación participante y el análisis documental, registrados en instrumentos como el diario de campo y las rejillas de observación.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos derivados de la aplicación del proyecto de aula y la información recolectada en los instrumentos utilizados. Y el quinto capítulo hace referencia a las conclusiones y a las recomendaciones producto de la revisión y al análisis de la praxis constante del quehacer como maestro.

Ahora bien, es necesario precisar, como docentes investigadores nos encontramos actualmente en comisión de servicios en calidad de tutores del Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender 2.0 del Ministerio de Educación Nacional, el cual pretende desde una estrategia de acompañamiento *in situ* brindar estrategias curriculares a directivos y docentes con el fin de promover la calidad de la educación mediante la cualificación del ejercicio profesional y del fortalecimiento organizacional de las instituciones educativas, además de aportar al mejoramiento de los aprendizajes y desempeños de los niños de educación básica primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas en todo el país.

Dicha comisión implica la asignación de un establecimiento educativo por tutor para desarrollar labores de tutoría pedagógica y docente. Desde el MEN se abre la posibilidad para aplicar el trabajo de investigación en una de las tres instituciones en la que nos desempeñamos en comisión dado que, ninguno de nosotros contamos con grupos a cargo, ni asignación académica. Es así cómo se elige la Institución *Educativa Francisco César* sede *Escuela Urbana Francisco César* ubicada en el Corregimiento de Altamira, del municipio de Betulia por la mayor

permanencia de esta tutora en el establecimiento con respecto a los demás, para posibilitar un conocimiento más amplio del contexto, de la población y de las dinámicas institucionales.

Además, es necesario precisar que la maestría representa para nosotros la posibilidad de cualificarnos en los ámbitos teórico y metodológico. En tal sentido, el trabajo de profundización se toma como la oportunidad para reflexionar sobre nuestras propias prácticas docentes, reconstruirlas y asumir otras concepciones alrededor de la escritura que permita registrar las vivencias y experiencias de los sujetos. Si bien en la actualidad no ejercemos directamente como docentes de aula, al terminar la comisión con el programa retornaremos a las labores propias del cargo con expectativas y propuestas que contribuyan a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje



## CAPÍTULO PRIMERO CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. Contextualización: Del Corregimiento de Altamira y de la sede Escuela Urbana Francisco César



**1ª Fotografía.** Vista aérea del corregimiento de Altamira (Betulia, Antioquia).  
Fuente: Recuperado de <https://mapio.net/pic/p-37836998/>

*Entre cerros quebradas y montañas  
este bello terruño se levanta  
bajo el orbe azul que resplandece  
con orgullo a Betulia se le canta  
Oh hermoso jirón Antioqueño  
rinconcito de Bastos horizontes  
en tus campos de tierra muy fértil  
hoy florece una vida ejemplar.*  
(Estrofa I, Himno del municipio de Betulia).

Para dar cuenta de la configuración del problema de investigación abordada en nuestro proyecto de profundización, *Del jugar a escribir y del escribir jugando*, presentaremos en primera instancia algunas características del Corregimiento y de la institución educativa, que han permitido hacer una breve aproximación al contexto donde se desarrolló el trabajo.

Posteriormente, haremos una síntesis de antecedentes legales e investigativos que nos permitieron reconocer algunas rutas que se marcan desde las orientaciones ministeriales, así como los caminos que se han trasegado desde trabajos de investigación que han tomado la escritura y los proyectos de aula como su centro de interés. Luego, se presentarán algunas reflexiones que parten de las observaciones en torno a las prácticas de escritura en la *Institución Educativa Francisco César* y a nuestra propia experiencia como maestros, para finalizar con la presentación de la pregunta de investigación, los objetivos y las motivaciones que nos orientaron en el desarrollo de nuestro estudio de profundización.

Como ya se ha planteado, aquél se aplicó en el Corregimiento de Altamira, el cual queda a diecisiete kilómetros de la cabecera municipal del municipio de Betulia – Antioquia. Este corregimiento cuenta con una población que en su mayoría es originaria del mismo territorio, pero entre sus pobladores también se encuentran personas que han llegado de municipios aledaños, como Urrao y Anzá. Según con la estratificación socioeconómica, la mayoría de los habitantes se encuentran ubicados en los estratos uno y dos predominando las ocupaciones en labores del campo. Las principales actividades económicas giran en torno a los cultivos de café y a los frutales, como el mango y la naranja. También se cultivan papa, tomate de árbol, plátano y banano en menor escala.

A pesar de que en el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) del municipio de Betulia, el corregimiento de Altamira aparece como zona rural, sus condiciones presentan algunas características del sector urbano, como son el contar con centro de salud, inspección de policía, oficina de cultura y deporte, entidades financieras, parroquia, Institución Educativa, Cooperativa de Caficultores, oficina de chance, y una variedad en el comercio que ofrece servicios de carpinterías, ferretería, gimnasio, panaderías, restaurantes, almacenes, minimercado, peluquería, entre otros. Además, cuenta con vías de acceso que permiten un intercambio comercial entre varios municipios aledaños, sumado a esto, el corregimiento cuenta con una ruta de buses directa y permanente hacia la ciudad de Medellín. Todo esto ha llevado a que en el ámbito político se haya sostenido una disputa por el poder entre el corregimiento y su misma cabecera municipal, dando como resultados intentos de erigirse como municipio independiente.

Dentro de las principales festividades se encuentran: Semana Santa, San Isidro, la fiesta de la Virgen del Carmen, la Fiesta de la Colonia y la navidad. Durante los ratos libres, algunos miembros de la comunidad se dedican a participar de torneos deportivos, prevaleciendo el fútbol y micro-fútbol, aeróbicos, juegos de azar, billar y otros juegos tradicionales como bote-tarro, chucha, la bruja, golosa, trompo, escondidijo, cero contra pulcero, entre otros.

En este corregimiento, se encuentra la Institución *Educativa Francisco César* de carácter oficial, mixta, fundada en el año 1979 la cual ofrece los niveles de preescolar, básica y media en jornada completa y nocturna. La IE está conformada por nueve sedes en las cuales se labora con escuela graduada y modelos flexibles como Escuela Nueva y post-primaria, una de estas sedes es la *Escuela Urbana Francisco César*; cuenta con un rector, un coordinador, 31 docentes y 856 estudiantes, aproximadamente.

Para la ejecución del proyecto de aula, han participado 35 estudiantes matriculados en el grado quinto de educación básica primaria de la sede *Escuela Urbana Francisco Cesar* de los cuales 16 son hombres y 19 son mujeres, en edades entre los ocho y los once años. Un aspecto importante para señalar en la presentación del contexto, es que varios de los estudiantes participantes viven en veredas alejadas de la escuela, y por lo tanto, para llegar a la institución deben enfrentar diariamente largos desplazamientos que implican caminar por cada trayecto, entre 20 y 45 minutos.

Según con la información contenida en el Proyecto Educativo Institucional, los padres de familia y acudientes del establecimiento presentan «en su mayoría un nivel de escolaridad hasta la básica primaria, solo un porcentaje reducido ha alcanzado el nivel de básica secundaria, y un bajo promedio ha alcanzado el nivel de educación técnica o profesional» (PEI, s.f, p.36). La actividad económica de las familias de los estudiantes del grado quinto, está enfocada en labores propias del campo, principalmente en la agrícola, en parcelas de su propiedad o en fincas de las veredas cercanas al corregimiento.

Respecto a las orientaciones del PEI, en el área de lenguaje, se propende por la enseñanza de la lengua castellana y de los idiomas extranjeros desde un énfasis en el lenguaje significativo, el cual

[...] supone una ruptura radical con el gramaticalismo y el transmisionismo lingüístico fundado en la memorización de reglas y usos ideales de la lengua, esto es, superar la mirada prescriptiva o normativa y sustituirla por una concepción integral del lenguaje que tiene en cuenta aspectos sociales, culturales y pragmáticos. (PEI, s.f., p.37).

Asimismo, a partir del enfoque semántico, comunicativo y significativo, en la institución educativa se busca trabajar los contenidos relacionados con el área de humanidades, más allá del «simple hecho de conocer un tema superficialmente, llevando al estudiante al hacer y, desarrollando en ellos las competencias comunicativas básicas (leer, hablar, escribir, y escuchar adecuadamente)» (PEI, s.f., p.39). Por esto, en el documento institucional se plantea que es necesario que las actividades pedagógicas se centren en el fortalecimiento del saber hacer en contexto, lo cual exige un reconocimiento de las necesidades y características de la comunidad.

Como lo plantea la normatividad vigente, la institución se apoya en los Lineamientos Curriculares del MEN, y ha procurado recoger las orientaciones propias del enfoque semántico comunicativo, pero en sus planteamientos también se advierte una tendencia hacia el enfoque sociocultural, especialmente cuando se hace referencia a lo que se denomina como una concepción integral del lenguaje, desde la cual se busca tener en cuenta aspectos sociales, culturales y pragmáticos. No obstante, más allá de lo planteado en el texto, y según con las observaciones en torno a las prácticas pedagógicas, se considera que es necesario hacer énfasis en lo sociocultural, pues se requiere continuar avanzando hacia una consideración del lenguaje como posibilidad para acceder a la cultura, para conocer, para pensar y para expresar lo percibido de las realidades que nos rodean, por medio de la significación que construimos de estas, ya sean de carácter social o natural.

Así, los procesos de significación serán siempre un producto de construcción humana, que se cobra sentido en lo colectivo y se constituyen en un producto social. Pues, tal como lo plantea Rincón (s.f) «Interpretamos la realidad de acuerdo con nuestra cultura, y esa interpretación está condicionada por un conjunto de prácticas sociales y culturales, propias de la

comunidad a la cual pertenecemos» (p.23). Desde esta perspectiva, el lenguaje será entendido como una construcción humana que se da en la interacción social, que se valida de manera constante en las comunidades, en la interacción, y que nos permite significar y resignificar permanentemente nuestras realidades y entornos.

De otro lado, respecto a la escritura, en el PEI se expresa que

Escribir es plasmar la “lectura” que se hace de las cosas. Con la re-elaboración escrita se corrobora la asimilación del tema y se re-crea lo aprendido. En muchas situaciones de la vida profesional, escribir es la herramienta de Comunicación cotidiana y legal, por ello, manejar la coherencia lingüística con solvencia semántica es lo que valida un texto. (PEI, s.f., p.36)

Como se aprecia, a nivel institucional el abordaje de la escritura está muy centrada en el enfoque gramatical, pues la escritura se asocia directamente con cumplir una función de registro de información de los contenidos en las diversas áreas y asignaturas, y la mayoría de las veces se usa para la transcripción de textos y la re-elaboración escrita para corroborar la asimilación de aprendizajes, por lo que se hace énfasis en aspectos relacionados con la revisión de la ortografía, la organización de la sintaxis, la estructura y extensión del texto, lo cual evidencia una mirada muy instrumental de la misma. En lo observado, no se encontraron iniciativas que incentiven a la participación en concursos de escritura a nivel nacional y local, tampoco en otro tipo de proyectos dinamizadores como pueden ser la elaboración del boletín informativo, el periódico mural, o el correo entre amigos.

Respecto al Informe por Colegio 2016, en el cual se presentan los resultados que obtuvo la institución en relación con el estado de desarrollo de las competencias en las áreas de lenguaje y matemáticas, a partir de los resultados de las pruebas Saber 3°,5°,9° aplicadas por el Icfes<sup>1</sup>, se pudo observar que en el análisis de la competencia comunicativa, evaluada desde los procesos de lectura y de escritura para el grado quinto, entre el 40% y el 69% de los estudiantes no responden en forma acertada las preguntas relacionadas con dicha competencia en sus componentes semántico, pragmático y sintáctico.

---

<sup>1</sup> Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – las pruebas SABER se aplican a los grados 3°, 5° y 9°

A partir de lo observado, se considera necesario hacer énfasis en la escritura como posibilidad de creación, de producir y expresar nuevas ideas, que si bien requieren de unas reglas sociales de uso, fundamentalmente representan la oportunidad de entablar un diálogo con alguien, pues se escribe para alguien, y se hace desde una intencionalidad o un propósito determinado y relacionado con una situación comunicativa particular, lo cual implica elegir un tipo de texto acorde a dicha situación de enunciación. Entonces, como lo plantea Pérez Abril (2003), el reto de la escuela consiste en «lograr que la escritura genere interacción. Cuando hablamos de interacción, nos referimos a que el texto que se escribe o que se lee, además de sufrir reelaboraciones en su forma y su estructura, permita establecer algún tipo de vínculo social» (p.21).

## **1.2 Antecedentes**

El rastreo de antecedentes se hizo como punto de partida esencial para la configuración de nuestro proyecto de profundización, allí se encontraron diferentes aportes conceptuales y metodológicos que están relacionados con la enseñanza de la escritura en el ámbito escolar y con las prácticas de escritura que se originan en la escuela. Estos antecedentes los presentaremos diferenciando aquellos que son de orden legal, en tanto constituyen lineamientos y disposiciones generales que se dan desde el Ministerio de Educación Nacional para todos los docentes y para las instituciones del país, y los de orden investigativo, que corresponden a estudios que han problematizado la enseñanza de la escritura y el uso de los proyectos de aula, como estrategia didáctica propicia para fortalecer la escritura.

### **1.2.1 Legales.**

Con el propósito de revisar algunas de las disposiciones generales que orientan la enseñanza de la escritura en la educación colombiana, iniciamos con el documento Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana (1998), que busca orientar a los docentes sobre la enseñanza de esta área desde una concepción del lenguaje que va más allá del enfoque semántico-comunicativo, y que pretende ubicar la significación como aspecto central en los procesos de formación que se dan en torno al lenguaje. Así, la intención de esta propuesta es favorecer los procesos de «construcción de la significación a través de los múltiples códigos y

formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje» (MEN, 1998, p.24). En este sentido, el abordaje de la lengua castellana articula la significación y la comunicación, como ámbitos desde los que se busca fortalecer las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.

Ahora bien, como nuestro interés central está puesto en la escritura, nos remitiremos a lo que sobre ésta se plantea en este documento. Según los lineamientos, escribir es

[...] un proceso que 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 sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998, p.27).

Es así, como el acto de escribir es comprendido como producción de significación y de sentido, sin excluir los componentes lingüístico y comunicativo del lenguaje, de esta forma se concibe como un proceso complejo que va más allá de usar unos códigos lingüísticos para dar cuenta de unos significados compartidos en la cultura y, por lo tanto, se reconoce la escritura como posibilidad para la construcción de sentidos acerca del mundo que nos rodea.

De otro lado, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), también se plantea el trabajo por proyectos como opción curricular que permite el afianzamiento y apropiación de los conocimientos que circulan y se construyen en la Escuela. Al respecto, se afirma que «aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado» (MEN, 1998, p.21).

A propósito, el proyecto de aula como propuesta didáctica posibilita un alto nivel de integración e interacción entre los sujetos que allí intervienen por cuanto sus fases deben ser acordadas, planificadas, ejecutadas y evaluadas, colectivamente por docentes y por estudiantes. Logra destacar sus determinaciones, creencias y considera prácticas y discursos alrededor de los asuntos que pretende abordar. Está pensado desde el enfoque constructivista, cuya labor del

docente pasa más por la óptica de la mediación en contraposición al protagonismo único en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Hay que mencionar, además, que el carácter flexible del proyecto de aula tiene en cuenta no solo un interés inicial, sino que explicita continuamente aquellos deseos y expectativas que van surgiendo a medida que avanza su diseño e implementación. Al mismo tiempo que, existe un intercambio de saberes entre los sujetos propiciado por los conceptos que circulan entorno a la participación activa, autónoma, de aprender a aprender, para asumir roles específicos que favorecen la solución de situaciones de la vida académica y que, posteriormente se esté en capacidad de hacer lo mismo con aquellas que atañen la vida social y cultural.

En esencia el proyecto de aula supone una apropiación y una ejecución de cada una de sus fases, la ausencia de una de ellas, pone en riesgo la consecución de los propósitos pedagógicos y didácticos propuestos, entre otros una experiencia de aprendizaje significativo, como también la participación real y el surgimiento de ideas, incidiendo muchas veces en el activismo e inclusive en la imposición por parte de alguno de sus integrantes.

Ahora bien, el enfoque para la enseñanza del lenguaje presentado en los Lineamientos Curriculares, se sostiene en los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (2006), documento en el que se afirma lo siguiente:

En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural (p.2).

Como se aprecia, la concepción del lenguaje que se asume ratifica el valor social y cultural atribuido asimismo en los Lineamientos Curriculares, y que permite comprender la escritura como posibilidad para configurar relaciones subjetivas e intersubjetivas con el mundo que nos rodea. Además, esta postura considera las implicaciones cognitivas, pragmáticas, emocionales, culturales e ideológicas de la lengua, reconoce su doble valor: subjetivo, en tanto le permite al sujeto reconocerse como ser individual, autónomo, capaz de pensarse; y social en la



medida en que le posibilita relacionarse con el otro, para comprender, para construir y para transformar su entorno.

En consecuencia, se plantea asumir la formación en lenguaje desde tres campos fundamentales siendo ellos la pedagogía de la lengua castellana centrando su propósito en el reconocimiento de las condiciones de comunicación para actuar sobre el mundo e interactuar con los demás asertivamente; la pedagogía de la literatura busca enriquecer la dimensión humana, la visión del mundo y la concepción de la sociedad mediante el gusto por la lectura de la creación literaria, porque aporta a la comprensión, a la interpretación y al disfrute del texto, a su vez que permite estimular y propiciar la producción escrita en los estudiantes; y la pedagogía de otros sistemas simbólicos donde se pretende que los estudiantes reconozcan las características y usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos y de interacción sociocultural, en dirección al enriquecimiento de su capacidad interpretativa y crítica.

Ahora bien, el MEN ha venido trabajando en distintas estrategias y medidas que conlleven al mejoramiento de la calidad educativa del país, una de ellas corresponde a los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA), en el año 2015 con la versión N° 1 en las áreas de lenguaje y matemáticas. Dicho referente de actualización curricular es diseñado en concordancia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias planteando una posible ruta de aprendizajes indispensables para cada grado de escolaridad desde primero hasta once, permitiendo el desarrollo de acciones metodológicamente necesarias para garantizarlos durante un año escolar. A su vez, pretende convertirse en una estrategia complementaria al apoyo de las iniciativas curriculares de los establecimientos educativos, concretándose en aspectos relacionados con los planes de área y los planes de aula; que los estudiantes conozcan lo que deben aprender en el año escolar para orientar sus procesos de estudio personal y los padres de familia puedan asumir un mayor acompañamiento a la formación de sus hijos, en casa.

Por cada grado se cuenta con un listado de DBA por área, estructurado por un número que permite nominarlo sin sugerir un momento específico para su abordaje; por un enunciado que se constituye en el DBA, indicando lo que el estudiante debe alcanzar en el año escolar y un

ejemplo que ilustra lo que se espera que el estudiante pueda aplicar una vez lo ha aprendido. Esta primera versión a disposición de toda la comunidad educativa colombiana con el fin de asumir una construcción colaborativa que conlleve a analizarla, a realimentarla y a consolidar una versión definitiva. A raíz de esta propuesta surgen varios grupos de discusión pública, foros, mesas de estudio, debates y análisis documental a nivel regional, nacional e internacional.

Grupos académicos como la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje expresan desde una publicación denominada Comunicado Frente a los DBA: «[...] su énfasis está puesto en la perspectiva conductista, que señala rutinas como condición para aprender a hablar, leer y escribir bien, y no en las acciones comunicativas auténticas ni en los procesos interpretativos de los textos» (Red Lenguaje, 2015, párr.4). En este comunicado se destaca el énfasis que se presenta alrededor de aspectos superficiales y normativos de la lengua, asunto que pone en entredicho los propósitos iniciales desde los cuales fueron diseñados y aún más, el tono de contradicción con los Lineamientos y los Estándares.

En definitiva, surgen análisis y reflexiones que conllevan a rescatar las fortalezas de la primera versión y a responder a los aspectos señalados como oportunidades para el mejoramiento. Es así como se crea la segunda versión en las áreas de lenguaje y matemáticas y la primera versión para las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, sin dejar de lado la continua participación de la comunidad educativa del país a la realimentación. En esta nueva versión los propósitos y finalidad de los DBA siguen siendo los mismos, pero se estructuran de la siguiente manera: un número para nominarlo sin determinar un orden de trabajo en el aula; un enunciado que referencia el aprendizaje estructurante para el área, en el cual «se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende» (MEN, 2017, p.6). Evidencias de Aprendizaje que expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado; y, un ejemplo que concreta y que complementa las evidencias de aprendizaje mostrando si el estudiante es capaz de desarrollarlo.

Teniendo en cuenta que los DBA «constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de

aprendizaje de los estudiantes» (MEN, 2017, p.6) y que se consideran una estrategia más concreta, específica y cercana al quehacer pedagógico, utilizaremos para nuestro trabajo de profundización aquellos relacionados con el área de lenguaje de los grados cuarto y quinto; específicamente con los enfocados a la producción textual, a partir de una intención comunicativa concreta.

### **1.2.2 Investigativos.**

En el proceso de rastreo de antecedentes investigativos se encontraron seis trabajos de postgrados, uno desde el ámbito internacional y los demás nacionales. Pese a que en la mayoría se hace alusión a la escritura desde el enfoque sociocultural, solo un trabajo utiliza el juego como estrategia para el aprendizaje de la escritura en el grado cero, perteneciente a Contreras, Ortiz y Rozo (2006). Sin embargo, el proceso de escritura abordada en este grado corresponde a un enfoque semántico comunicativo y centra su atención en la adquisición del código, alejándose un poco de nuestra investigación, tanto en el enfoque como en el proceso de escritura.

Cabe resaltar que el análisis de las tesis se ejecutó desde los objetivos generales, el año de publicación, la población, el enfoque metodológico, los referentes teóricos y las principales conclusiones que estos estudios arrojaron, con el fin de establecer claridades sobre la importancia, la pertinencia y la viabilidad de nuestro Proyecto.

Iniciando con los objetivos que se propusieron las investigaciones, la mayoría gira en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la escritura, ya sea desde el juego como estrategia, como el mejoramiento de este proceso en contextos rurales, a las capacidades expresivas de los estudiantes, y a la cualificación de resúmenes.

De las investigaciones abordadas, se encuentra una del año 2006 y las demás corresponden al periodo comprendido entre el 2014 y 2017, y se evidencia que la del 2006 utiliza el enfoque semántico comunicativo para la enseñanza del lenguaje, y las demás el sociocultural, indicando que en estos últimos cuatro años la tendencia ha sido hacia un mismo enfoque, el sociocultural.

La población con la cual estos investigadores implementaron la praxis contempló a estudiantes de los grados: preescolar, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, noveno, décimo y once; también en dos de ellas, participan docentes.

Seguidamente, se encontró que todas se sitúan en el paradigma cualitativo; la mayoría utilizó el enfoque metodológico investigación acción, utilizado en algunos casos con la variante de la investigación acción educativa. Dos de las seis abordaron sus proyectos desde la etnografía, y una desde la investigación descriptiva. Las estrategias utilizadas corresponden a: árbol de problemas, diario de campo, entrevistas, estudio de caso, pruebas diagnósticas, observación participante, matrices de evaluación, pedagogía por proyectos, grupos de discusión, prueba de evaluación de cuestionarios de contextos, y encuestas.

Los investigadores de los diferentes proyectos se basaron en los siguientes autores: Lerner (2001), Zavala (2008), Kalman (2003, 2004), Cassany (1993) y Freire (1990) para la enseñanza de la lectura y la escritura desde una práctica sociocultural; González (1998), López y Cárdenas (2007), Cardona (1997), Serrano (2007) para una aproximación a los procesos de educación rural como espacios para la democracia; Fernández (1997), Fernández y Gallardo (2002), Sierra (2004), Tuvilla (2004) y Iungman (1991) para la mediación de conflictos, cultura de paz y convivencia escolar; Echeverri J y Gómez (2012), Jiménez (2002), Pérez Abril (2002, 2004, 2007), Pérez y Rincón (2009), Pérez y Roa (2010, 2013), Pérez y Zuluaga (2010), Pérez y Pinzón (2013) para la lúdica como estrategia pedagógica, juego y juegos cooperativos; Piaget (1955), Ausubel (1996), Vigotsky (1979), Freinet (1981) y Decroly (1961) para el desarrollo de la inteligencia en los niños, los procesos de aula en el aprendizaje de la escritura, aprendizaje significativo y el desarrollo del lenguaje. Ferreiro y Teberosky (1991) para los sistemas de escritura en el desarrollo del niño; Cerda (1991) para la pedagogía por proyectos, proyecto de aula, aprendizaje cooperativo y Van Dijk (2000) para la escritura del resumen de textos.

De las principales conclusiones que surgen de las investigaciones revisadas, se plantea la necesidad de comprender y de reconocer el contexto donde está inmersa la institución educativa para que el docente pueda tomar decisiones frente a la configuración didáctica requerida para la enseñanza de la lectura y la escritura. Asimismo en los estudios rastreados se hace énfasis en

entender la escritura como una oportunidad de construir conocimiento, ya sea de manera individual o en compañía de otros, con una exigencia en cuanto a dedicación, compromiso, revisión y reelaboración; permitiendo transmitir espontáneamente sus alegrías o situaciones adversas que hayan vivido. También, se encontró que en los proyectos que utilizan el juego como estrategia didáctica, se señala la importancia de reconocer el juego como posibilidad para estimular a los niños a escribir a su propio ritmo según al avance de sus habilidades motrices y de clasificación de objetos manipulativos. Además, se encontraron conclusiones que plantean la necesidad de institucionalizar el juego cooperativo como estrategia lúdico pedagógica en todas las áreas del conocimiento, afirmando que de este pueden tramitarse los conflictos escolares, y mejorar el rendimiento académico y las relaciones interpersonales.

Después de este rastreo, consideramos que es pertinente asumir para este estudio referentes teóricos como Delia Lerner (2014), Daniel Cassany (2006), Virginia Zavala (2008), Judith Kalman (2003), y Pérez Abril y Rincón (2009), por cuanto ofrecen unas perspectivas que dialogan con nuestros intereses investigativos y con el enfoque sociocultural que queremos abordar. Igualmente, el enfoque metodológico investigación acción fue el más usado, por lo cual consideramos que la propuesta metodológica de Pérez Serrano y Nieto (1992), es coherente con la intención de problematizar las prácticas docentes y de aula en torno a la escritura y con la elección de los proyectos de aula como configuración didáctica para praxis, en torno al fortalecimiento de la escritura. Igualmente, después de revisar estos trabajos, reafirmamos que la estrategia del juego posibilita el interés, la motivación y la atención de los estudiantes para mejorar procesos de tipo académico o comportamentales. Finalmente, podemos decir que en las investigaciones rastreadas no se encontró ningún trabajo que articule el fortalecimiento de la escritura como práctica sociocultural, el proyecto de aula y el tema de los juegos tradicionales, además que ninguno de los trabajos consultados tiene relación con el contexto local, por ello consideramos que es pertinente aplicar y desarrollar nuestro estudio de profundización en el corregimiento de Altamira (Betulia), desde la articulación de los elementos planteados.

### **1.3 Descripción del problema**

Para dar cuenta del problema de investigación que orienta nuestro proyecto de profundización, nos parece fundamental traer a colación dos concepciones que se tienen acerca

de la escritura, una desde el ámbito internacional y otra desde el plano nacional, para tenerlas como punto de referencia en el análisis de las prácticas de escritura que permean la escuela en nuestros contextos.

En primer lugar, en el orden internacional, encontramos el texto *Aportes para la enseñanza de la Escritura de la Oficina Regional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (en adelante, Unesco) para América Latina y el Caribe, el cual fue evaluado en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. En esta publicación del 2016, se presenta la siguiente concepción de la escritura:

La escritura es una actividad que satisface múltiples necesidades, que cubre distintos ámbitos de la persona —conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás— y que permite reunir, preservar y transmitir todo tipo de información en diferentes contextos y de manera cotidiana. Es una herramienta eficaz para el ser humano en cuanto a la posibilidad de expresar su interioridad, de desarrollar la creatividad, de comunicarse de diferentes maneras y con diversas personas, de convencer a otros. Es gracias a la escritura que las sociedades pueden construir su memoria y una herencia común (p.11).

Esta concepción, deja entrever que el punto de partida de la escritura está centrada en un enfoque sociocultural, pues se concibe como posibilidad de interacción de los sujetos consigo mismos, con sus congéneres y con el mundo y la cultura en general. Además, de considerarla como estrategia fundamental para la construcción de las sociedades y para dejar la huella de nuestro paso por la vida como legado a otros que vendrán después.

Asimismo, en este documento se plantea que es necesario «vincular el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas» (p.13). Por esto, respecto a la enseñanza de la escritura, se afirma que

[...] la tarea de escritura en el aula debe ser concreta y situada, lo que permite el desarrollo de una competencia comunicativa con un fuerte carácter cultural, que implica la adquisición “[d]el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos” (Lomas et al., 1993. 15). (Flotts, Manzi, Lobato, Durán, Díaz & Abarzúa, 2016, p.13).

En estas consideraciones se marca un énfasis en los aspectos culturales y en la interacción social que debe estar a la base de la enseñanza de la escritura, pues si bien se alude al carácter formal de la escritura que, generalmente se ha trabajado desde los enfoques gramatical y funcional, en los que se propone por la corrección lingüística y por los aspectos estructurales del texto respectivamente, no se queda en estos y busca ir más allá al plantear la necesidad de recoger las experiencias y vivencias de los sujetos, en situaciones comunicativas concretas y no ideales y usarlas como posibilidad para generar textos escritos y con ello aprendizajes y conocimientos nuevos. Todo esto implica por supuesto una mayor inversión de tiempo, pues la producción escrita requiere definir las ideas, pensar, replantear, elegir, para luego esbozar, revisar, pulir y proyectar un producto para otros, para ser leído, para comunicar a otros lo que quiere expresarse y por lo tanto, no puede reducirse a copiar, evaluar y descartar lo que se escribe, que es lo que normalmente ocurre en las prácticas de escritura en la Escuela.

De otro lado, en el plano nacional, encontramos los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en los cuales se plantea que escribir no puede ser considerado exclusivamente como

[...] una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998, p.27).

Desde esta mirada, tampoco se excluyen los aspectos formales de la escritura, pero la fuerza está en la producción de sentido, en la posibilidad de configuración de nuevas y múltiples interpretaciones de las realidades que nos rodean. Así, el proceso de escritura no se queda en un acto mecánico e instrumental, por el contrario, se centra en un proceso que permite darle sentido al texto, puesto que el centro ya no es el signo lingüístico ni la oración, sino el texto como unidad de significación (MEN, 1998).

Pero, pese a estos lineamientos, en lo local, la enseñanza de la escritura ha sido abordada en las aulas de clase desde diferentes concepciones y mitos, algunos de estos son: «enseñar a escribir es un asunto del área de lenguaje»; «quienes saben escribir no necesitan realizar borradores»; «escribir es decir lo que uno sabe» o «escribir implica necesariamente redactar textos con buena ortografía». De este modo, nuestras propias prácticas han estado permeadas por

estos imaginarios que se mueven en los ámbitos escolares en torno a la escritura, y por lo tanto, no van más allá de solicitar que por medio de textos escritos los estudiantes dieran cuenta de lo que aprendieron respecto a cualquier tema; a que consultaran sobre un tema particular y copiaran lo fundamental, o a conocer un poco sus puntos de vista sobre un asunto determinado, no obstante lo más generalizado ha sido que los contenidos de las áreas se han constituido el punto central en los ejercicios de escritura. Esta manera de concebir la escritura, favorece poco las posibilidades de afianzar la escritura como práctica sociocultural y tampoco logra desarrollar las habilidades y competencias que desde los lineamientos se plantean como fundamentales en el proceso formativo de los estudiantes.

Ahora bien, hablar de las prácticas de escritura y de concebir la escritura como práctica sociocultural, requiere detenernos un momento para explicitar lo que entendemos por práctica, ya que, si bien es un término muy usado y se suele dar por entendido, nos parece importante señalar que cuando nos referimos a esta lo hacemos desde la propuesta de la maestra Sandra Céspedes (2014), quien en su tesis de maestría titulada *Prácticas de Lectura y Escritura en Contextos de Educación Rural* plantea que «la práctica es un devenir histórico y cultural del sujeto como ser individual y colectivo, en el cual la acción como parte constitutiva del mundo de la vida adquiere significado en el hacer de lo cotidiano y tiene lugar tanto en la esfera material como intelectual, por lo cual es un estilo de vida que crea y re-crea el ser y el estar del hombre en determinada sociedad (p.47).

En este sentido, considerar la escritura como una práctica sociocultural, nos permite alejarnos de las miradas descontextualizadas, donde se señalan aspectos generalizados e inclusive idealizados respecto a la producción escrita, y de asumirla como acción mecánica aprendida mediante la repetición de reglas, formulas y recetas sobre cómo escribir bien, y nos ubica en el ámbito de lo cotidiano, de la experiencia humana y su relación con un acto que cobra sentido, en la medida en que posibilita pensar, reflexionar y expresar lo que nos sucede o lo que pasa a nuestro alrededor, crear y plantear nuevas interpretaciones del mundo y de nosotros mismos.



Ahora bien, es necesario trascender la idea de que la escritura se aprende en los primeros años de escolaridad, pues en tanto práctica sociocultural atraviesa todos los momentos y los ámbitos de nuestra vida. Por ello, es necesario asumirla como un proceso continuo que se enriquece a medida que enfrentamos situaciones reales, auténticas y retadoras, que nos ponen ante conflictos cognoscitivos, éticos, sociales y políticos que serán insumos esenciales para fortalecer la producción escrita. Así, si situamos la escritura en contexto y motivamos a usos más amplios de la misma, puede afirmarse que los textos que escribimos estarán insertos en prácticas de nuestra vida, más allá de una habilidad lingüística, ya que se lee y se escribe por muchas razones, entre ellas: para aprender, para ejercer la ciudadanía y para que emerja nuestra subjetividad.

Ahora, luego de presentar un panorama general sobre las concepciones que de la escritura se hacen desde dos referentes reconocidos y avalados por la comunidad académica, como son la Unesco y en nuestro contexto el MEN, y de dejar claro lo que entendemos por práctica de escritura, desde un enfoque sociocultural, queremos presentar algunas de los aspectos observados en las prácticas de escritura de los estudiantes del grado quinto de la *Escuela Urbana Francisco Cesar*, quienes como ya se ha dicho, participaron en la implementación del proyecto de aula que llevamos a cabo como trabajo de profundización en el desarrollo de la Maestría en Educación.

En el proceso de observación de las prácticas de escritura de los estudiantes, se encontraron asuntos como los siguientes:

- Los estudiantes se centran en transcribir lo que se copia en el tablero, asimismo copian los contenidos de las cartillas o libros a su cuaderno, o también responden a las preguntas que traen las cartillas de las áreas de conocimiento que se manejan en la institución. Es frecuente que se cometan errores en la transcripción, tales como: la escritura de palabras con letras diferentes a las del modelo, omisión de signos de puntuación o letras iniciales mayúsculas, ya sea al inicio del texto o después de un punto.
- La mayoría de los escritos que los estudiantes tienen en sus cuadernos de lenguaje corresponden a reglas ortográficas, a teoría sobre conceptos del lenguaje y preguntas sobre

textos leídos en clase, los cuales deben ser estudiados en casa para posteriores exámenes escritos u orales en el aula.

- Cuando hay una producción escrita se indica el tipo de texto por utilizar, por ejemplo “vamos a escribir un cuento”, pero no se hace un trabajo previo que permita que los estudiantes reconozcan la importancia de pensar en asuntos como la intención del texto, los posibles destinatarios o para que se recuperen sus saberes y sus ideas y las ordenen en función de lo que quieren expresar.

Al confrontar lo que se plantea en el PEI y lo que ocurre en el aula de clase, se observa que, pese a lo que se consigna en el primero, respecto a la intención de superar la mirada prescriptiva y normativa de la enseñanza de la escritura, en las prácticas de aula se evidencian actividades que se centran en algunas características propias del enfoque gramatical, porque se carece de otros elementos constitutivos del enfoque semántico comunicativo, tales como lo pragmático, lo semántico, lo literario, y el desarrollo habilidades comunicativas. En consecuencia, a nivel institucional se evidencian falencias en lo teórico y lo metodológico, que conllevan a que se tracen caminos y objetivos claros y coherentes en cuanto a la concepción que desde el área de lenguaje se tienen.

Con las características evidenciadas en el aula, la escritura en la Escuela está cumpliendo una función de registro, asociado directamente con la consignación de conceptos, categorías gramaticales y reglas ortográficas, con retener un contenido que posteriormente será utilizado para repetir o para aprender de memoria para una evaluación que busca verificar lo aprendido. Finalmente, tras largas jornadas académicas quedan procesos incipientes de escritura que no responden a las nuevas exigencias del contexto. Se requiere, de esta manera, una mirada distinta de la escritura, una que propicie significados y sentidos en su abordaje, que posibilite al individuo articular su vida cotidiana con los procesos escolares. Pensar en la escritura como práctica sociocultural, comprende lo que las personas hacen con los textos y lo que significan para ellos, es una forma de darle sentido a las emociones, a los sentimientos, a las sensaciones, en las cuales se integran actos internos, y se expresan en de relaciones sociales, definiendo la identidad que quiere proyectarse, para pertenecer o no a un grupo determinado.

Adicionalmente, si se tiene en cuenta que la institución educativa está inmersa en un contexto que, como ya se mencionó en la caracterización, se encuentra haciendo un tránsito de lo rural a lo urbano, entonces es necesario reconocer que el grupo de estudiantes con quienes se desarrolla el proyecto, en su mayoría provienen de familias dedicadas a las labores del campo, pero las prácticas de escritura y de lectura vivenciadas en la Escuela, poco o nada tienen en cuenta estas condiciones socioculturales de los estudiantes. Por lo que se hace necesario, considerar la escritura como práctica sociocultural, pues esta mirada permite la articulación de nuestra vida en sociedad con los asuntos escolares, teniendo en cuenta que desde que nacemos pertenecemos a diversos grupos sociales.

Desde el enfoque sociocultural, se favorecen las condiciones del individuo para instaurarse en prácticas sociales más amplias, para mejorar la visión que se tiene del mundo, de sus múltiples realidades, y con ello se contribuye a definir criterios para la participación en la toma de decisiones que transformen la vida de los estudiantes en los ámbitos político, social, económico y cultural. Además, practicar la escritura desde este enfoque favorece la adquisición de competencias y de habilidades que permitan transformar sus modos de pensar, de explicar, de ver, para darle sentido a su contexto, debido a que la escritura, finalmente posibilita el actuar de una forma más consiente y por tanto favorece la construcción de significados y sentidos de la vida misma.

Otro asunto que nos parece relevante, es que los estudiantes de este contexto, todavía no están tan inmersos en las dinámicas de la comunicación digital que caracteriza al mundo globalizado en la actualidad, en parte por las condiciones de ingresos económicos de sus familias, y aún en la mayoría de sus hogares carecen de conectividad a redes de internet, por lo cual destinan mucho de su tiempo libre en actividades lúdicas y recreativas, tales como juegos tradicionales. En este sentido, son justo este tipo de actividades las que la escuela debería abordar, pero no lo hace, pese a que forma parte de los intereses más destacados por los estudiantes del establecimiento educativo. Por esto, consideramos que a partir de este tipo de actividades tales como los juegos, pueden crearse escenarios de aprendizaje, no solo de escritura, de lectura, sino también aspectos referidos a la construcción de relaciones sociales. Es de resaltar, que lo que nos interesa es partir del interés que tienen los estudiantes en los juegos

tradicionales del corregimiento para proponerles un proyecto de aula que los recopile por escrito, indagando por su práctica, sus características, y normas.

A partir de lo observado, consideramos que los procesos de escritura requieren de una reorientación de las acciones pedagógicas hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, que comprendan su realidad, desarrollen y construyan su propio pensamiento: su capacidad para crear, descubrir, analizar y expresar ideas a su manera y no a la de otros. Todo esto da cuenta de la escritura como un proceso relacional, porque también escribimos para otros, los futuros lectores, es así como la escritura comporta el organizar unas ideas, responder a un propósito que está ligado al tipo de situación social, dar cuenta de unas convenciones para comunicar las ideas con efectividad y claridad. De este modo, desde un enfoque sociocultural, la escritura cobra un sentido para la vida personal, laboral, académica, porque permite que los estudiantes se apropien de ella y la practiquen en los contextos en los que se desenvuelven: escuela, familia, vereda.

Con todo lo anterior, cabe preguntarse ¿De qué manera se fortalece la escritura de los estudiantes del grado quinto de la sede *Escuela Urbana Francisco César*, a partir de un proyecto de aula sobre los juegos tradicionales del corregimiento de Altamira (Betulia), que esté enmarcado en un enfoque sociocultural de la escritura?

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 General.**

Fortalecer la escritura de los estudiantes del grado quinto de la *Escuela Urbana Francisco César*, a partir de un proyecto de aula sobre los juegos tradicionales del corregimiento de Altamira (Betulia), que esté enmarcado en un enfoque sociocultural de la escritura.

### **1.4.2 Específicos.**

- Identificar las características de escritura que utilizan los estudiantes del grado quinto de la *Escuela Urbana Francisco César* y sus intereses frente a los juegos que practican en lo cotidiano.

- Implementar un proyecto de aula que desde su diseño permita el abordaje de la escritura como practica con un enfoque sociocultural, con los estudiantes del grado quinto de la *Escuela Urbana Francisco César*
- Valorar los alcances y límites del proyecto de aula sobre los juegos tradicionales de Altamira, frente a la escritura enmarcada en un enfoque sociocultural con los estudiantes del grado quinto de la *Escuela Urbana Francisco César*

### **1.5 Justificación**

El trabajo de profundización, Del jugar a escribir y el escribir jugando, es una propuesta que nace de la necesidad de implementar una configuración didáctica que permita el fortalecimiento de la escritura, partiendo del interés de los niños sobre los juegos que ejecutan en sus tiempos libres, y que tenga en cuenta las características propias del contexto en el que habitan. Se trata entonces, de articular acciones de la vida social propias de los estudiantes con la vida escolar, para que los procesos de refuerzo de habilidades escriturales cumplan una funcionalidad más allá del aula.

Estamos convencidos de que se requiere fortalecer teórica y metodológicamente los saberes y el quehacer pedagógico y didáctico de la escuela en torno a procesos tan fundamentales, como la escritura. Si bien hay un interés expreso en los documentos del establecimiento en este aspecto, las rutas elegidas por el docente no corresponden con lo que se espera y se percibe una fuerte tendencia a la memorización de reglas, al seguimiento de patrones y modelos impuestos que no dialogan con las realidades sociales y culturales de los estudiantes y sus comunidades. En este sentido, se restringe su potencial expresivo y creativo, se constriñe la posibilidad de que puedan asumir la escritura como práctica sociocultural que trasversa todos los ámbitos de la vida en sociedad. Sin duda alguna, debemos seguir avanzando en aspectos disciplinares, didácticos e investigativos, de manera que podamos responder asertivamente a las demandas y retos que nos impone cada contexto en el momento histórico que vivimos como sociedad, contribuir, además con entablar relaciones que faciliten un diálogo entre el saber pedagógico, las prácticas de aula y las realidades que viven a diario los estudiantes.

Surge entonces, la posibilidad de cualificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura, a partir de la reflexión, de la exploración y de la problematización de nuestras prácticas, con el fin de establecer características y sentidos que den cuenta de las fortalezas encontradas o, por el contrario, oportunidades de mejora y a partir de allí asumir nuevas concepciones que redunden en unos procesos de enseñanza de la escritura más acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes en contextos determinados. Al confrontar nuestra concepción sobre la escritura, con otras como la planteada en el enfoque sociocultural a medida que se va avanzando con su documentación y en su fundamentación, nos lleva a asumirla como una práctica, puesto que crea expectativas y disposiciones diferentes, basadas en la idea de una labor que propicie los escenarios requeridos para que el estudiante pueda registrar sus expectativas, sus experiencias, sus deseos y sus necesidades, más allá de una perspectiva mecánica y técnica de la escritura. Desde allí, la escritura asumida como una práctica en el enfoque sociocultural, no solo favorece la construcción de conocimiento o el diálogo de saberes, sino que, además, propicia el intercambio de experiencias y significados culturales, permite el reconocimiento y apropiación del discurso, lo fortalece, facilita la inserción y la participación en prácticas sociales mucho más amplias, desde la comprensión, de la transformación de sí mismos y de su entorno.

De igual modo, contribuye con diversos propósitos del PEI del establecimiento educativo en el área del lenguaje y por ende de la escritura, distanciarse del énfasis en el gramaticalismo y en el transmisionismo lingüístico, al reconocer que el ejercicio pedagógico en este aspecto ha sido permeado por otras concepciones con expectativas y objetivos diferentes a la posibilidad de articular las prácticas del lenguaje con asuntos sociales propios del contexto. Acorde con lo anterior, se propone la modelación didáctica con el desarrollo del Proyecto de Aula, el cual favorece la participación del estudiante en todas sus fases, propicia una mayor interacción con sus pares en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones que, favorecen su inmersión en otras prácticas sociales, a la vez enriquecimiento y el dominio del lenguaje desde la oralidad, desde la lectura y desde la escritura, pues si bien, el trabajo de profundización se centra en esta última, es muy importante señalar que hay una relación permanente entre todas estas formas de producción de significados y sentidos, no pueden escindirarse, ni imaginarse, constituyen un todo articulado y dinámico.

Asimismo, consideramos que esta propuesta, es relevante para el *Corregimiento de Altamira* y de sus habitantes, en tanto permite centrar la mirada en un aspecto importante en la herencia cultural de sus pobladores, pues mediante el Proyecto de Aula se recogen las historias, los usos, las reglas y las variaciones de los juegos tradicionales que, por varios años han permitido el disfrute y el goce de varias generaciones de este corregimiento. Además, son los estudiantes quienes podrán continuar y recordar esta tradición, la cual ha perdurado hasta ahora solo de forma oral.

Ahora veamos, la Maestría en profundización en la línea de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, permite que desde una investigación no solo se explique, se comprenda, se interpreten fenómenos escolares, sino también, transformar en el mejor de los casos, aspectos importantes sobre los cuales versa dicho estudio. Además, propicia el diálogo entre la significación de los estudiantes, las nuestras en calidad de investigadores y el objeto de estudio, al constituir un escenario propicio para ser protagonistas del proceso pedagógico. Volver sobre la acción con la descripción, el análisis, la indagación, la auto-confrontación, con la propia práctica y la reflexión, nos ayudará a construir nuevas posibilidades, un despliegue de estrategias y de recursos que promuevan procesos conceptuales y experimentales, nos podamos reconocer como docentes investigadores y productores de nuestro quehacer pedagógico.

El programa también busca que se haga un reconocimiento social en la institución donde se inscribió este proyecto, en la medida en que las indagaciones y reflexiones que se originaron logren materializarse en sugerencias pedagógicas en torno a la escritura desde el enfoque sociocultural, propiciando con ello el aporte a las prácticas pedagógicas y a los procesos de transformación social.

## **CAPÍTULO SEGUNDO MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1 Referentes conceptuales**

Para el desarrollo de este capítulo lo que nuestra pregunta de investigación y los objetivos del proyecto de profundización, permitió fue el despliegue de tres categorías teóricas: la primera, presenta la escritura desde una concepción sociocultural y sus posibilidades de apropiación por parte de los sujetos; la segunda hace manifiesta la definición de los juegos tradicionales y cómo estos pueden motivar a los estudiantes a escribir; y la tercera, aborda el proyecto de aula como configuración didáctica para el desarrollo de la escritura, con los estudiantes en la escuela.

#### **2.1.1 La escritura desde el enfoque sociocultural: un acercamiento entre las prácticas sociales y las prácticas escolares.**

La escritura se asume como una de las categorías de nuestro trabajo investigativo, y para abordarla se parte del enfoque sociocultural, pues consideramos que es necesario articular la vida cotidiana con los procesos escolares desarrollados en las aulas de clase. Pero ¿qué entendemos por escritura?, para dar cuenta de la concepción de la misma, nos apoyamos en Cassany (1999), quien afirma que

La escritura es un proceso definido como una manifestación de la actividad humana que comparte rasgos de intencionalidad y de contextualidad de la actividad verbal. Así mismo, constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y un espacio determinado y que es compartido por una comunidad específica. (párr. 6).

Desde esta óptica, el enfoque sociocultural empieza a adquirir importancia, puesto que permite que la comunidad articule las prácticas sociales presentes en su quehacer cotidiano, su contexto y los saberes que en este circulan con los procesos escolares, especialmente en lo referido a lectura y a la escritura, cuyo propósito es que el sujeto pueda instaurarse en dichas prácticas y desde allí participar de manera activa en la toma de decisiones que terminarán haciendo del mismo un ser completo, se propicie el surgimiento de un ser crítico, dinamizador de sus propias conductas, y transformador de la realidad que lo rodea.

Dentro de las principales características del enfoque sociocultural está la de situar la escritura como una práctica, la cual es construída a partir de la interacción con los otros en



contextos determinados y específicos. A razón de ello, se presenta en situaciones reales, auténticas y retadoras, las cuales constituyen el escenario propicio para desarrollar la escritura insertada en la vida misma de sus usuarios. Estas características marcan diferencias con otros enfoques. Con el normativo prescriptivo o también denominado gramatical, el cual concibe la escritura como una habilidad lingüística, dejando de lado las razones por las cuales se escribe; es decir, para aprender, para ejercer la ciudadanía, para que emerja la subjetividad, para hacerse sujeto en condiciones y con posibilidades, para afrontar los retos que impone la sociedad en la cual está inmerso. Y en relación con el enfoque semántico comunicativo, se advierte la ausencia de una situación real, se pierde de vista el contexto y, la escritura se reduce a simples destrezas, habilidades que hay que mejorar desde la ejercitación.

Autores como Zavala (2008) y Cassany (1989) coinciden en este postulado en que la escritura debe considerarse como una práctica, la cual tiene un origen social y se utiliza en el marco de un propósito social específico. Por lo anterior, podría afirmarse que la Escuela no es el único escenario propicio para el abordaje de la escritura, puesto que no debe contemplarse como un fin en sí misma, por el contrario, podría entenderse como posibilidad de alcanzar objetivos sociales y culturales más amplios, más allá de una habilidad de-codificadora (Zavala, 2008). Es justo en este sentido que las prácticas sociales del quehacer cotidiano de los estudiantes y de sus familias son más que una secuencia de eventos, representan, por así decirlo, escenarios en los cuales la escritura como práctica podría estar inmersa, sin reducirla a un conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente.

Existen, de esta manera prácticas letradas, concebidas según Zavala (2008) «como las formas generalizadas de uso de la lengua escrita o, en términos más sencillos, como maneras de leer y escribir» (p.2). Su naturaleza de práctica, se da en la medida cómo se repite, se usa, no de forma mecánica, sino más bien articuladas a las actividades cotidianas. Por eso la escritura no puede resumirse en un conjunto de destrezas mecánicas y estructuradas, o pensar solo en el asunto caligráfico, o mucho menos asumirse como un asunto lingüístico (Zavala, 2008).

Los conocimientos previos, el significado de las palabras que utiliza el autor al abordar un proceso de escritura tienen un origen social, para ello es necesario la interacción con un

contexto en particular, así su bagaje se pondrá a disposición de su discurso, el cual reflejará su posición y la forma como visionará el mundo en el cual se sitúa (Cassany, 1989)

Es así cómo la palabra plasmada en el escrito dará cuenta de los pensamientos que tiene el escritor, los cuales son enriquecidos día tras día por los procesos de interacción con su contexto. De esta forma, su discurso será directamente proporcional a la visión que éste tenga de su mundo, asimismo, este discurso determinará indudablemente su carácter y sus formas de actuar; en otras palabras, su accionar estará representado por las condiciones o posibilidades que de allí se desprendan. Este asunto es bastante complejo, puesto que la capacidad que tienen los estudiantes de transformar sus realidades, sus mundos más cercanos, deberá verse mediada en primera medida, por los alcances y por limitaciones que provengan de sus discursos, y es allí donde la escritura como práctica sociocultural permite servir de engranaje entre lo que se piensa, y cómo lo da a conocer a su entorno más cercano.

Desde esta mirada, la escritura contaría con un escenario rico en experiencias, en sentidos y en sensaciones, puesto que la fuente de inspiración sería la vida misma, el bagaje obtenido de la interacción con los demás, con el contexto; así la cultura constituiría un vasto mundo de alternativas para el abordaje de dicho proceso. Lo menciona Cassany (2006): «Sería fácil demostrar que muchos estudiantes son capaces de decodificar y codificar, lo cual no es garantía de su inmersión en la vida diaria» (p.25). Ir mucho más allá, es una forma de darle sentido a las emociones, sentimientos y sensaciones en las cuales se mezclan actos internos y se expresan a través de relaciones sociales, definiendo la forma como se percibe el mundo y la idea que puedo construir de él. Dicho de otro modo, la escritura se dará según a lo que se quiere para la vida, el sentido que se le da a la misma, la manera cómo se identifica dentro de una comunidad y la pertenencia a ciertos grupos.

Aunque Casany también comparte que la escritura es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que comporta una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales, va un poco más allá que Zavala, puesto que señala la necesidad de establecer un plan para escribir: cómo escribir, para qué escribir, qué tipo de texto requiero para expresar lo que realmente deseo, cuáles serían los posibles lectores, con el fin de

tener una verdadera postura crítica a la hora de abordar un proceso de escritura y de asumir que la orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales, actividades socialmente definidas, en ellas también versan convenciones y acuerdos, hacen parte de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas» (Cassany, 2006, p.23). A su vez afirma de qué manera se aprende a escribir y basa su discurso en dos aspectos: de un lado destaca la importancia de conocer el código convencional: gramática, mecanismos de cohesión, coherencia, tipo de textos, y demás reglas que rigen su estructura. De otro lado, los elementos que se requieren para componer un texto, una variedad de estrategias que se ponen en juego para aplicar los conocimientos propios del código en una situación en concreto.

Retomando nuestro asunto, la escritura desde el enfoque sociocultural también ha llamado la atención de otros autores. Al respecto Pérez Abril (2004) expresa que «Desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social, o los grupos, a los que pertenecemos» (p.71). Además, complementa:

En esas prácticas notamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que estos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en el mundo, que en ciertas circunstancias leer y escribir son casi condiciones de supervivencia. (Pérez Abril, 2004, p.78).

Una mirada social de la escritura se presenta cuando se da la relación entre el pensamiento y el texto que se va construyendo; cuando el individuo participa de una práctica social, el individuo utiliza el pensamiento para construir el texto. Pérez Abril (2004) precisa que «en esas prácticas, nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido» (p. 78).

De otra parte, autoras como Delia Lerner (2014) y Judith Kalman (2003) se suman a las consideraciones de la escritura como práctica sociocultural. Al respecto, Lerner en su libro «Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario» (2014) plantea que lo real es que se trata de una tarea difícil para la institución escolar, lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, y lo necesario es hacer de la Escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos, buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar

información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones. A su vez, la autora destaca la escritura como práctica sociocultural, dando gran protagonismo a la Escuela, escenario donde convergen las prácticas de escritura con los objetos de saber, sin dejar de lado aspectos culturales, históricos y sociales, según las condiciones particulares de los ciudadanos como usuarios de ella misma.

Para Kalman (2003) el acceso a la cultura escrita se define como un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y a escribir. Concibe la alfabetización «como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura» (p.39). Destaca, claro está, que el concepto de alfabetización es aplicable al individuo siempre y cuando éste lo use en razón de la participación en el contexto, de lo contrario solo será un proceso mecánico carente de sentido y de significación. También asume que el aporte del enfoque sociocultural es propiciar un acercamiento entre las actividades humanas con las prácticas sociales que se desarrollan a su alrededor (Kalman, 2003).

La investigadora concibe la necesidad de que en el aula de clases se sienta y se perciba la cultura escrita, para ello se requiere dejar de lado los textos que poco o nada aporten al contexto en particular, aquellos que son restringidos según el contenido u objetos de saber. Por el contrario, plantea optar por aquellos cargados de significación, que expandan nuestras mentes, nos lleven a lugares inimaginables con el fin de instaurar una verdadera cultura escrita (Kalman, 2003).

En conclusión, ambas autoras plantean la alfabetización como un proceso que integra prácticas sociales que van más allá de la Escuela. Lerner afirma que existe una tensión entre los propósitos de aquella, con las expectativas de los estudiantes (que es como práctica social). De otro lado, Kalman ubica los procesos de aprendizaje de la escritura en el marco de la participación en actividades de interacción social, haciendo énfasis en la construcción del conocimiento desde la puesta en juego de experiencias, vivencias, saberes aportados por cada uno de los que allí participan.

### **2.1.2 Los juegos tradicionales: un interés de los niños para motivar la escritura.**

El juego constituye una actividad fundamental para el desarrollo corporal y para el aprendizaje durante la época de infancia; fortalece los mecanismos de participación, adopción de valores afectivos, reconocimiento de sí mismo, de los demás y es vehículo esencial de socialización. Es visto como mecanismo dinamizador de la imaginación, de la expresividad de los niños, además de aportar elementos para concebir y sentir el mundo que los rodea, potenciar su creatividad y relacionarse con innumerables objetos de conocimiento; así pues, que el juego se convierte en uno de los medios más idóneos para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pedrosa, 2009). El juego podría definirse como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo y en sus compañeros de grupo, seguridad, compañerismo y convivencia (Torres, C., & Torres, M. 2002)

El juego ocupa en gran medida el tiempo de los infantes, y por tanto, se constituye en una práctica social propicia para articularse con las prácticas escolares, pues como lo plantea Huizinga<sup>2</sup> (1972), una de las características del juego, es que este al realizarse «cobra inmediatamente sólida estructura como formal cultural. Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento» (p.23). Por esto, es factible de ser aprovechado en actividades de enseñanza, con una clara intencionalidad pedagógica, porque representa una oportunidad para generar aprendizajes a partir de actividades propias de la vida extraescolar, que son del interés y del gusto de los estudiantes. Además, con el juego se promueven la creatividad, el interés por participar y valores como el respeto y la construcción conjunta, entre otros.

Ahora bien, en nuestro trabajo nos interesa abordar los juegos tradicionales, dicha práctica social se articula de manera comprensible con las prácticas de escritura desde el enfoque sociocultural. Este asunto propicia en nuestro trabajo investigativo una alternativa para el uso de

---

<sup>2</sup> Autor clásico, quien plantea el juego, desde una mirada histórica, ética y lúdica. En su obra *Homo Ludens*, el juego es concebido como fenómeno cultural, y para sustentar esta postura desarrolla distintos apartados que plantean la relación del mismo con diversos fenómenos sociales y culturales. Por lo tanto, esta obra representa un referente sugerido para aquellos que deseen ampliar el conocimiento del juego y su relación con la actividad humana y social.

la escritura, desde este enfoque, debido a que una de las pretensiones es sistematizar de manera escrita diversos juegos tradicionales practicados por los estudiantes del corregimiento de Altamira.

Ahora bien, ¿Qué entendemos por juegos tradicionales? A propósito, Ôfele (1998). expresa que son aquellos que en el tiempo han pasado de generación en generación, aún perduran gracias a la tradición oral, asunto que los mantiene vigentes pese a que aparecen y desaparecen por temporadas. Reflejan aspectos culturales y sociales de los habitantes de un lugar y época determinados, han servido de fuente de inspiración, de recreación y de entretenimiento para todos sus participantes.

El juego tradicional tiene su sustento en la tradición oral, dado que incorpora la mentalidad popular que dio origen a una multiplicidad de actividades recreativas de origen cultural, de muchas maneras reflejan la producción espiritual, es decir, creencias, ritos, sentidos y significados de los pueblos en un momento determinado. La denominación de este tipo de juegos, varía dependiendo del lugar donde se practiquen. No obstante, algunos de ellos conservan elementos esenciales que guardan relación de un sitio a otro, con variaciones en reglas, pero sin afectar sus principales características. A pesar de las posibles variaciones, son de una riqueza inmensa, puesto que terminan dando cuenta de una serie de aspectos históricos, sociales, culturales, políticos que contribuyen en la comprensión de la identidad de diversos pueblos y la forma cómo se proyectan sus pobladores. A pesar de que estos juegos han representado para muchos individuos una oportunidad de sano esparcimiento, de recreación y lúdica, se encuentran pocos registros escritos entre ellos «Cantar, Tocar y Jugar» de Pilar Posada, ello obedece, posiblemente a la particularidad de cada juego según los contextos.

### **2.1.3 El proyecto de aula como configuración didáctica para el desarrollo de la escritura.**

La Pedagogía de Proyectos se concibe como una estrategia para la formación de personas que apunta a la eficiencia y a la eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, mediante un trabajo cooperativo donde participan todos los actores en el diseño, la implementación y la evaluación. Corresponde a una unidad de mayor complejidad, en

comparación con otras configuraciones didácticas, como la actividad y secuencia didáctica, puesto que puede desarrollar mejor el trabajo interdisciplinar (Pérez Abril & Rincón, 2009).

La pedagogía de Proyectos posibilita que los maestros, en los procesos de enseñanza aprendizaje, en tanto a práctica social se refiere, desplieguen los procesos de construcción del saber, articulando su posición ideológica, política, intereses personales, creencias y concepciones con el contexto, los estudiantes y el objeto de saber que pretende abordar. Es una forma de organizar su labor, de establecer una intencionalidad clara, y de fomentar las interacciones y acciones necesarias para el abordaje de un objeto de conocimiento. Es una apuesta del docente, que refleja sus puntos de vista y se construye a partir de acuerdos con los participantes. Además, promueve en los estudiantes, la participación directa en procesos educativos con sentido y significación, aportando desde sus posibilidades al diseño y ejecución, asumiendo retos y responsabilidades, contemplando la consecución de propósitos en particular en relación con sus preocupaciones, sus curiosidades, sus necesidades, sus angustias, los deseos e intereses, sin necesidad de mediar actividades rutinarias, repetitivas y sin sentido. Lo anterior implica establecer otra relación de poder, distinta a la vertical, donde el docente era el único protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según con lo planteado por Pérez Abril y Rincón (2009), entendemos que el proyecto de aula como configuración didáctica se caracteriza por contemplar la primacía en la actividad y en los intereses de los niños, el trabajo cooperativo en el grupo, una clase con carácter participativo y democrático, el desdibujamiento de la verticalidad del maestro, la inserción en la realidad sociocultural de los estudiantes, la oposición a la pedagogía tradicional, la recuperación del vínculo, escuela y comunidad.

La pedagogía por proyectos comprende las siguientes fases

- Planificación conjunta, explicitando los intereses, inquietudes, procedimientos, metodologías, participantes, cronogramas, y compromisos con objetivos claros y precisos.
- La ejecución o desarrollo del proyecto en sí mismo, resaltando la vida cooperativa de la clase para que se logre el aprendizaje autónomo y significativo.

- Y, por último, la evaluación, la cual comprende la socialización de los procesos vividos; compartir, comunicar, presentar públicamente lo que se aprendió durante el proyecto, no solo corresponde a la actividad final, sino que también contempla estar atento a las situaciones que durante el proceso puedan detenerse, devolverse o modificar según los propósitos que se plantearon en la planificación.

En lo didáctico, este tipo de configuración adquiere importancia en la medida que posibilita la integración de diversas áreas, saberes y disciplinas a partir de la cooperación en la definición de objetivos en particular, reflexionar sobre el lenguaje como eje articulador de las prácticas sociales con las escolares; también abordar de manera autónoma cada una de las unidades de planeación del trabajo, debido a su sistema de organización sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y por ser una configuración de mayor complejidad, pueden desarrollarse en este proyecto secuencias didácticas como unidades más pequeñas pueden que enriquezcan las relaciones entre sus participantes y la construcción del conocimiento.

Este proyecto de aula se planteará a los estudiantes, con la idea de recopilar por escrito los juegos tradicionales propios del corregimiento de Altamira, con la intención de crear un texto con los estudiantes, mediante la indagación, consulta, modelación, esquemas gráficos, describir pasos y reglas, narrar sus experiencias personales en relación con esos juegos y, argumentar la importancia de conservarlos y valorarlos.



## CAPÍTULO TERCERO METODOLOGÍA

### 3.1 Diseño metodológico

El presente capítulo da cuenta de cuatro aspectos centrales que fundamentan el diseño metodológico desde el cual se pone en marcha nuestro trabajo de profundización. Entre estos aspectos se encuentra el enfoque cualitativo que orienta este proceso; así como el tipo de investigación que atiende de forma directa al problema y a los objetivos de la propuesta; descripción de los instrumentos de recolección de información con la respectiva conceptualización e intencionalidad de aplicación; por último, los instrumentos de análisis de la información que permite revisarla e interpretarla para determinar las conclusiones de la investigación.

#### 3.1.1 Enfoque cualitativo

Fortalecer la escritura de los estudiantes del grado quinto, de la *Escuela Urbana Francisco César*, a partir de un Proyecto de Aula sobre los juegos tradicionales del corregimiento de Altamira (Betulia), que esté enmarcado en un enfoque sociocultural de la escritura, es el objetivo central de nuestro estudio de profundización. En virtud de dicho propósito, se elige el enfoque cualitativo, ya que según Denzin y Lincoln (2005), la investigación cualitativa «es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo» (p.4). Es decir, este enfoque posibilita ubicarse en un escenario específico para tener un acercamiento interpretativo y natural de los fenómenos que allí ocurren, tratando de descubrir, entender, y dar sentido a los significados que las personas le dan a lo que acontece, incluyendo sus propias vidas, interviniéndolas y llevándolas a un cambio, a una transformación propositiva.

Así, en nuestro proyecto de profundización, la investigación cualitativa nos facilita estar presentes en el contexto educativo para que a partir de las situaciones que son objeto de estudio, como maestros formulemos preguntas sobre nuestra propia práctica y lo que ocurre a su alrededor, sometiéndola a una reflexión y posterior transformación que permee a los

involucrados en el proceso. A su vez, este enfoque posibilita la interacción constante entre participantes e investigadores y permite que se originen conocimientos de manera conjunta desde de las reflexiones que cada quien puede hacer sobre sí mismo y sobre el mundo común que habitamos.

Hay que mencionar, además, esta perspectiva de la investigación «involucra la recolección y el uso estudioso de una variedad de materiales empíricos [...] que describen tanto rutinas y momentos significativos como significados presentes en la vida de los individuos» (Denzin y Lincoln, 2005, p.4). En consecuencia, como investigadores tenemos a disposición una variedad de recursos interpretativos que se interrelacionan para entender el tema en cuestión y se perfilan a lo largo del proceso para atender a los requerimientos de la situación en particular.

Todo lo anterior, nos permite identificar la pertinencia de la utilización en el estudio de profundización de este enfoque cualitativo, a razón de las posibilidades para observar, interpretar e intervenir una realidad que para este caso se privilegia en el corregimiento de Altamira, con posibilidades de utilizar los instrumentos de recolección y de análisis de información necesarios para describir las situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas y manifestaciones en torno a una experiencia que permita la articulación de la Escuela, con el contexto sociocultural y con ello se privilegie el fortalecimiento de la escritura.

### **3.1.2 Método de investigación**

Cabe recordar en este apartado, que este proceso de investigación se encuentra inscrito en la modalidad de maestría de profundización, que según el artículo 24 del Decreto 1295 de 2010 del MEN tienen como propósito ampliar y desarrollar conocimientos que favorezcan y propendan por:

La solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos (MEN, 2010)

De igual modo, Murillo (2008), al hacer mención de la investigación aplicada, refiere que esta recibe el nombre de «investigación práctica o empírica», que se caracteriza por la aplicación o por utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de

implementar y de sistematizar la práctica basada en investigación. El uso del conocimiento y de los resultados de investigación, productos de una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad podrían terminar en acciones que favorezcan su transformación.

En coherencia con lo anterior, la investigación acción, dialoga con esta modalidad de profundización, al ser asumida como una metodología en la cual los actores en el acto educativo son protagonistas de su propio proceso de construcción del conocimiento, tal como lo plantean Pérez Serrano y Nieto (1990) «reflexionar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera» (p.180). Con el fin de transformarlo, en tanto que, asume la propia práctica como factor determinante para su reflexión. En este sentido, esta modalidad de investigación elegida es coherente con los objetivos que pretendemos desarrollar y con la configuración didáctica que proponemos presentar. A su vez, representa la oportunidad de aclarar, de comprender ciertos fenómenos escolares y establecer las acciones que permitan su abordaje consciente y propositivo.

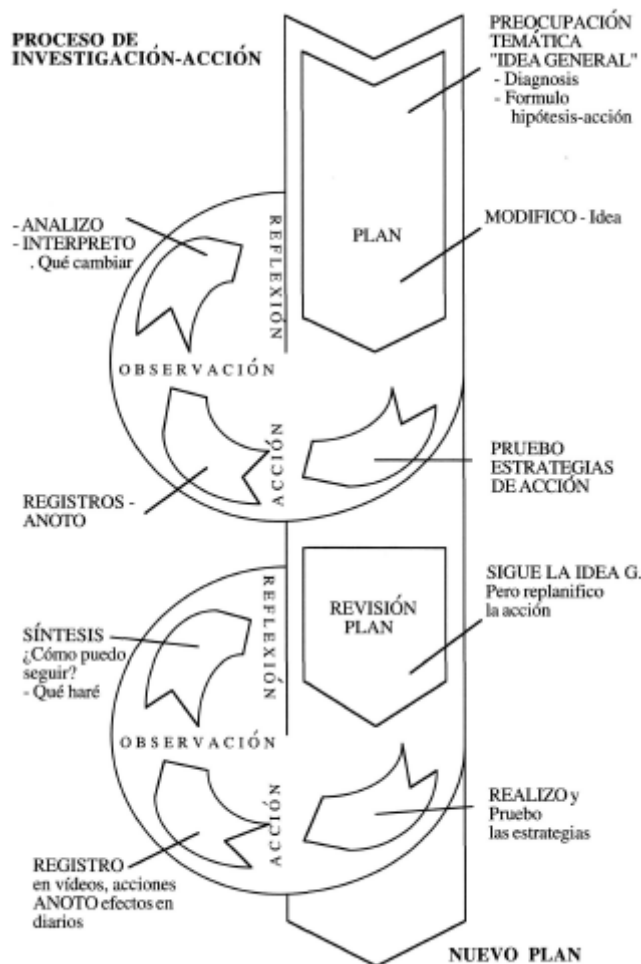
Esto nos permite detenernos y pensar sobre la forma, el modo, el procedimiento, el método para enriquecer nuestra tarea, en la cual se conjugan armónicamente la investigación, la acción, el pensar y el hacer, cerrando de esta manera brechas entre teoría y práctica, maestro investigador; maestro reproductor de su propio quehacer pedagógico puesto que parte de quien vive el problema. En términos de Pérez y Nieto (1990) existe una búsqueda de estrategias para el cambio, lo cual implica recaer sobre una realidad concreta, sin perder de vista que los investigadores de una forma u otra quisieran aportar algo nuevo a la educación; en consecuencia, innovar en términos de estos autores supone la vinculación de la investigación con el desarrollo, con la producción del conocimiento y con su utilización en el ámbito escolar.

Según lo expresa Goyette y Lessard – Hebert sobre la investigación (como se citó en Serrano & Nieto, 1990) «en esta concepción, el cambio social pasa por el cambio de las personas [...] no se apoya tan solo en la transmisión de un saber o de una técnica sino también sobre todo en una transformación de actitudes» (p.182). Pensarse así, sugiere no ir en búsqueda de fórmulas pedagógicas generales, sino permitirse indagar sobre estrategias, indagar las prácticas con el fin de resolver problemáticas educativas presentes en el aula.

Con lo anterior, la investigación acción adquiere importancia no por sus grandes hallazgos, ni mucho menos por su relevancia académica, sino por la reflexión, transformación y análisis que puedan hacer los sujetos que participan en ella, tomando decisiones que indiscutiblemente versarán sobre el propio ejercicio profesional, basadas en su posición ideológica. Además, por su naturaleza inductiva favorece la observación de fenómenos existentes, explicitar y analizar datos obtenidos, crear y refinar categorías conceptuales, a partir del análisis de los datos como fuente de evidencia y abstraer unidades de análisis a medida que ocurre la observación y la descripción. Supone de esta manera una interacción entre investigación y práctica cuya consecuencia debe ser la innovación educativa.

Pensar en la mejora de nuestra labor docente, a partir de la reflexión constante de la praxis pedagógica, con este proceso de investigación, constituyó para nosotros un aspecto fundamental al momento de elegir el abordaje de la metodología acción educativa, vista como una posibilidad para establecer una ruta metodológica con la cual pretendimos un acercamiento a una acción transformadora que redundará en concepciones distintas para el abordaje de la escritura como práctica, además de permitir proyectar alternativas pedagógicas en el aula como muy bien lo plantean Pérez Serrano y Nieto (1999) « investigador que, desde su propia realidad, intenta contribuir a la resolución de problemas, cambiando y mejorando las prácticas educativas. Este investigador en la acción ofrecerá participación en el proceso de investigación» (p.184)

A continuación se presenta la siguiente gráfica.



**1ª Figura:** *Proceso de Investigación Acción*

Fuente: La investigación – acción en la educación formal y no formal. Pérez Serrano y Nieto. (1999, p.188)

La figura anterior, representa una ruta metodológica en la cual se inscribió nuestro proyecto de profundización, puesto que permitió desde este proceso cíclico identificar una preocupación temática, describirla, interpretarla, comprender, mejorar la realidad educativa que nos propusimos en nuestro trabajo, buscar acciones concretas para transformarla, a partir de la recolección de datos, su posterior análisis, interpretación y reflexión constante de la práctica pedagógica inmersa allí, lo cual significó que esa *acción* o *estrategia* empleada fuese evaluada constantemente, sea revisada y cuestionada, con el fin de establecer pautas de fortalecimiento, para asumir los ajustes necesarios, con la expectativa de alcanzar fines más eficaces y mayores.

### **3.1.3 Ruta, paso a paso**

Dadas las características de este tipo de metodología, tal como lo plantean Pérez Serrano y Nieto (1999), pudimos «recorrer en un camino que se caracteriza por no ser lineal, sino más bien sinuoso, cíclico y dialéctico» (p.190) En este sentido se avanzó y se retrocedió las veces necesarias para alcanzar la meta propuesta. No obstante, esta metodología propone unos pasos concretos que presentan como guía para el tránsito que implica el ejercicio investigativo. A continuación damos cuenta de cada uno de ellos, según lo propuesto por Pérez Serrano y Nieto (1999):

#### ***3.1.3.1 Primer paso: nuestra preocupación temática.***

Esta fase es asumida como la posibilidad de diagnosticar y de descubrir una situación que preocupa los investigadores, a partir de una premisa que lo lleva a pensar acerca de algo que debe ser cambiado o mejorado (Pérez Serrano y Nieto, 1999, p. 190)

En este primer paso, nos encontramos frente al reconocimiento de una necesidad percibida y sentida que nos permitió diagnosticar, descubrir características del problema y posibles causas. Para nosotros se hizo pertinente este paso, dado que favorece la apropiación del problema, asumirlo y buscar acciones a corto plazo que posibiliten afrontar, con el ánimo de posibilitar cambios. De esta manera, centramos la atención en la identificación de las características de escritura de los estudiantes del Grado Quinto y su interés en los juegos los juegos tradicionales que practican en lo cotidiano.

Esta identificación se inició principalmente con de la observación de los estudiantes en dos escenarios: en el escolar y en el extraescolar. En el escolar, se acompañó a los estudiantes del corregimiento de Altamira del Grado Quinto de la *Escuela Urbana Francisco César* en sesiones de aprendizaje. También en los momentos de descanso, con el ánimo de reconocer las dinámicas que se presentaban entre ellos, en ambos espacios. Como parte de las actividades extraescolares, recorrimos con ellos lugares puntuales del corregimiento, en donde habitan la mayoría de los estudiantes de este grado, reconociendo las acciones desplegadas en espacios públicos e indagando de forma oral sobre ellas.

Adicionalmente, llevamos al aula de clase dos fichas para ser diligenciadas por los estudiantes de forma individual. Una de ellas corresponde un árbol de preguntas, el cual busca rastrear los intereses de los estudiantes respecto a la escritura. La otra, es la producción de una carta dirigida a una persona ajena al lugar, esta se escribe con el propósito de dar a conocer a un futuro visitante que vendría por primera vez a su corregimiento, su localidad.

### ***3.1.3.2 Segundo paso: Proyectarnos***

Al respecto de esta fase, Pérez Serrano y Nieto (1999) afirman «es la que se orienta hacia la acción. Asumido el diagnóstico inicial (preocupación temática y formulación de hipótesis-acción) el equipo para planificar la acción debe revisar su análisis» (p.191).

En consecuencia, una vez surtido el momento de identificación de la preocupación temática, esta fase nos llevó a cuestionarnos acerca de ¿Qué debe hacerse para la búsqueda de acciones que procuren afrontar la preocupación temática identificada? en tanto se hace necesario detenerse en pensar, en planificar y en decidir las estrategias que se utilizan para intervenir esa realidad o fenómeno escolar el cual se pretende abordar. La respuesta se sitúa alrededor del diseño de una estrategia que nos permita estar en frente de una posibilidad concreta y eficaz del mismo y su implementación.

Ante los resultados del primer paso, se crea la necesidad de articular tres aspectos a saber: el enfoque sociocultural, el proceso de escritura y una configuración didáctica que permita la participación activa y colaborativa de los estudiantes y de los docentes investigadores. Es así, como a partir del rastreo de diferentes configuraciones, se decidió, que reúna las características mencionadas es la pedagogía por proyectos, cuya tradición es retomada por Pérez Abril y por Rincón (6). Esta configuración didáctica presenta cuatro fases: planificación conjunta, ejecución, culminación y evaluación del proyecto.

Este proyecto se desarrolló durante seis meses con la participación activa de 30 estudiantes conformados generalmente por equipos de cinco integrantes, los cuales se encargaron de explorar, de modelar y de registrar un juego tradicional en particular. Dentro del equipo, hubo una distribución de roles asignados entre ellos mismos según sus fortalezas e intereses a saber:

un fotógrafo, un dibujante, un editor, un escritor, con sus funciones desarrolladas con la implementación de cada actividad.

Ahora bien, teniendo los tres aspectos definidos, se planteó el propósito de fortalecer los procesos de escritura en los estudiantes del grado quinto de la *Escuela Urbana Francisco César*, a partir de un proyecto de aula, sobre los juegos tradicionales del corregimiento de Altamira (Betulia) enmarcado en un enfoque sociocultural.

### ***3.1.3.3 Tercer paso: puesta en marcha.***

Esta fase corresponde a la práctica del plan establecido en la fase anterior, además de la observación constante de su funcionamiento, su deliberación y el control sistemático del plan abordado (Pérez Serrano y Nieto, 1999. p. 192).

Por lo tanto, en este paso, nos dispusimos a la implementación de lo proyectado, es decir, dimos paso a la “acción concreta” y a las modificaciones y a cambios a que hubo lugar, dado que se presentaron diversas situaciones previstas y algunas otras que fueron apareciendo durante la ejecución del proyecto, destacando aquí, claro está, la naturaleza de este tipo de configuración didáctica, es decir el proyecto de aula “lo flexible” de la misma, dado que permite volver sobre asuntos que requieren ser ajustados.

Cada una de las fases de la configuración didáctica estuvo estructurada de manera que permitiera el diseño de la siguiente, dado el carácter flexible del proyecto de aula que favorece el diálogo de saberes, de intereses de cada uno de los integrantes que allí participan, cada fase es un reflejo de lo que sus participantes van aportando dentro de una proyección general de expectativas e interés acordados.

Fases de un proyecto según Pérez Abril y Rincón (2009)

#### ***3.1.3.3.1 Planificación conjunta***

Después de haber evidenciado que los estudiantes tienen un gusto particular por los juegos tradicionales y que la escuela poco los retoma para procesos académicos, se propuso a los



estudiantes la creación de un registro escrito en el que pudieran consignarse los juegos tradicionales de Altamira, para lo que se decidió crear un *Libro Artesanal*. Además, se diseñaron propuestas para seleccionar el nombre del proyecto de aula, el cual es: “Recreándonos con juegos tradicionales de Altamira podemos descubrir nuevas cosas y mejorar la escritura en el grado quinto”

En el diseño del proyecto de aula se tuvieron en cuenta actividades relacionadas con la indagación, la consulta, la recolección de información, la descripción, la narración de sus experiencias con los juegos tradicionales y la argumentación de la importancia de dicho proyecto de aula, la mayoría de estas actividades enfocadas a un producto escrito. Se rastrearon los juegos tradicionales propios del contexto, para lo cual, los estudiantes consultaron con sus familiares y vecinos. En un mural plasmaron los más conocidos y practicados. A partir de esta información, se eligieron aquellos de mayor relevancia para los estudiantes y se definieron los que harían parte del *Libro Artesanal*.

#### *3.1.3.3.2 La ejecución*

Los estudiantes, conformados en equipos participaron de un carrusel para leer y para escenificar textos que correspondieron a otros juegos de diversos lugares. Allí se identificó la estructura del texto la cohesión y coherencia que requiere un texto. Posteriormente, cada equipo según su interés se eligió un juego para iniciar el proceso de escritura, teniendo en cuenta las etapas de planificación, de escritura, de revisión y de reescritura. Durante estas etapas, se desarrollaron diversos momentos que les permitieran volver sobre lo escrito, además de modelarlo para verificar y registrar fotográficamente el juego. Dentro de cada equipo, se asignaron roles según fortalezas y de común acuerdo entre ellos; para el caso se tuvieron: fotógrafos, editores y dibujantes.

#### *3.1.3.3.3 Culminación del proyecto*

Con el equipo de editores y de dibujantes se pasó en limpio cada uno de los juegos elaborados, ilustrándose en su contenido con fotografías de los estudiantes modelando la acción; adicionalmente, los mismos estudiantes diseñaron portadas con ilustraciones relacionadas con

cada juego, asimismo diseños decorativos para los bordes de las hojas y se escribió la presentación, los agradecimientos, la tabla de contenido y los autores. También, se conciben propuestas del título y de la portada del Libro por parte de los estudiantes y, finalmente se decidió que el nombre sería “Vamos todos a jugar juegos tradicionales”

Para la presentación y la publicación del *Libro Artesanal* a la comunidad se diseñaron tarjetas de invitación para padres de familia, docentes y estudiantes de otros grados con el objetivo de socializar el proceso asumido en proyecto de aula, los aprendizajes adquiridos, y la edición del libro creado.

#### *3.1.3.3.4 Evaluación del proyecto*

Para desarrollar esta fase se tuvo en cuenta, cada una de las etapas implementadas y la revisión final del proyecto, a partir de los aprendizajes académicos y sociales adquiridos o por fortalecer por parte de los participantes de esta configuración. Al respecto Pérez Abril y Rincón (6) afirman: «La evaluación de un proyecto incluye tanto la permanente que se hace durante el desarrollo del proyecto como la final» (p.34) Para ello, acudimos a rejillas o rúbricas de evaluación en la cual los estudiantes van registrando sus percepciones acerca de sus avances y los aspectos por mejorar en las fases o el proyecto mismo, como nuevamente lo expresan estos autores «Para ayudar a objetivar la evaluación pueden diseñarse unas *herramientas*, por ejemplo, las rejillas co-construidas en el grupo que son una ayuda para tener claros los criterios que van a orientar» (p.34)

Dada su importancia, esta fase representó la posibilidad de tener una percepción general de lo que se pretendía abordar con los estudiantes del grado quinto, para el fortalecimiento de sus prácticas de escritura y su articulación, con el registro de los juegos tradicionales en un contexto real y concreto.

#### *3.1.3.4 Cuarto paso: una reflexión más allá de una simple descripción*

En este último paso, se establece la importancia de ir mucho más allá de la descripción, si bien se reconoce en ella elementos valiosos, se requiere un estado mayor de comprensión de la realidad para poder transformarla, por lo que es importante lograr un tránsito de la descripción a la reflexión profunda, la cual constituye un elemento fundamental en aras de lograr objetivos más amplios y concretos (Pérez Serrano y Nieto, 1999, p.194).

La descripción de las situaciones presentadas durante la ejecución del proyecto de aula, constituyó un punto de partida para el análisis al cual se quiere llegar, sin embargo, por sí sola es insuficiente, por ello es necesario acudir a la reflexión sobre lo que se originó en torno al proyecto de aula, de modo que se puedan podamos integrar los resultados y a la luz de los mismos se extractan algunas conclusiones que permitan perfilar acciones de mejora de la estrategia misma. Pero, más allá de esto, el análisis transversal de todo el proceso ha implicado el reconocimiento, interrogar nuestras propias prácticas y en este sentido, proyectar una reconfiguración de nuestro hacer como maestros, de los sentidos de los procesos que propiciamos, orientamos y acompañamos en el aula.

Las reflexiones que se suscitaron en esta fase de evaluación, forman parte de los hallazgos que se presentan en este informe, asimismo, las recomendaciones pedagógicas y didácticas que se derivaron sobre las prácticas de escritura en la I.E, con la intención de contribuir al trabajo de los docentes de lengua castellana.

Para finalizar este apartado, es necesario señalar las cuatro fases que componen esta metodología: planear, actuar, observar y reflexionar -“replanificar” nunca se consideraron de manera aislada, estática o rígida, por el contrario, siempre se trabajó en una articulación constante, pues la propuesta metodológica, como ya se señaló es cíclica, y esto ha implicado, la revisión permanentemente de cada paso y de lo que se ha creado a partir de las acciones buscando una retroalimentación dinámica y estratégica, según las situaciones presentadas. Como lo plantean, Pérez Serrano y Nieto (1990) representan «la búsqueda del conocimiento a través de la experiencia activa y el pensar sobre ella» (p.194). la cual favorece el conocimiento y comprensión de nuevas alternativas, dimensiones y perspectivas de cambio, que enriquecen el quehacer pedagógico a partir de la investigación sobre la propia experiencia, propician un clima

de revisión y de cambio de las concepciones educativas, que inciden en la transformación de nuestra práctica a través de la proyección y diseño de estrategias que redunden en más y mejores resultados de la práctica educativa.

### **3.1.4 Participantes en la investigación**

En primer lugar, nosotros en calidad de maestros investigadores. Tres docentes en formación del nivel de maestría en la Modalidad de profundización, los cuales combinamos las labores propias de este estudio, con otras relacionadas con el ejercicio del rol de tutores del Programa *Todos a Aprender* adelantado por el MEN, comisionados en establecimientos educativos distintos sin asignación académica con la finalidad de promover acciones pedagógicas y curriculares en estas instituciones educativas como se señaló en líneas y apartados anteriores. En segundo lugar, los estudiantes del grado quinto de educación Básica Primaria de la sede, *Escuela Urbana Francisco César*. De ellos, 16 son hombres y 19 son mujeres, y sus edades se encuentran entre los ocho y los once años.

Estos estudiantes viven en sitios diferentes del Corregimiento de Altamira, unos por ejemplo se desplazan de veredas como *La Cedro*, a una distancia de cuatro kilómetros, tenemos otros que recorren seis kilómetros a pie por camino carretable para llegar al paraje de *Purco*, unos cuantos, de veredas ubicadas al norte del poblado vía al municipio de Urao, y los demás distribuidos en los distintos sectores del pueblo, cercanos a la institución. En relación con las familias de estos estudiantes, estas se encuentran ubicadas en los niveles socioeconómicos uno y dos, además 75% de los padres, madres y acudientes no cuentan con una escolaridad completa en primaria, culminaron este nivel educativo y pocos avanzaron a estudios de secundaria, media o educación superior.

Cabe señalar en lo académico, que los estudiantes de este grupo en su mayoría han cursado sus grados anteriores en este establecimiento educativo, ya sea en la Sede *Urbana Francisco César* o cualquiera de las sedes adscritas a la institución, generalmente sedes rurales que corresponden al corregimiento. Cuatro de ellos vienen de municipios cercanos y dos de la ciudad de Medellín. Este aspecto ha creado grandes lazos de amistad y de compañerismo debido al tiempo que han pasado junto en las jornadas escolares.

Ampliando un poco la información dada al principio del texto, se tomó la decisión de seleccionar esta sede como centro de nuestro trabajo de profundización, debido a que los maestros y directivas siempre se han mostrado disposición a participar y a derivar aprendizajes de estas experiencias. Asimismo, las facilidades para dirigirnos a este contexto hicieron que se tomara la decisión de invitarlos a participar del proyecto.

Por último, destacamos que su la participación, siempre estuvo marcada por grandes expectativas, ya que la propuesta temática abordada era del interés e importancia de los participantes en ella, de allí de tomar en cuenta el contexto y ser cuidadosos en interpretar, en definir, en diseñar e implementar la acción en términos de propuesta educativa por presentar.

### 3.1.5 Categorías de análisis

**1ª Tabla.**  
*Categorías de análisis*

Categorías	Subcategorías	Indicadores
La escritura desde el enfoque sociocultural	La escritura escolar y el contexto sociocultural de los sujetos	Relación entre prácticas escolares y prácticas sociales
		Concebir la escritura como un hecho social
		Articulación entre los saberes propios de la escuela y los saberes contextuales, sociales y culturales que configuran los sujetos
	La escritura como posibilidad para saber y para ser	Realización de procesos de escritura con propósitos sociales y culturales
		Configuración de significados y sentidos de lo comunitario a partir de lo que se escribe en la escuela
		Relación entre lo que requiere la escuela y los intereses, expectativas, necesidades y preferencias de los sujetos en lo cotidiano
El juego como práctica social	Los juegos tradicionales del Corregimiento de Altamira.	Procesos de interacción entre los sujetos implicados en el acto educativo, desde el ámbito sociocultural.
		Usos de lo que se aprende en torno a la escritura, para la participación activa en la comunidad de la <i>Institución Educativa Francisco César</i> .
		Conexión entre el juego tradicional con la escritura
	El proyecto de Aula como eje articulador entre prácticas sociales y escolares	Práctica del juego para la integración social y la construcción de identidad.
		Determinación de valores presentes en el desarrollo del juego.
		Reconocimiento de costumbres y de tradiciones locales.
Configuración didáctica	El proyecto de Aula como eje articulador entre prácticas sociales y escolares	Relación entre juego, vínculo social y cultural de los estudiantes con su comunidad y su contexto
		Posibilidad para registrar por escrito aspectos culturales y sociales de los habitantes de Altamira
		El proyecto de aula y sus características
		Fases y etapas del proyecto de aula
		La participación y el trabajo colaborativo
		La negociación y búsqueda de consensos.

Fuente: Diseño de los docentes investigadores

### 3.1.6 Técnicas e instrumentos

Una construcción metodológica como la que estamos perfilando plantea preguntas que un buen diseño de investigación debe advertir, en términos de Serrano y Nieto (1990) ¿cómo se recogen los datos? ¿cómo se organiza la recolección de datos? ¿qué metodología se utilizará?. Frente a estos interrogantes, es preciso señalar que las técnicas e instrumentos para recolección de datos más utilizados son:

La *observación participante* la cual facilitó reconocer el contexto, los actores, las interacciones que se dan entre los sujetos. Ya que como lo plantea Galeano (2007), la observación participante es una «técnica utilizada por un investigador quien observa los comportamientos, ritmos y cotidianidad de un grupo. En cierto grado asume el papel de miembro del grupo. Busca la comprensión profunda y explicación de la realidad» (p.35).

El *diario de campo* se asumió según los planteamientos de Porlán y Martín (1991) como estrategia que permite enriquecer esa relación teoría y práctica. Es un relato que favorece sistematizar las prácticas a la par que nos permitió mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas, compuesto por los siguientes elementos: la descripción detallada de lo que ocurre en clase, la argumentación sobre eso que ocurre y la interpretación.

A continuación, presentamos un esquema con las técnicas y los instrumentos (tabla 2) que se usados durante el trabajo de profundización: observación participante, análisis documental, actividades colectivas, evaluación de cada momento en el proyecto de aula y los diarios de campo de cada uno de los maestros investigadores.

**2ª Tabla**  
*Técnicas e instrumentos de investigación.*

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Comentarios</b>
Observación Participante	Guía de observación	La observación participante asumió en diferentes momentos y en espacios, tales como: Las sesiones en el aula, las visitas a la biblioteca, jornadas especiales relacionadas con el modelaje de los juegos tradicionales y la escritura. Se registraron en un primer momento, en las guías de observación.
	Registros en el diario de campo	Para el momento cuando se dio comienzo al proceso de implementación de la propuesta didáctica, desprendida de la observación participante se registraron en el diario de campo de los maestros investigadores, siempre.
Análisis documental	Ficha de análisis documental	Se aplicó la revisión de los documentos institucionales, tales como: PEI, Plan de Mejoramiento y Mallas Curriculares, para identificar así las concepciones y el enfoque desde el que se aborda la escritura en la institución.
Recopilación de producciones escritas y orales de los estudiantes	Talleres, escritos y grabaciones en audio y video.	En cada momento del proyecto de aula se recogió material de los estudiantes para valorar los aprendizajes obtenidos frente a las temáticas y actividades propuestas.
Evaluación de cada momento de la secuencia didáctica	Diligenciamiento de rejillas y rúbricas de evaluación, conversatorios y diálogo con los estudiantes	Las valoraciones de los estudiantes sobre la actividad, sobre las estrategias de escritura, así como sus preferencias para mejorar la planeación se registraron en papel y otros de manera oral, registro fotográfico y video.

Fuente: Diseño de los docentes investigadores.

Es importante mencionar que, desde el inicio, tras definir el problema y la metodología fue claro para nosotros que en el transcurso de la propuesta de profundización y de la implementación del Proyecto de Aula podrían darse muchos cambios a partir de la revisión permanente que exigía el método, no obstante se diseñaron y se definieron de manera previa los instrumentos con los cuales se recogería la información que posteriormente nos permitirían hacer la lectura, análisis e interpretación de los datos, para luego dar cuenta de los hallazgos y de las conclusiones de este estudio.



### **3.1.7 Proceso de análisis e interpretación de la información**

El proceso de análisis e interpretación a partir de la información recogida mediante los diarios de campo de los tres maestros que realizamos este trabajo de profundización y los registros de observación de todos los espacios donde se desarrolló el proyecto de aula, asimismo, se usaron los diferentes productos derivados de la aplicación del mismo, a saber: matriz de análisis producto de la descripción y posterior interpretación de los instrumentos árbol de problemas y cartas; rompecabezas, alcance la estrella, ficha de diligenciamiento diferenciadoras de juegos tradicionales y deportes; mural, consulta a familiares y vecinos; mentefacto; ficha de las bases; pautas del problema retórico; borradores; ejercicios de ediciones; protocolo o guion de socialización; asistencias y apreciaciones; rúbricas y rejillas de evaluación; registro fotográfico y audiovisual. A su vez, se tuvo en cuenta los hallazgos de los objetivos específicos definidos para el trabajo y se siguió la siguiente ruta:

Para dar cuenta de la ruta que se ha seguido, el siguiente descriptivo permite construir una bitácora respecto de lo que fue el desarrollo del proceso de aplicación: primero se consignó toda la información en una matriz de Excel, se organizó por filas y columnas lo concerniente a cada aspecto recogido mediante cada uno de los instrumentos de recolección de la información. Luego de una lectura cuidadosa, se comenzó el proceso de codificación, la que permitió agrupar por categorías los datos obtenidos. Después, se hizo un proceso de síntesis, mediante una nueva agrupación de los aspectos que encontramos coincidentes, de lo recurrente y de algunos asuntos que nos llamaron la atención, posteriormente se dio paso a un recuento de los asuntos que parecían como los indicios más potenciales para la interpretación.

En una segunda fase, ya más interpretativa comenzamos a entablar un diálogo con las categorías y subcategorías definidas para nuestro trabajo de profundización, para la búsqueda de la configuración de sentidos en torno a lo que la aplicación del proyecto de aula diseñada con el fin de fortalecer la escritura de los estudiantes del grado quinto, enmarcado en un enfoque sociocultural.

### 3.1.8 Consideraciones éticas

La investigación no representa ni ha representado daño a las personas vinculadas, de conformidad con los establecimientos jurídicos, contenidos en artículo 5° de la Resolución 08430 (Unsupported source type (Case) for source Res93.) del Ministerio de Salud, el cual establece que; “En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar. (MINSALUD; 1993).

En la línea de las consideraciones, el trabajo previó la gestión del consentimiento informado, como lo establece el artículo 15 (Unsupported source type (Case) for source MarcadorDePosición2.), acorde con la metodología proferida por dicho establecimiento normativo, en el que se tuvo en cuenta informar sobre los objetivos, propósitos, alcances y libertades de participación, tal y como se expresa en los literales que van de la *a* a la *k*, del nombrado artículo de la Resolución Ministerial (1993). Además se acogieron puntualmente los criterios de validez del Consentimiento Informado, dispuestos en el artículo 16 (Op. Cit; 1993), entre los literales que van de la *a*, a la letra *e*, de la Resolución en mención. Dado que los participantes del proceso investigativo, en este caso fueron niños, se tuvo en cuenta a los padres de familia, para efectos de la firma del consentimiento informado, sin detrimento de las garantías protegidas por la Ley 1098 (Unsupported source type (Case) for source Ley061.) Código de Infancia y Adolescencia, donde se privilegia la presencia del adulto en custodia de los derechos de los menores en Colombia.

Como acuerdos derivados de las consideraciones éticas, los investigadores se comprometieron a presentar a las directivas y docentes de la institución, a las familias y a los estudiantes los resultados de la investigación y se garantizó que se mantendría en anonimato, los nombres de los estudiantes con el fin de no violentar el derecho a su privacidad y a la intimidad, como garantías fundamentales explícitas en el Título II de la Constitución Política de Colombia, artículo 15, en el que se establece que “Todas las personas tienen derecho a su intimidad personal y familiar y a su buen nombre, y el Estado debe respetarlos y hacerlos respetar. De igual modo, tienen derecho a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bancos de datos y en archivos de entidades públicas y privadas” (1991).

## CAPÍTULO CUARTO ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Para iniciar con la presentación de los hallazgos es importante recordar que el objetivo general que nos propusimos en nuestro trabajo de profundización fue el fortalecer la escritura de los estudiantes del grado quinto de la *Escuela Urbana Francisco César*, a partir de un proyecto de aula sobre los juegos tradicionales del corregimiento de Altamira (Betulia), que esté enmarcado en un enfoque sociocultural de la escritura. Su desarrollo se asumió desde la metodología de la investigación acción, en la cual según Latorre (2005)

[...] la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida e interpretada. (p.9).

Esto indujo a la posibilidad de cualificar la práctica profesional desde la investigación en el aula y llegar a una mayor comprensión de ésta y de las dinámicas en el contexto institucional.

En la investigación fue necesario aplicar un diagnóstico para identificar las características de la escritura de los estudiantes del grado quinto y de sus intereses frente a los juegos que practican en lo cotidiano; luego, definir, diseñar e implementar un plan de acción enmarcado en una configuración didáctica, que para este caso fue el proyecto de aula. Este se aplicó en diversas fases en las que participaron docentes y estudiantes, en ámbitos como la planificación, la ejecución, hasta la evaluación permanente y final. Con base en los datos recolectados con los instrumentos especificados en el diseño metodológico, también se inició el análisis y la interpretación de éstos, con la finalidad de valorar los alcances del proyecto de aula, frente a los aspectos para mejorar en la escritura de los estudiantes del grado quinto y plantear ajustes considerados necesarios durante la implementación de la configuración didáctica.

De conformidad con los momentos propuestos en la metodología elegida, se comenzó una exploración de la situación. Para esto diseñamos y ejecutamos con los estudiantes un árbol de problemas, el cual integró siete preguntas abiertas sobre la escritura y la redacción de una carta para una persona externa al contexto, con el propósito de extenderle la invitación para dar a

conocer el Corregimiento. También una visita al aula de clases del grado quinto para entablar un conversatorio sobre aspectos relacionados con las cartas y seguimiento a las actividades realizadas en los descansos y en lugares públicos del corregimiento: el parque, la cancha y las calles.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis del árbol de problemas, las cartas y los diarios de campo de los maestros investigadores, para dar cuenta del primer objetivo específico planteado: identificar las características de la escritura de los estudiantes del grado quinto de la Escuela Urbana Francisco César y sus intereses frente a los juegos que practican en lo cotidiano.

#### **4.1. La Escuela como el lugar privilegiado para la escritura**

Una de las preguntas planteadas a los estudiantes en el árbol de problemas fue ¿en qué lugar escribes? Esta permitió la interpretación desde dos perspectivas: la primera referida al escenario donde los estudiantes practican la actividad de escritura. A saber, fue la casa y la escuela, las respuestas más reiteradas. La segunda pregunta indagó por los soportes en los cuales se consigna la escritura. En esta parte se destacó: el cuaderno, la piel (manos, brazos, piernas) y las paredes.

En este apartado nos enfocaremos solo en la primera perspectiva, la cual puede verse reflejada en las siguientes respuestas extractadas de los textos de los estudiantes: «yo escribo en mi casa en la escuela» (Est.5 – Ej.1); «en la escuela, casa, en el cuaderno» (Est.17 – Ej.1); «en la escuela la casa, escritos en el cuaderno» (Est.14 – Ej.1). Aunque estas respuestas pudieron ubicar dos lugares específicos en los cuales es desarrollado el acto de escribir, fue necesario rastrear un poco sobre qué se escribían ellos allí, indagando de forma oral con los estudiantes.

Al respecto, en unos de nuestros diarios de campo, se consignaron algunas de las respuestas y una de ellas nos llamó la atención: «aquí en la escuela copiamos lo que la profe nos dice, ella copia cosas en el tablero, o nos dicta o cuando nos da fotocopias o cuando escribimos de la cartilla» (DCM – 1.1). Este fragmento nos llevó a pensar que existe una tendencia, en la cual los momentos de escritura se reducen a registrar lo que hay escrito en el tablero, que en la

voz del estudiando queda expresado como «cosas». Además, se concibió como escritura el acto de copiar lo que sale de la voz del docente y aquello que se indica que debe ser consignado. También se apreció que hay una práctica relacionada con copiar en las fichas fotocopiadas o en los textos utilizados en el aula, para responder a los talleres y a las actividades propuestas.

Sin embargo, teniendo en cuenta otra de las preguntas planteadas en el árbol de problemas y que se contrastó con la desarrollada hasta ahora, encontramos que para algunos estudiantes lo que menos les gustó de escribir fue «[...]cosas largas, cosas difíciles» (Est. 5-Ej.1), asunto que también fue indagado por medio de una conversación con el estudiante y quedó registrado en uno de los diarios de campo, en el cual se recoge que lo que se considera como largo y difícil es «aquello que es copiado de muestra de la cartilla o del tablero» (DCM – 1.1). En estas expresiones se destacan los elementos propios de la escuela, como lo son el tablero, constituido en el objeto primordial del aula de clases, porque en éste se desarrollan conceptos, ejercicios y actividades. Y, la cartilla, que aparece como material secundario de apoyo a las temáticas y talleres por resolver.

Ahora bien, otro lugar destacado en las respuestas de los estudiantes, es la casa, aquel lugar en donde conviven con su familia y se comparten con los seres más cercanos. Pero, realmente ¿qué se escribe en la casa? Es una pregunta que se formuló en plenaria con los estudiantes, y que se registró en nuestros diarios: «...los estudiantes ante la pregunta de qué es lo que escriben en sus casas, aludieron a asuntos como: “hacer tareas”, “copiar los libros”, “desatrasar los cuadernos” y una estudiante nos dijo «profe yo me desatraso porque yo soy muy lenta» (DCM- 1.1). Estas expresiones permiten inferir acciones que los estudiantes desarrollan en la casa, pero que tienen relación directa con lo escolar, ya que responden a tareas asignadas para ser desarrolladas fuera de la escuela. O, en su defecto para consignar en los cuadernos, cuando, por algún motivo, el estudiante no asiste al aula de clases. A partir de esto, puede afirmarse que pese a que los estudiantes identificaron sus casas como lugares en los que se escribe, en ellas terminan reproduciendo el mismo esquema de transcripción o copia propios, de la jornada escolar.

La escritura en este caso, se percibió cómo la respuesta a una solicitud directa de la Escuela, a un deber que se tenía en su momento el estudiante y que requirió ser apoyado por los

familiares, quienes debieron estar pendientes del desarrollo de la tarea. Lo que evidenció que la escritura no se vivenciaba como un asunto autónomo, que pudo darse voluntariamente en acciones de la cotidianidad, como listas de mercado, dejar notas a los parientes para alguna instrucción específica, registro de experiencias o anécdotas, entre otras.

Los propósitos de escritura no variaron de un lugar a otro, las actividades de aula se complementaban en casa, con la tarea escolar. Esto nos cuestiona y nos permite revisar ¿qué función social está cumpliendo el acto de escribir? ¿Cómo podría usarse la escritura para atender situaciones comunicativas reales tanto dentro como fuera de la Escuela? Con estos cuestionamientos no pretendimos que aquella perdiera su función privilegiada del escenario en el que se presta especial énfasis al acto de leer y de escribir, principalmente, sino que pudiera entenderse el valor que tiene para el sujeto lo que allí va adquiriendo sobre estos procesos, para permitirle poner a disposición los saberes y habilidades en las situaciones de la cotidianidad, en su contexto, en su vivir fuera de la escuela.

Lo expuesto, lleva a retomar palabras de Lerner (2001) «lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir» (p.26). Es así, cómo se reafirma la escuela en el escenario principal donde se concentran las acciones necesarias para que los estudiantes se formen como personas críticas, capaces de asumir una posición propia, tomar decisiones frente a cierto tipo de mensaje en determinada situación comunicativa y manejar con eficacia los textos que circulan en la sociedad, útiles para la vida personal y laboral.

Con lo anterior, se reconocen algunas de las funciones de la Escuela que la convierten en el lugar principal de la escritura. Así, ella por sí, no es el único lugar en donde se da el uso de la lectura y la escritura. Zavala (2008) nos manifiesta la necesidad de reconocer la lectura y la escritura como prácticas, en la medida en que son requeridas en actividades cotidianas, repitiéndose una y otra vez con usos definidos y específicos y no de forma mecánica. El sentido de la lectura y de la escritura implican la apropiación de estas por parte de los sujetos. Es un

aspecto que conlleva a pensarse en la articulación de los escenarios escuela y sociedad para establecer propósitos más definidos y con significado para las personas, así se gozará de un lugar más enriquecido y con diversos elementos para formar hombres y mujeres partícipes en su comunidad.

En definitiva, la escuela es el escenario privilegiado para el desarrollo para el uso de la lectura y de la escritura que los estudiantes legitiman y reconocen según este hallazgo. Ahora, nos queda como reflexión, las medidas que como Escuela se tomarán para que esas estrategias que está ofreciendo puedan establecer sentidos para la vida, puedan ser usados asertivamente en lo que la sociedad presenta en su día a día, y hagan del ser humano una persona que participa y se integra autónomamente.

#### **4.2 La escritura como copia: escribir en una parte lo que está escrito en otras**

Continuando con nuestros hallazgos, y extractando de la matriz de análisis del árbol de problemas las preguntas referidas a ¿qué te gusta más, leer o escribir y por qué?, ¿qué es lo que más te gusta escribir? encontramos en las respuestas de los niños que, a cinco de ellos les gusta escribir y a los demás les gusta leer. De los primeros cinco, algunas razones que orientan sus respuestas y que se contrastan con el segundo cuestionamiento aquí señalado fueron: «uno aprende a escribir viendo las letras del cuento» (Est.20 - Ej1), «cosas como cartas y lo que la profe nos escribe en el tablero» (Est.8 – Ej.1). Estas respuestas llamaron la atención ya que se pueden encontrar varios elementos que son cercanos para el estudiante: reproducir lo que el docente escribe en el tablero y la presencia de algunos tipos de textos usados en el aula de clases como la carta y el cuento; este es, un texto utilizado para aprender a escribir, tomando como referencia las letras que allí se encuentran. Es decir, estos elementos nos permitieron identificar algunas marcas que denotan la escritura como copia, como ese registro llevado de un lugar a otro, reproduciéndose lo más fiel posible al original, generando en este caso interés en los estudiantes.

Ahora, con respecto a los estudiantes que les gustaba leer, prestamos especial atención a una justificación que termina argumentando sobre el por qué no les gusta escribir, volviéndose a su vez reiterativo en otros estudiantes, veamos: «porque escribir me cansa mucho la mano»

(Est.10 – Ej.1). Este registro encontrado conlleva a indagar a los estudiantes oralmente sobre ¿por qué les cansa la mano?, las respuestas visualizadas en el diario de la docente investigadora dan cuenta de «una queja con respecto a lo que la profesora copia en el tablero y es consignado por ellos en su cuadernos, vista también como la copia extensiva de la muestra de la cartilla» (DCM 1.1). Estas respuestas, continuaron mostrando características de la escritura como copia, con la diferencia para este caso, que los estudiantes expresaron su desacuerdo ante la cantidad de texto que se transcribe, ya sea de muestra del tablero o de los recursos utilizados en el aula como la cartilla, de poco agrado para ellos.

En otra pregunta ¿te gusta escribir? y ¿por qué?, nos llamó la atención la respuesta de algunos estudiantes que manifestaron que nos les gustaba escribir, encontrando justificación expresiones como, «porque a beses estoy cansado la mano», reflejando con ello una actividad mecánica, una acción de ejercitación, algo poco placentero o interesante, en otros casos, asumiendo una posición de cumplimiento «porque me toca» (Est.2-Ej.1);«porque hay veces me da pereza» (Est.11-Ej.1). Sumado a esto, se reflejó que no es solo en el área de lenguaje a los estudiantes siente tedio al escribir, ya que aquello que consignaban eran; «cosas que no entiendo o en matemáticas o en tecnología» (Est.21-Ej.1)

Otros estudiantes mostraron un esfuerzo por mantener rasgos caligráficos claros y legibles, acordes con el nivel y grado que cursaban o también preocupación por el uso de mayúsculas y de signos de puntuación. Se estableció de esta forma una concepción de escritura relacionada con la caligrafía como puede apreciarse en extractos de sus respuestas «porque si uno escribe y tiene la letra muy fea es decir no se entiende nada yo puedo escribir mucho y mejorar la letra» (Est.24 – Ej.1); «porque me ayudan a arreglar la ortografía»(Est.16 – Ej.1) adicionalmente, acuden a ideas como «me gusta escribir porque me ayuda agilizar las manos para escribir ligero en la escuela» (Est.23 – Ej.1) para indicar la necesidad de fortalecer la agilidad y la velocidad para escribir. Señalando con ello, respuestas asociadas a la copia, produciendo diversas sensaciones: cansancio, pereza, obligación y mantener la atención en elementos ortográficos y ajustarse a ciertos parámetros caligráficos.



Lo dicho hasta aquí supone que, concebir la escritura como copia, dista de algunos planteamientos de autores como Cassany (1999), quien señala que:

La escritura es un proceso definido como una manifestación de la actividad humana que comparte rasgos de intencionalidad y de contextualidad de la actividad verbal. Así mismo, constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y un espacio determinado y que es compartido por una comunidad específica. (párr.6).

Se percibe en este tipo de acción que la mayor parte de las actividades de escritura en la escuela son asociadas a la copia, y desde la perspectiva teórica que se tiene, esto no se podría entender como un acto de escritura, se fija más bien en la idea de habilidades de descodificación. Si la escritura se reduce a la simple copia, se distancia de otras posibilidades de construcción, de creación y de comunicación que ofrece la cultura escrita, posibilidades que permiten habitar el mundo, construir el significado de texto.

#### **4.3 La escritura como práctica: un registro de sentidos, de expectativas y de experiencias.**

Pensar la escritura en estos términos, es comprender que con ella no solo se transmiten conocimientos, sino también se crea la posibilidad de producción de sentidos y de significados de la vida misma. Ante el ejercicio del árbol de problemas aplicado con los estudiantes del grado quinto en relación con la pregunta ¿qué es lo que más te gusta escribir? responden: cuentos, poemas, canciones, carta, entre otras cosas; de aquí llamó la atención la carta, ya que se considera aún vigente en este contexto como medio de comunicación, en una época en la cual las redes sociales han cobrado mayor protagonismo. La carta, al ser reconocida por los estudiantes como un texto, permite la comunicación entre sujetos, la expresión espontánea y auténtica de sentimientos y de experiencias, como se muestra con la respuesta «las cartas, porque es una carta para alguien que quiere y saca tus sentimientos, por eso me gustan las cartas» (Est 1- Ej.1). Extensivo a esto, la carta también funciona como medio para estrechar vínculos con personas en el trato íntimo o familiar «la carta para los papas y para los hermanos y a mi mama y a mi herma que se llama veronica ya natalia» (Est-18 Ej.1); acercar voces y recuerdos «casi los fines de semana (sabado, domingo) se la escribo casi totalmente a mi hermano porque el siempre esta muy lejos» (Est 19-Ej.1).

Adicionalmente, cuando se comparó entre el gusto por leer o por escribir, con la pregunta del árbol de problemas ¿cuál te gusta más? y al enfatizar en aquellas respuestas que prefieren la escritura, se destacó en las respuestas de los estudiantes; «porque me hace sentir bien» (Est 2-Ej.1); «por que espreso algunos de mis secretos que no puedo contar» (Est 26-Ej.1) y «es espresar mis cosas o la de los demás palabras sus sentimientos con una hoja y papel» (Est 27-Ej.1) se percibió como a partir de la escritura los estudiantes materializaron su voz, registraron su memoria, su historia, sus vivencias y sus anécdotas, además que establecieron relaciones con otros sujetos mediadas por el texto escrito, con propósitos conscientes y significativos en los cuales se resalta la importancia de comunicarse y de transmitir sus mensajes.

Esa comunicación responde generalmente a una audiencia en particular: mamá, papá, hermanos, abuelos, tíos, primos, entre otros, asunto que se vio reflejado con las respuestas a la pregunta, ¿cuando escribes, a quién le escribes? «a mi mama papa, a mi papito, a mis hermanos» (Est 16-Ej.1). Este aspecto precisamente desde lo sociocultural permite que la escritura sea un puente de conexión de expresión de sentimientos y de emociones entre sujetos. Respuestas como «a mi familia, amigos y ami misma ya que yo escribo cosas que talvez algun momento las saque adelante como cansione rima etc»(Est 27-Ej.1) «a mi familia porque ellos son todo para mi Sin ellos no se que escribir» (Est 28-Ej.1); «mi fAmiliA es lA luz del diA y el vriyo de lAs estreyAs que hiluminAn la noche pArA yEgAr A mi cAsA» (Est. 7 – ej. 2) reflejaron asuntos relacionados con sus percepciones, intereses, deseos, y preocupaciones particulares. El escenario les permitió identificar ciertas características que los definieron como sujeto, dentro de un contexto determinado, cuya expectativa es la de proyectar su manera de pensar, de sentir y de definir lo que debe o no expresar, buscar ser comprendidos, aceptados tal cual como son, además de sus ideas.

Acorde a lo anterior, autores como Zavala (2008) y Pérez Abril (2004) asumen que la escritura no puede considerarse como un fin en sí misma, debe obedecer a contextos concretos, en el que el individuo determine de manera consciente y reflexiva el propósito comunicativo que desea manifestar. Visto de este modo, no se escribe una carta por hacerlo «se escribe una carta para mantener una amistad» (p.1). Se escribe por algo más, lo cual debe estar inscrito en el marco de un propósito social específico, como, por ejemplo, permitir en este caso, que los

estudiantes se apropien de sus modos de pensar, de valorar, explicar y manifestar aspectos relacionados con sus intereses y percepciones (Pérez Abril, 2004). Asimismo, lo que los estudiantes manifiestan por escrito, si bien obedecen a procesos internos (visión del mundo) se han ido fortaleciendo con la interacción en su entorno más cercano y representan conocimientos previos creados a partir de un origen social, al respecto Pérez Abril (2004) «desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales» (p.8), no surgen de la nada, reflejan de una manera u otra las relaciones con sus interlocutores, lo que piensan de ellos, y lo importante que son para sus vidas.

Es por eso, que encontraron en este tipo de textos un uso en particular, como lo afirma Zavala (2008) «Al abarcar lo que las personas hacen con los textos y lo que estas formas significan para ellos» (p.2) registrar por escrito lo que piensan y desean dar a conocer, se asume bajo la concepción de escritura como práctica. De esta forma, se puede comprender mejor la afirmación de Zavala (2008) al expresar «Algunos adolescentes escriben canciones y cartas para interactuar entre sí de maneras específicas y así se posicionan como miembros de grupos sociales particulares» (p.4) esto nos llevó a asumir que nuestro pensamiento por sí solo estará excluido de las interacciones sociales, y que para verse reflejado requiere expresarse a través del discurso oral o escrito dentro de un grupo determinado. No obstante, para estar presentes en este tipo de ejercicios, se requirió comprender su dinámica y estar inmerso en la misma, como requisito básico para poder participar, de lo contrario podríamos estar en la esfera de la exclusión, como también lo afirma Pérez Abril (2004) «De este modo, resulta válido afirmar, la participación en un grupo, en un clan, en una polis ocurre en el terreno del lenguaje» (p.3) y desde él, a la lectura y escritura.

Es así, que los debates, discusiones, charlas, diálogos que se originan en diversas situaciones y finalidades constituyen un lugar adecuado para evidenciarlo. Es justo esa interacción la que propicie un nexo entre el discurso propio con el que se llega y aquel que allí circula, incrementando no solo el diálogo de saberes y la construcción del conocimiento sobre un asunto en particular, sino también, la posibilidad de la inserción en prácticas sociales mucho más amplias, de enriquecer el discurso y la obtención de un bagaje conceptual más estructurado, insumo importante al momento de expresarlo o registrarlo por escrito.

#### 4.4. El juego tradicional: entre intereses y conexiones

Destacar el juego tradicional como práctica social, es reconocer la existencia de interacciones entre individuos, con el fin de compartir un espacio de diversión y de esparcimiento, además de conocer un poco acerca de las relaciones interpersonales que allí se establecen a partir de debates y consensos.

A partir de la información obtenida con el ejercicio de las cartas aplicado a los estudiantes del grado quinto, se empezó a percibir un interés por parte de ellos a este tipo de actividades lúdicas, así como se logra evidenciar en el siguiente extracto de un estudiante, a la hora de presentar su corregimiento de Altamira a los visitantes «Es un sector de Betulia vivo casi cerca del pueblo y vivo en el cebro estudio y voy a ser estilista voy a estudiar en una universidad me gusta leer, escribir y jugar» (Est 6- Ej.2). De la misma forma, al interpretar la información registrada en uno de los diarios de campo, se reitera el gusto por participar en este tipo de prácticas sociales «Juan Camilo expresa que le gustan mucho las fiestas, o contar lo que hacen allí. Me generó curiosidad y le pregunté ¿a cuáles fiestas vas? A lo que respondió, a las que hacen en el pueblo, resaltando la fiesta de la Virgen del Carmen, la de la Colonia, los torneos de fútbol a lo cual le pregunte si estaba en un equipo y me dijo que no porque le gustaba ver y que si se ponía muy maluco se iba a jugar chuchas o cosas así con los amigos, con lo que muestran un poco de su cultura y tradiciones que por lo que veo tratan de mantener en el tiempo». (DCM – 2.1). Lo que nos iba mostrando un acercamiento a juegos específicos, en este caso como lo denominan los propios estudiantes *chucha*.

Se reitera nuevamente, el juego como referente en las actividades cotidianas de los estudiantes asunto que nos llamó la atención en el siguiente apartado de las cartas «Yo juego, patino, canto, bailo, escucho musica hago mis tareas.» (Est 13- Ej.2). También en el diario de campo que registró momentos relacionados con la carta «con el fin de conocer mis nuevos estudiantes y como una forma de ganar confianza y de demostrarles que leí todas las cartas que me mandaron, les pregunté por cosas que me gustaron o llamaron la atención, por ejemplo por qué todos me hablaban de las calles malas, o otros me describieron las casas, otros de las fiestas

a las que asisten o en lo que ocupan sus ratos libres jugando cosas como stop, muñecas, bolitas, doctor jano, con las gatas de la casa, con el balón, etc.,» (DCM – 2. 1).

Al describir sus calles en el mismo ejercicio de las cartas, ellos exteriorizan su molestia por el mal estado cómo se encuentran, pero lo curioso de esto es las causas que las ocasionan, destacando nuevamente la necesidad del juego en sus ratos libres, asunto que se percibió en la narración que se hizo en el diario de campo: «las calles se encuentran muy dañadas por los arreglos de acueducto y alcantarillado, esta ocasiona en los estudiantes una molestia porque aducen que se mantienen todos empantanados y además no pueden jugar en la calles como antes, por lo cual les dije que tuvieran paciencia porque así iban a quedar con unas calles limpias y bonitas, frente a ello uno mencionó, no pues que bacanería y mientras tanto seguimos aburridos sin jugar nada, que pereza yo ayer quería jugar, o será tirarnos pantano» (DCM – 2.1)

El juego está presente a lo largo de sus vidas, inclusive así lo describieron desde otras actividades, en esta ocasión a través de la actividad económica de Altamira «Lo que más se cultiva aquí es el café yo cuando están en cosecha a yudo a cogerlo» (Est 13- Ej.2) este asunto llamó la atención de la maestra, en conversatorio con estos estudiantes pudo evidenciarse en su diario «me llamó mucho la atención el cultivo de café, está presente en las labores de casi todos los niños y sus papás, es un medio de sustento muy reconocido y apreciado, y le pregunté algunos de ellos que me dijeran como les va con esta actividad y ante esto varios me respondieron que cogen café para comprar cosas, otros para ayudar a los papás, otros van porque los llevan a las malas, otros se encargan de llevar la comida, otros que juegan con otros niños por los cafetales o escondidijo mientras los papas comen, otros incluso dicen que viene a la escuela para que no los manden al cafetal y así me describieron esta linda actividad comercial que está cultivada en casi todo este pueblo»

Sin embargo, al explorar las evidencias que se tenían, nos dimos cuenta que no solo estos juegos hicieron parte de sus ratos libres, sino también parte de la vida escolar, como se advierte en el registro escrito de otra niña «Bueno yo vivo en la somadera yo juego con todos mis amigos en la escuela» (Est 11- Ej.2) además, de reconocer en ello una actividad social que fuera de divertirlos, hace parte de las dinámicas entre amigos y compañeros.

A propósito de las descripciones anteriores, autores como Sarmiento (2008) afirman «En muchos momentos me he encontrado entre el sin aliento y el respiro. El sin aliento como ese espacio de imposibilidad al no encontrar la manera de dar sentido y forma a la cotidianidad, a las normalidades y uniformidades institucionales» (p.115) al referirse al juego como un momento único de diversión que los puede sacar de la rutina o el aburrimiento, y representar un poco la forma de llenar esos ratos de la cotidianidad en su vida diaria. De esta manera, el juego por su carácter social permitió materializar un sin número de intencionalidades pedagógicas, por considerarse un dispositivo que favorece la adquisición de conocimientos así como también la relación en los procesos de enseñanza aprendizaje (Pedrosa, 2009). De otra parte, al hacer explícitos los intereses de sus participantes, se propició un escenario en el cual se posibilitó la discusión, el debate, las charlas, la búsqueda y negociación de consensos, elementos fundamentales en el reconocimiento de sí mismos, de la interacción de experiencias, de conocimientos, de saberes, de proyección de subjetividades, para el fortalecimiento, la participación y el cumplimiento de normas que allí se establecen.

Cabe señalar que, dentro de esta gama de actividades, se enfatiza una en particular, relacionada con los juegos tradicionales, cuya riqueza está enmarcada en el lenguaje oral y en la manifestación de expresiones desde la corporalidad, reflejo sin duda alguna de rasgos culturales y sociales del lugar específico donde se practican. A partir de las apreciaciones expuestas anteriormente, y el acercamiento entre el juego tradicional y el proyecto de aula en relación con ciertas características, encontramos que ambos comparten algunas de estas: potenciar el trabajo cooperativo, participativo, democrático, distanciar el verticalismo en las relaciones interpersonales por su posibilidad de inserción en la realidad cultural de los estudiantes y de integrar la escuela con la vida misma. Estas características nos permiten visualizar una opción de articularlas a la escritura, como práctica.

Hechas estas salvedades, queda como reto, establecer la conexión entre juego tradicional y escritura con la finalidad de no escolarizar una práctica social de manera arbitraria o incoherente, sino que ha permitido estrechar lazos de confianza, de diversión y de esparcimiento entre los pobladores de este corregimiento

#### **4.5 Diseño e implementación: nuestra propuesta**

Según los pasos de la Investigación Acción, después de abordar el diagnóstico, se dio comienzo al diseño del proyecto de aula, en el cual, el propósito central fue favorecer el diálogo entre algunas de las prácticas sociales del contexto en el que viven los estudiantes, como lo son los juegos tradicionales y la escritura, desde el enfoque sociocultural. La idea: resaltar la conexión entre juego/escritura, a partir del establecimiento de relaciones entre actividades cotidianas como los juegos tradicionales y sus lógicas con otras que son propias del ámbito escolar, con una configuración didáctica que facilitara su articulación, procurando mantener el carácter lúdico de una actividad que, a lo largo del tiempo ha sido asumida por grandes y pequeños como una forma de recreación, de diversión y de sano esparcimiento. Por lo tanto, se buscó proporcionar escenarios que logran conjugar aspectos propios de las dinámicas culturales con la escritura asumida como la posibilidad de relatar y registrar las vivencias y experiencias de los estudiantes alrededor de propósitos comunicativos espontáneos y conscientes.

En este sentido, el diseño y la implementación de la configuración didáctica retomó elementos valiosos en torno a las características de escritura de los estudiantes: ubicación de la escuela como el lugar que concentra la mayor parte de actividades de escritura, la transcripción y también la escritura como posibilidad de producción de sentidos y significados de la vida misma. Así mismo, se buscó mantener el interés de los estudiantes por la práctica de actividades recreativas dentro y fuera del contexto escolar, especialmente la relacionada con los juegos tradicionales que hacen parte de su cotidianidad.

Se dio cuenta de nuestro segundo objetivo específico: implementar un proyecto de aula que, desde su diseño permita el abordaje de la escritura como práctica con un enfoque sociocultural, con los estudiantes del grado quinto de la *Escuela Urbana Francisco César*. A su vez, este momento fue consecuente con el segundo y tercer paso de la metodología investigación acción, referido a la construcción a la aplicación del proyecto de aula. Por lo tanto, en este apartado daremos a conocer los elementos que se tuvieron en cuenta para la elección de la configuración didáctica y las decisiones tomadas frente al diseño y ejecución de la misma.

#### **4.5.1 Acerca de la configuración didáctica elegida: una conexión por establecer**

A partir de lo anterior, surgió la necesidad de pensar una propuesta que permitiera el diálogo entre las características de escritura de los estudiantes y los intereses sobre los juegos tradicionales, asunto que representó un dilema ¿cómo establecer una conexión entre estos asuntos? Además, otro reto estaba en lograr hacerlo desde el enfoque sociocultural de la escritura. En otras palabras, teníamos que elegir una configuración didáctica que nos permitiera trabajar desde los objetivos propuestos y definir las conexiones entre la escritura como práctica sociocultural y la práctica de los juegos tradicionales.

Por esta vía, lo primero fue reconocer que, cuando los estudiantes practican juegos tradicionales, lo hacen de manera libre y espontánea, tanto fuera y como dentro del entorno escolar (recreo). En medio de la interacción que se crea, ellos logran activar un dispositivo socializador, desde el cual se organizan, participan, transmiten sus ideas y sus expectativas, discuten sus puntos de vista y proponen soluciones a los conflictos que allí se presentan. Identificar estos asuntos propios de una de las prácticas sociales que llevan a cabo cotidianamente, nos permitió establecer una relación directa con lo que queríamos partir de nuestra propuesta de intervención, pues la intención fundamental era acercarnos a la escritura, desde lo que sucede en los contextos reales y concretos, donde interactúan los estudiantes. De esa manera pretendimos potenciar otros componentes del lenguaje, tales como la oralidad y la expresión corporal.

Sin embargo, parecía que el asunto de entablar ese diálogo: juegos/escritura como práctica, aún no era del todo claro, teníamos la sensación de que aún faltaba algo más, nos preguntamos reiteradas veces ¿para qué registrar por escrito los juegos tradicionales? ¿Por qué escolarizar una práctica social como el juego? frente a lo cual nos dimos la tarea de consultarlo, ¿Qué podrían pensar los estudiantes acerca de esto? y con ellos abordamos el para qué de la escritura, y el objetivo de dejar por escrito esa práctica social de los juegos tradicionales en el corregimiento. En uno de nuestros diarios de campo, se expresa lo siguiente: «en la conversación con los muchachos sobre los cuáles podrían ser los motivos para escribir sobre los juegos tradicionales, algunos niños manifestaron que sería bueno escribir los juegos para que



cuando seamos viejitos, los hijos y los nietos vean como jugábamos cuando estábamos pequeños en el pueblo. O, para que se guarde en la memoria por el tiempo de los juegos de nuestro pueblo» (DCM 2.3).

Esta reflexión llevó a comprender aún mejor la conexión, esa práctica cultural y tradicional que los divierte y que ocupa extensas jornadas de sus vidas como niños, podría ser resguardada en el tiempo; la escritura de este modo, permitió registrar en la historia, la manera particular de cómo los estudiantes del grado quinto de la promoción 2018 practicaban los juegos tradicionales, con una salvedad; el juego tradicional si bien puede estar presente a lo largo de un territorio, la forma en que se desarrolla depende de las especificidades que le impregnan sus participantes del momento, es decir, se llevaría a cabo un registro escrito, como una imagen en el tiempo, propio de ese sitio y el año determinado.

Es importante recordar que, la escritura como práctica, es posible en la medida cómo los sujetos hacen *uso* de esta con un fin determinado, más allá de una mera mecanización o decodificación (Zavala, 2008). Es así, que la escritura usada por estos estudiantes con el propósito de dejar huellas en los pobladores, representó una forma de concebir y de vivir la escritura en el enfoque sociocultural. En el proceso se hizo visible la manera cómo disfrutaron, compartieron y jugaron con los demás.

La forma cómo los estudiantes lograron dar cuenta de las prácticas de sus juegos tradicionales, se vería resuelta desde un texto instructivo, pues su propósito de escritura sería *describir o informar el cómo se juega*. Además, desde su estructura permitió dar cuenta de la forma cómo se desarrolla esta actividad cotidiana. De este modo, con el texto instructivo, articulado a los propósitos expresados por los estudiantes, se logró evidenciar que la escritura cobraba sentido en un uso real, retador y concreto, para transmitir un conocimiento popular y comunitario. Es así que mediante ésta pueden alcanzarse unos fines sociales más amplios, comunicar y preservar las tradiciones del corregimiento. Y, lo más importante: por medio de la escritura y de la construcción de un libro diseñado, para ser leído –generacionalmente- por muchos, se conservarían en el tiempo, las experiencias y las vivencias de este grupo de estudiantes que encontró, en torno a la escritura, uno de sus pasatiempos favoritos.

#### **4.5.2 De la reflexión, a la decisión: el Proyecto de Aula**

A partir de las reflexiones planteadas, se buscó una configuración didáctica que permitiera nexos entre la escritura y el intercambio de experiencias con sentido sociocultural. Luego de leer y analizar distintas posibilidades, decidimos que la pedagogía por proyectos reunía estos aspectos, cuya conceptualización es retomada por Pérez Abril y Rincón (2009), autores que, en esta configuración didáctica, coinciden en que posibilita: «[...] la vivencia de procesos educativos significativos en cuanto estudiantes y profesores se ponen de acuerdo en unos propósitos, los comparten y se comprometen con ellos» (p.23). Si bien estos autores asumen que el proyecto puede abordarse desde diversas fases o momentos, decidimos retomar las que ellos plantean, estas son: planificación conjunta, ejecución, culminación y evaluación del proyecto.

#### **4.5.3 Implicaciones: algunos asuntos por resolver**

Cuando se dio inicio al diseño del Proyecto de Aula, nos enfrentamos con la complejidad que el sentido de esta configuración didáctica implica. La situación condujo a una proyección general del mismo, que tuviera como ejes fundamentales el trabajo cooperativo, la participación y la conexión aula y contexto. Cada fase requería ser complementada con lo que los actores (estudiantes y docentes investigadores), fueran aportando durante el proceso. Esto implicó desarrollar consciencia de las características de cada una de las fases del proyecto, con la finalidad que su esencia permaneciera a lo largo de la ejecución. Así, se garantizaría ir y volver según las novedades del desarrollo.

Fue necesario hacer lectura y así extraer elementos dentro de cada una de las fases, destacando en ello el carácter flexible y cíclico del proyecto. La experiencia llevó a la estructuración de un esquema que reflejara la proyección de la estructura del proyecto de aula, y que permitiera seguir una ruta, dando cuenta del avance y seguimiento a lo largo de su implementación. Esto se resume así: nombre de la fase, etapas, objetivo, producto de escritura, estrategia, tiempo.

Debido a las condiciones de tiempo que requiere este tipo de propuestas, fue fundamental contar con la disposición de los docentes y de las directivas de la institución y con el

compromiso constante de los estudiantes. Ellos se mantuvieron motivados para continuar con el proceso. Es importante señalar que, este estudio de profundización contaba con un tiempo límite el cual debía implementarse, en el término de un semestre académico. Esto implicó ajustes para lograr desarrollar los objetivos, algunos de los cuales estuvieron relacionados con jornadas escolares, dedicadas al trabajo con el proyecto.

A continuación, se da a conocer la estructura del proyecto de aula, cuyo nombre fue creado por los estudiantes, *Recreándonos con los juegos tradicionales del Corregimiento de Altamira podemos descubrir cosas nuevas y mejorar la escritura* con el cual desarrollamos la propuesta de investigación.

**3ª Tabla**  
*Especificidades del proyecto de aula*

Fases	Etapas	Objetivo	Producto
Planificación conjunta	Exploración	Motivar a los estudiantes del grado quinto de la <i>Escuela Urbana Francisco César</i> a participar en el proyecto de aula sobre los juegos tradicionales para fortalecer los procesos de escritura.	Título según la imagen armada en el rompecabezas. Nombre del juego que identifican en la imagen. Palabras relacionadas con el juego
		Diferenciar los conceptos de juego tradicional y deporte para recolectar información sobre los juegos tradicionales del corregimiento de Altamira- Betulia	Nombres de los deportes o juegos tradicionales. Nombre de juegos que conoce de su contexto
		Socializar la información recolectada sobre los juegos tradicionales del corregimiento de Altamira	Tarea escrita sobre la información recolectada
		Planear conjuntamente con los estudiantes qué hacer con la información consultada, cómo se va a hacer y qué producto puede salir de allí. Definir el nombre del proyecto de aula y asignación de roles individuales para el trabajo colectivo	Nombre del proyecto
Ejecución	Problema retórico	Planificar la escritura del juego tradicional, a partir del plan textual.	Mapa conceptual
	Primera escritura	Elaborar borradores de escritura del juego tradicional asignado.	Primer borradores
		Registrar imágenes para ilustrar el escrito del juego tradicional asignado.	Fotografías
	Revisión de escritura	Revisar borradores del juego tradicional teniendo en cuenta el plan textual	Borradores revisados
	Reescritura	Reescribir el texto del juego tradicional, según las valoraciones durante la revisión.	Borradores de la reescritura
	Edición del libro	Definir el título y la portada al libro artesanal. Escribir la presentación y dedicatoria del libro teniendo en cuenta las etapas de escritura.	Título del libro Presentación y dedicatoria
		Organizar la tabla de contenido y autores para armar el libro artesanal.	Tabla de contenido
Producto final	Entregar el producto final de escritura del juego Organizar la presentación del libro artesanal a los padres de familia, directivos y docentes de lenguaje	Libro artesanal Protocolo	
Culminación	Socialización	Presentar a los padres de familia, directivos y docentes de lenguaje el proyecto de aula desarrollado en torno a la escritura de juegos tradicionales	Apreciaciones de los asistentes
Evaluación	Evaluación y seguimiento	Evaluar la presentación del proyecto de aula compartido a los padres de familia, a directivos y a docentes de lenguaje	Rejilla
		Revisar conjuntamente con los estudiantes los objetivos iniciales y los acuerdos establecidos para la ejecución del proyecto de aula para establecer recomendaciones y conclusiones respecto al mismo.	Rejilla

Fuente: Diseño de los docentes investigadores

#### 4.5.4 Primera fase: sobre la planificación conjunta

Como puede apreciarse en la estructura que presentamos, cada fase conllevó al desarrollo de unas etapas, que implicaron planificación conjunta. Esto se hizo a partir de la identificación de los elementos centrales que debíamos tener presentes en cada momento y se nutrió con los aportes de los estudiantes, pues desde esta propuesta ellos siempre fueron interlocutores que contribuyeron con ideas, modos de trabajar y evaluar. Considerando que uno de los principios de la pedagogía por proyectos es hacer real la participación de los estudiantes, procuramos que ellos hicieran suyo el proyecto. En todo sentido y de acuerdo con Pérez Abril y Rincón (2009)

El liderazgo de los maestros es fundamental porque son quienes pueden tener presentes las necesidades educativas básicas, quienes pueden orientar la evaluación de las propuestas, sugerir preguntas que ayuden a valorarlas, exponer y hacer exponer argumentos, analizar la pertinencia y viabilidad de las propuestas, así como también hacer evidentes las conexiones entre los intereses y necesidades (p.31).

Siguiendo esta ruta de análisis, los docentes investigadores fuimos marcando la pauta y orientando los consensos, a partir de lo que surgió con los estudiantes, para la solidez del proyecto y así cumpliera con los objetivos propuestos. Una de las primeras actividades, fue una adaptación del juego *Toma Todo* (ver segunda fotografía), la cual consistió en usar un trompo, que en cada uno de sus lados llevaba impresas distintas acciones que los participantes debían ejercer y que quedaban indicadas después de hacerlo girar.



**2ª Fotografía.** *Jugando al Toma Todo.*

Fuente: Tomado del archivo personal de los investigadores (febrero de 2018)

En el ejercicio, por equipos, designando a un representante se jugó *Toma Todo*, cada lado del trompo indicaba las siguientes actividades: *El ahorcado*, que consistía en descubrir dos palabras ocultas, formándolas con letras que se tomaban de una bolsa, si la letra correspondía a la palabra, en su respaldo contenía la ubicación (tercera letra, primera palabra), de lo contrario se empezaba a armar una muñeca de plástico (manos, piernas, cabeza...). Las palabras formaban el nombre de “Juegos Tradicionales y luego de hallarlo se les pidió que mencionaran cuáles eran los juegos tradiciones que ellos practicaban en su cotidianidad, y ante esto respondieron, nombrando juegos como: golosa, canicas, escondidijo<sup>3</sup> y bote tarro, entre otros, pero también aparecieron el fútbol, y el voleibol, con lo cual nos dimos cuenta que ellos no establecían diferencias entre juego tradicional y deporte, por lo cual supimos que era necesario empezar por estos conceptos.

Esto permitió a su vez, reconocer la riqueza que en estos juegos representan, pues puede aludirse a la manera en que cada juego tradicional refleja la inscripción a un lugar y a una cultura determinada y que está relacionado con las vivencias cotidianas de sus pobladores. Al respecto Sarmiento (2008) plantea, se trata de

una realidad/fantasia que se entrecruza con las generaciones que se van sucediendo, que vivenciaron unas características particulares entorno al juego y que en su transmisión permiten entender la cultura y la historia de nuestros pueblos, es lo que perdura en los juegos tradicionales de hoy. (p.117).

Esto nos permite entender cómo los juegos tradicionales adquieren marcas que dejan las generaciones por las que van pasando y que, a su vez quedan registradas en cada espacio, en cada escenario creado y en cada situación donde se vivencian.

Otra actividad, consistió en que cada equipo debía armar un rompecabezas de una fotografía. Dos de ellos armaron la fotografía de su corregimiento, otros dos de la sede educativa donde estudian y los otros dos la correspondiente al grupo del grado quinto. En el lugar donde se pegaron las piezas escribieron un título según las fotografías, de los cuales nos llamaron la atención los siguientes: «Nuestro salón y mis compañeros», «Nuestro pueblo Altamira». Estos

---

<sup>3</sup> El cultismo: escondrijo

títulos nos dejaron ver algunas marcas que denotan pertenencia y apropiación del contexto, con el uso de las palabras *nuestro*, y *mis* para hacer referencia a lugares o a sus compañeros de clase. Poder presentarlas allí, nos dejaban ver la aceptación que sienten los estudiantes de pertenecer a un lugar, a un grupo de personas, como un manifiesto que los hace partícipes e incluyentes.

Con ello, al observar la fotografía de los estudiantes del grado quinto específicamente, todos quisieron mirarla para revisar si en ella aparecían o no. «Los que aparecían llegaban a sonreír y decir junto a quién se encontraban, mientras que los que no aparecían en ella, se preguntaban el porque no estaban allí. Esto nos permitió pensar que quienes no aparecieron en ella se sintieron excluidos, menos importantes...» (DCM, 2.1). Esto produjo un sinsabor, pues cuando elegimos la fotografía no nos percatamos que todos estuvieran, no obstante, este descuido nos permitió comprender que esa necesidad de sentirnos reconocidos como parte de un grupo, debía ser uno de los ejes de nuestro trabajo, pero no solo de ser visibles físicamente, sino fundamentalmente en términos de reconocer las diferentes voces, los aportes que cada uno de los estudiantes dar al proyecto, desde sus intereses, de sus expectativas y de sus experiencias. Por lo tanto, esto se convirtió en un elemento clave, que deberíamos tener en cuenta en las demás fases de diseño y de ejecución.

La otra actividad del *Toma Todo*, se enfocó en un alcance la estrella. Un representante por equipo accedía a una estrella que contenía una imagen de niños, jugando. En el equipo escribían lo que ellos podían ver en la imagen respecto a la pregunta ¿A qué juegan los niños? Adicional a esto, se les solicitó que consignaran palabras relacionadas con el juego, pero ante esto los estudiantes constantemente preguntaban ¿qué escribimos? Se mostraban inseguros y por ello les explicamos lo que se pretendía que hicieran, no obstante, evidenciamos que lo que esperaban era que se les dictaran las palabras, esto nos permitió ver que no usaban sus conocimientos previos para dar cuenta de lo que se les pedía y que había una costumbre al dictado y a la copia, lo cual reafirmaba una de las características identificadas en el primer objetivo de investigación, la transcripción. Lo cual implicó que nos pensáramos cómo redefinir el ejercicio, de modo que pudiera llevarse a los estudiantes a la creación propia, en compañía del docente, como mediador.

El segundo encuentro con los estudiantes se enfocó en el reconocimiento de los juegos tradicionales y su diferencia con los deportes. Para ello, se jugó concéntrese, y un representante por equipo destacaba dos fichas en cada turno, hasta que lograran hacer coincidir la imagen con una descripción respectiva, ya sea a deporte o juego tradicional. A medida que se iba formando una pareja, los estudiantes en los grupos escribían en otra ficha el nombre o los nombres con los cuales se identificaba cada actividad y la ubicaban en seis criterios dados, dependiendo de su cumplimiento. Luego, se socializaban por conjunto de criterios, ya que correspondían a características propias de los juegos tradicionales y de los deportes.

El criterio que presentó fallas estructurales en su enunciado según nuestras intenciones, correspondió al que hacía referencia a aquellos que se practicaban en una cancha, en conversación con los grupos, manifestaban que todos los podían desplegar allí, lo que ocasionó que oralmente hiciéramos claridades, para que en este se pudieran ubicar únicamente los nombres de los deportes. «Esto nos cuestionó: como docentes es necesario ser claros en los instructivos por escrito, a los estudiantes, interpretar el sentido de lo que se quiere decir o solicitar» (DCM – 1.3). Se hace evidente con esta situación, la importancia de resignificar lo que se dice, la comunicación que se establece entre docente y estudiante, entre los estudiantes y cómo puede verse reflejado en el abordaje de la escritura, como otra forma de comunicación con los demás.

Posteriormente, en una cartelera denominada “Mural de Juegos Tradicionales”, todos los estudiantes escribieron los nombres de los juegos que conocían de su contexto, en especial aquellos que practicaban en el descanso o en el tiempo libre. A pesar de disponerse de varios pliegos de papel sobre la pared para que todos escribieran al mismo tiempo, hubo necesidad de establecer un límite de tiempo para algunos estudiantes, porque, al leer los escritos de otros compañeros, recordaban que ese juego también lo sabían y querían escribirlo. Seguidamente, se les pidió que recorrieran el mural y en ese momento entre ellos se preguntaban ¿qué es doctor jano? ¿quién escribió chuga? o se escuchaban comentarios de «yo también escribí ese», «como es de bueno, ¿cierto?». Estos comentarios de forma oral, evidenciaban que se sentían reflejados o identificados con los cuales los demás expresaron en sus escritos y, se mostraban interesados en conocer el significado de lo registrado por sus compañeros.



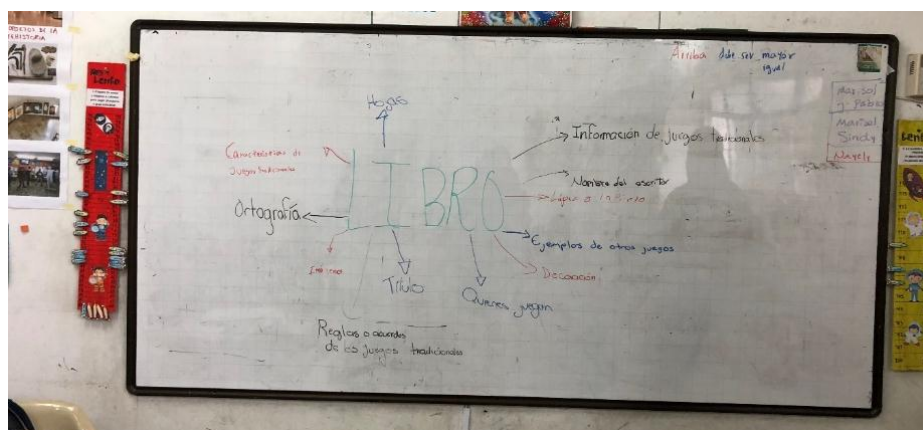
Con lo anterior, pudieron identificarse los juegos que más se repetían y aquellos que eran desconocidos para algunos. Respecto a estos últimos, se solicitó a quienes los habían escrito que los explicaran y los modelaran con alguno de sus compañeros. Este ejercicio permitió una amplia participación, pues muchos de los estudiantes querían ser escogidos para la modelación del juego. La lista de juegos que empieza a surgir aquí, se tuvo en cuenta para acciones que serán descritas en etapas posteriores.

Para complementar la actividad anterior, los estudiantes indagaron con sus familiares, amigos y vecinos en torno a la pregunta; ¿Qué juegos tradicionales conocían y habían practicado? La información recolectada la consignaron, teniendo en cuenta lo siguiente: nombre del juego, descripción del juego, elementos utilizados y si aún se practica en el corregimiento. Para la tercera sesión esta información fue depositada en un buzón (caja) de juegos, para hacer lectura de ellos y presentar otra lista que pudiera compararse con la creada por ellos en el mural. Con esta actividad se constató que diversos juegos que fueron practicados por sus padres, también hacen parte de los que ellos juegan en la actualidad, entre los más representativos se encontraron chucha cogida, golosa, canicas, escondidijo.

Respecto a la escritura, se comenzó a tener consciencia frente a la necesidad de ser claros con las ideas que se quieren comunicar, esto se evidencia en uno de los diarios de campo «En esta actividad, al hacer lectura de una de las consultas de los compañeros, fue evidente que no se entendía lo que estaban leyendo, y por esto se hizo necesario que complementaran oralmente lo escrito allí. Esto se muestra como un inicio en el reconocimiento de la claridad que necesita un texto escrito para que pueda ser interpretado por otros» (DCM – 3.3)

En la cuarta sesión, por grupos asignar un nombre para el proyecto de aula. Cada grupo propuso y se consignó en el tablero. Seguidamente se suscitaron comentarios y sugerencias a los títulos de los compañeros, se presentó discusión y enojo entre dos equipos debido a las correcciones que se propusieron. «Este enojo me hace pensar en que no están acostumbrados a someter sus escritos a la revisión de alguien distinto a los maestros, no es algo que ocurra entre compañeros» (DCM – 2.4). Esta reflexión que fue consignada en uno de nuestros diarios de

campo, suscitó que nos propusiéramos abordar la revisión entre pares, como un énfasis en el diseño del proyecto, pues la revisión y la corrección permite entender la escritura como un asunto que requiere de varios borradores de corrección, en los cuales también pueden intervenir compañeros o docentes, para nutrir el contenido según el propósito de comunicación. Luego del diálogo en torno a las propuestas de los estudiantes se determinó por votación que el título del proyecto sería: *Recreándonos con juegos tradicionales de Altamira podemos descubrir nuevas cosas y mejorar la escritura en el grado quinto.*



**3ª Fotografía.** *Mentefacto sobre los elementos necesarios para el libro.*

Fuente: Tomado del archivo personal de los investigadores (febrero de 2018)

Otra de las decisiones que se tomaron con los estudiantes correspondió a pensar en qué hacer con los juegos tradicionales de Altamira y su relación con la escritura, es decir, definir el registro escrito en el cual se consignarían dichos juegos, para lo que un estudiante propuso «copiemos los juegos en hojas y las juntamos». Este aporte se tuvo en cuenta y se amplió hasta llegar a considerarse la opción de crear un *Libro Artesanal*. La propuesta se alimentó mediante el diseño de un mentefacto (ver tercera fotografía), en el que empezaron a escribirse ideas de lo que se requería para su creación. Al principio los estudiantes se enfocaron en los elementos como el lápiz y el papel, y los docentes con preguntas, los orientamos a la identificación de otros elementos como la información de los juegos, respecto a las reglas, los tiempos, los participantes, entre otros asuntos y los convocamos a consultar otros referentes para la edición del mismo.

#### 4.5.6 Segunda fase: sobre la ejecución, el hacer.

Para el abordaje de la segunda fase del proyecto de aula, se desplegaron varias actividades para recordar lo que se había trabajado y el producto de escritura que se había acordado. Se conformó un carrusel por equipos, en el que debían rotar por seis bases que tenían juegos tradicionales de otros lugares: *El gato se come el ratón* (África), *Los congelados*, *La zapatilla y las siete piedras*, *El ponchado: un juego fácil y divertido* (Tunja), *la remolacha ¿de qué color?* (España), los cuales tenían la estructura del texto instructivo y por tanto, los estudiantes podían observar su diseño y los elementos que lo componían. Además se les solicitó que luego de la lectura del texto, modelaran el juego, siguiendo las instrucciones.

Terminada esta actividad se volvió a usar el trompo del *Toma Todo* (cuarta fotografía), para sortear el juego tradicional que cada equipo escribiría, las opciones fueron extractadas de la lista conformada en la fase de planificación, entre ellas: *golosa*, *cero contrapulcero*, *bote tarro*, *pisa pisa*, *yeimi* y *chuchas*.



**4ª Fotografía:** Haciendo girar *el Toma Todo*.

Fuente: tomado del archivo personal de los investigadores (mayo 2018)

Luego nos dimos a la tarea de planear la escritura de lo que se recogería en cada juego tradicional, insistiendo en el cumplimiento de unas reglas que se debían seguir, tanto en la escritura como en el juego, es así, como se planteó la primera etapa de la escritura, que según Cassany (1998) «consiste en tomar conciencia del problema retórico (contexto, situación

comunicativa, propósito del escrito, destinatario, género comunicativo)» (p.8). Las preguntas que marcaron este momento fueron ¿a quién escribo? (audiencia); ¿para qué escribo? (propósito), ¿cómo lo escribo? (tipo de texto), ¿sobre qué voy a escribir? (tema), los estudiantes dieron cuenta del problema retórico dentro de la etapa de la planeación, al responderlas (Imagen 1).

¿Sobre qué voy a escribir?  
tema sobre un juego llamado crico contra pulcero

¿Para qué escribo?  
Para que los niños lo conozcan, para divertirlos sabiendo que y no arrojando la Caca.

¿A quién escribo?  
los niños, adultos, señores, adolescentes

¿Cómo lo escribo?  
texto instructivo

**1ª Imagen:** *Noveno ejercicio de escritura*

Fuente: tomado del archivo personal de los docentes investigadores (mayo 2018)

Sin embargo, al responder el problema retórico se llevó a que los estudiantes diseñarán un mentefacto frente a asuntos como la audiencia que va a conocer el texto, su estructura, el tema y el propósito. La forma cómo este se presentó: pregunta respuesta, no alcanza aspectos del nivel sociocultural, ya que las preguntas vienen prediseñadas y por lo tanto, la respuesta era de orden directo, no dejaron ver concepciones propias, el tipo de respuesta de los estudiantes se inscribieron en la lógica de la pregunta. Los niños frente al instrumento no refutaron, ni criticaron el porqué de esas preguntas o para qué.

Posterior a esto, se inició la etapa de textualización, en la cual los equipos redactaron varios borradores, en cada uno, leían, modelaban el juego y tomaban registro fotográfico del mismo, esto con el fin de identificar qué les hacía falta y dónde debían ampliar. Es de anotar que en este proceso de escritura de varias versiones, como docentes tuvimos que ser cuidadosos y no presionar a los estudiantes, ya que al hacerlo ellos se desmotivaron<sup>4</sup> y se cansaron, «como sucedió con el equipo que estaba escribiendo la golosa, al revisar el primer borrador y resaltar lo que les hacía falta, los estudiante se desmotivaron y no querían continuar escribiendo...» (DCM – 2.3). Registro encontrado en uno de nuestros diarios.

En el primer borrador de escritura del juego, pudo notarse la presencia de la estructura del texto instructivo, de la riqueza cultural del juego tradicional, del conocimiento que tienen los niños sobre el tema, un paso a paso de cómo se debe jugar, el título del juego, a partir de qué edad puede jugarse, el número de jugadores y el material que se requiere. Esto demostró más presencia de la voz de los chicos, son ellos quienes empezaron a contar cómo es el juego a partir de lo que saben de la que y conocen, partiendo de la oralidad (discutieron, debatieron) para plasmar sus ideas (Imagen 2).

PRIMERA ESCRITURA

CERO CONTRA PULCERO

- A partir de 4 años  
 - tiempo de aproximación 10 minutos  
 - Jugadores 8 o más  
 - Material Pa  
 - Actividad media

1 Se crea un participante del juego y decirle que se ponga de burrito (inclinando el cuerpo) enonces los otros empiezan a saltar por encima de la persona inclinado Cero contra pulcero cuando saltan el primero se dice de burrito y si el jugador quería a saltar no le puede tocar al jugador inclinado y si el jugador lo toca de quedar de burrito inclinado y el burrito que está en la fila y cuando sege a dos patas clo y no dan la patada queda de burrito inclinado y así sigue el juego termina en 13 y sigue desde el principio.

<sup>4</sup> Va a entenderse la motivación como: dar o explicar la razón o motivo que se ha tenido para hacer algo.

## 2ª Imagen: *Décimo ejercicio de escritura*

Fuente: tomado del archivo personal de los docentes investigadores (mayo 2018)

En la tercera etapa denominada revisión, los estudiantes la asumieron cada vez que modelaban ya que terminaban un borrador, que según Cassany (1999) citando a Bereiter y Scardamalia (1987) «revisar es el proceso con el cual el autor evalúa el pretexto y el texto redactado, así como el proceso completo de composición, y desarrolla versiones mejoradas de los mismos»; es así como los equipos evaluaban las versiones de escritura que habían construido, y a medida que iban revisando e identificando lo que les hacía falta, mejoraban su escrito, hasta llegar a un producto final: era la construcción completa del texto sobre el juego tradicional asignado.

Por último, la edición del producto final, en el cual se eligieron a varios miembros del grupo para que cumplieran con roles de dibujantes, diseñadores de la portada y de los bordes de las hojas (quinta fotografía), editores, y creadores de hojas preliminares.

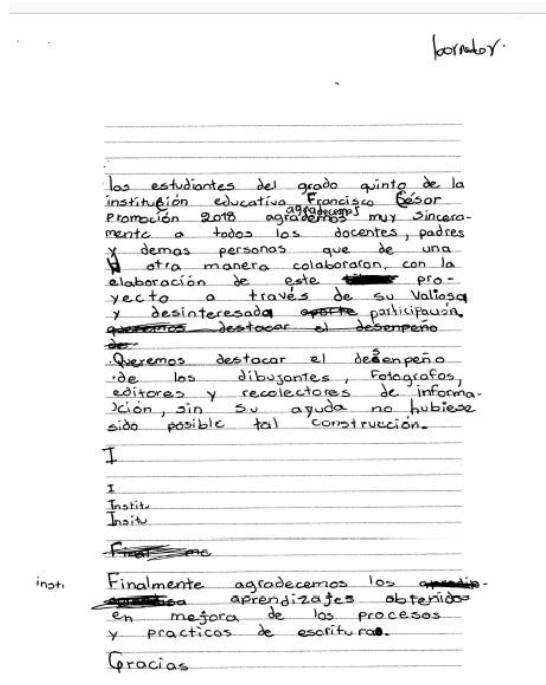


**5ª Fotografía:** *Diseño de bordes.*

Fuente: tomado del archivo personal de los investigadores (mayo 2018)

En la edición, en la biblioteca, los estudiantes asumieron el rol de editores, se valieron de su propia caligrafía para transcribir en limpio, los juegos construidos. Esto los llevó a transcribir varias copias por los errores o equivocaciones que se fueron presentando (imagen tercera), además de invertir tiempo en contra jornada (sexta fotografía) para poder terminar todo el contenido del libro. Los demás estudiantes cumplieron con sus roles en los tiempos escolares asignados para la edición, organizados por espacios específicos según su función. Los dibujantes ilustraron la pasta del libro y una portada para cada juego. El grupo de creadores de hojas

preliminares construyeron la presentación y los agradecimientos, basándose en referentes de otros libros.



### 3ª Imagen: Duodécimo ejercicio de escritura

Fuente: tomado del archivo personal de los docentes investigadores (mayo 2018)



### 6ª Fotografía: Edición del libro en contrajornada.

Fuente: tomado del archivo personal de los investigadores (junio 2018)

Para esta etapa, hubo necesidad de paciencia para que los estudiantes partícipes pudieran concentrarse y evitaran reiteradas equivocaciones con respecto a su labor. Para ello, las pausas activas permitieron un mejor desempeño y así obtener el libro artesanal *¡Vamos a jugar! Juegos tradicionales de Altamira*. (séptima fotografía)



**7ª Fotografía:** *Portada y respaldo del libro artesanal.*

Fuente: tomado del archivo personal de los investigadores (agosto 2018)

Luego de regresar el libro de su encuadernación, se les presentó a los estudiantes (octava fotografía) el fruto de su trabajo y de un esfuerzo, «se nota la alegría en sus rostros y expresiones como ¡oh!, aplausos y la satisfacción de haber plasmado todo el trabajo que se hizo, mi trabajo está allí, cumplí con mi función, hice mi aporte, ¡creamos un libro!...» (DCM- 2.5)





**8ª Fotografía:** *Presentación del libro a los estudiantes.*

Fuente: tomado del archivo personal de los investigadores (Fecha: mayo 2018)

**4.5.7 Tercera fase: sobre la culminación: comparto, comunico y socializo**

La culminación representa una de las etapas de nuestro proyecto de aula, denominada socialización del proyecto, cuyo objetivo fue organizar la presentación pública del Libro Artesanal *¡Vamos Todos a Jugar! Juegos Tradicionales de Altamira*, a padres de familia, directivos docentes, docentes de básica primaria, personal administrativo y demás personas que estuvieron interesados en participar de dicha actividad. A su vez, correspondió a la necesidad de compartir, comunicar y socializar lo aprendido, como una manera de relatar a otros los procesos vividos, expectativas y sensaciones generadas durante la planeación e implementación del proyecto de aula (Pérez Abril y Rincón, 2009).

Para desarrollar esta etapa, un conversatorio con los estudiantes para explorar formas de socializar la experiencia, fue la técnica como eje dinamizador de la actividad, entre ellas destacamos ¿cómo comunicar a los demás lo que hemos construido? frente a lo cual surgieron propuestas de los propios niños como: «una reunión y mostramos el libro» «con fotografías de todo lo que hicimos» «contando y hablándoles a ellos» o con «el celular grabamos un video y lo mandamos por whatsapp» (DCM – 3.3). Estas respuestas contribuyeron con la identificación de elementos que serían tenidos en cuenta para el desarrollo de esta sesión.

Retomamos la idea de uno de los estudiantes referida a la edición del video, algunos expresaron su opinión, otros dieron a conocer sus puntos de vista, y algunos formularon preguntas al respecto como se puede constatar en uno de nuestros diarios «dadas las preguntas a los estudiantes en esta sesión, se mostraron preocupados por aspectos relacionados con el video, inicialmente se resaltaron preguntas espontáneas como: ¿Qué va a tener ese video? ¿quiénes lo grabarán? ¿será muy largo? ¿yo lo puedo hacer? Las cuales fueron aprovechadas para ir definiendo tópicos en el desarrollo del mismo y poder presentar el producto» (DCM – 3.3). Conjuntamente se grabó el video en el aula de clases, en el cual se presentan diversos estudiantes relatando con sus palabras hechos y situaciones que fueron marcando el paso a paso de lo realizado desde el inicio hasta la elaboración del libro artesanal.

Dando seguimiento a las ideas para socializar la experiencia, se solicitó a las directivas del plantel el espacio, la fecha y la hora para hacerlo, lo cual fue registrado en tarjetas de invitación entregadas a los asistentes. Asimismo, se crearon grupos para desarrollar otras tareas, uno de ellos se encargó de la organización y decoración del lugar, resaltando la exhibición de registro fotográfico, la documentación impresa y demás materiales que dieron cuenta del trasegar en la aplicación del producto del proyecto de aula, pendón (con la portada del libro artesanal) hojas de registro de asistencia, de impresiones y opiniones de la jornada. Otro grupo preparó la agenda, mediante la cual se desarrolló la actividad de socialización, presentada por dos estudiantes que hicieron las veces de maestros de ceremonia. Finalmente, otros estudiantes se encargaron de aspectos logísticos en los cuales esperaron a los asistentes y los ubicaron dentro del recinto, según su orden de llegada. Los docentes investigadores grabaron todo el evento.

Lo anterior, dio como resultado la convocatoria a una jornada de socialización en la cual asistieron padres de familia, docentes, estudiantes y personas ajenas que desconocían la implementación del proyecto pero a la vez, posibles participantes. Al respecto Pérez Abril y Rincón (2009) expresan «Esto exige, por ejemplo, tener interlocutores diferentes a los que participaron en el proyecto» (p.33).

Durante la ceremonia se resaltó a cada estudiante a partir de su participación, ya sea como escritor, como dibujante, como editor, como fotógrafo. A su vez, se leyó del libro *¡Vamos Todos a Jugar! Juegos Tradicionales de Altamira* la presentación, de la cual se rescata una de las intenciones en la escritura del mismo «Recoger la memoria, características, acuerdos, materiales y explicaciones y demás elementos de estos juegos, permiten mantenerlos en la historia y el recuerdo de los pobladores» (Estudiantes Grado Quinto, Socialización. [video], 2018). También, de los agradecimientos: «Los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Francisco César promoción 2018 agradecemos muy sinceramente a todos los docentes, padres y demás personas que de una manera u otra colaboraron con la construcción de este proyecto, con su valiosa y desinteresada participación» (Estudiantes Grado Quinto, Socialización. [video], 2018).

Posteriormente, uno de los estudiantes, Libro a las directivas del plantel, para lo cual el Rector expresó: «primero, agradecer a los estudiantes del Grado Quinto, a los docentes

investigadores y a los demás participantes del proyecto de aula, que en esta ocasión hacen quedar en alto nuestro establecimiento Educativo con el abordaje de este tipo de actividades» (Estudiantes Grado Quinto, Socialización. [Video], 2018) Además, la coordinadora manifestó: «Este es el primer libro de muchos que los estudiantes van a presentar» (Estudiantes Grado Quinto, Socialización. [video], 2018).

Una vez allí, el maestro de ceremonia invitó a los padres de familia a expresarse acerca de su apreciación «uno muchos [sic] veces que los estudiantes salen para la escuela, y uno no se da cuenta de lo que vienen hacer, pero esto si es muy importante, no se pierde el tiempo, se elabora algo tan especial como esto» (Estudiantes Grado Quinto, Socialización. [video], 2018). Culminó la sesión, con un recorrido por las evidencias que fueron dispuestas por el salón del evento.

Durante el recorrido, los asistentes registraron sus opiniones acerca de los aspectos percibidos tanto de la socialización como de la exposición del producto mismo, se destacó allí las siguientes expresiones «felicitaciones por este proyecto tan maravillos [sic]» (P.1 – Ej. 14) «mil y mil gracias por haber compartido este proyecto con los padres y chicos del grado quinto esos conocimientos tan acertados»(P.1 – Ej. 14) «esto es un nuevo aprendizaje [sic] para nuestros hijos un logro más para la educacion de estos niño» (P.2 – Ej. 14). Estas apreciaciones nos permitieron extractar conclusiones similares como lo expresó una de las asistentes «felicitaciones al grupo, que este sea el inicio y no el final de grandes cosas» (P.4 – Ej. 14)

#### **4.5.8 Cuarta fase: sobre la evaluación, un asunto a repensarse**

En esta cuarta y última fase, la finalidad estuvo marcada en la evaluación conjunta de los objetivos iniciales y los acuerdos establecidos para la implementación del proyecto de aula con los estudiantes del grado quinto, para establecer recomendaciones y conclusiones al respecto. Dicha evaluación comprendió el seguimiento en cada una de las fases, y la valoración final de los propósitos iniciales, dando cuenta, tanto de aprendizajes académicos como sociales.

Los aprendizajes abordados en cada una de las fases, se evaluaron por medio de actividades orientadas a partir de un conversatorio, en las cuales, uno a uno los participantes iban pasando al tablero a señalar en una ficha (cartelera con los aprendizajes y desempeños) su desempeño, marcando una *x* en la casilla según la escala de valoración que consideraban según su propia auto-evaluación: siempre, pocas veces y nunca. Posteriormente, se destacaron los asuntos más comunes, haciendo énfasis en aquellos desempeños considerados fortalezas y realimentando aquellos aspectos a mejorar.

En la valoración de los desempeños se tuvieron en cuenta los criterios que se habían definido con los estudiantes desde el inicio del proyecto, los cuales se expresaron en términos de logros de desempeño: *expreso con claridad mis opiniones e intereses; participé en debates, discusiones de una forma respetuosa y responsable; cuando tuve una inquietud, la manifesté a los demás y frente a un conflicto o controversia actúe con respeto y con responsabilidad*, frente a cada uno de estos aspectos, surgieron distintos asuntos que permitieron aprehender en las recomendaciones y las observaciones dadas a lo largo del proceso, como por ejemplo, sobre la necesidad de respetar las opiniones de los demás y de tramitar los conflictos, dialogando y estableciendo acuerdos. No obstante, en esta evaluación colectiva se evidenciaba que estos son aspectos que deben seguirse aplicando en la escuela, pues muchos comportamientos obedecen a actitudes que están muy enraizados en la cultura y se requiere seguir creando espacios de diálogo en los que pueda tomarse consciencia de lo que se hace y de la que se dice y de cómo eso que hacemos y decimos puede vulnerar a otras personas.

#### **4.6 Valoración del proyecto de aula: Alcances y límites**

Este apartado corresponde al paso tres de la ruta metodológica, en la cual se plantea un análisis de la implementación del proyecto de aula sobre los juegos tradicionales del corregimiento de Altamira, enmarcado en un enfoque sociocultural de la escritura con los estudiantes del Grado Quinto de la Escuela Urbana Francisco Cesar , además de intentar dar cuenta de nuestro tercer objetivo que consiste en valorar los alcances y los límites de la configuración didáctica abordada durante este proceso de investigación. Por lo tanto, desde los siguientes planteamientos pretendemos dar cuenta de ello.

#### **4.6.1 Alcances: Lo logrado**

##### ***4.6.1.1 Aproximación al texto instructivo: otras alternativas y posibilidades.***

El proyecto de aula sobre los juegos tradicionales de Altamira posibilitó que los estudiantes del Grado Quinto explorarán en un tipo de texto distinto al que comúnmente abordan (género narrativo), este texto fue el instructivo, el cual implica desarrollar unos pasos, en los cuales se describe detalladamente lo que se quiere presentar hasta conseguir un producto determinado, además utiliza un lenguaje claro, sencillo y que maneja una secuencialidad. Por ello fue el más apropiado para los intereses de los estudiantes, dado que ellos querían registrar en el tiempo, la memoria del cómo jugaban o practicaban estos juegos. De igual forma, este tipo de texto, como cualquier otro, permitió abordar los propósitos comunicativos que se deben tener claros al momento de escribir, pero que en este caso son distintos a los que se plantean en el relato o en la narración de eventos, es el que más conocen, así los estudiantes aprendieron que el propósito central del texto instructivo es guiar o explicar un procedimiento particular y que es necesario definir los elementos, las partes, y la secuencia para resolverlo. También permitió considerar a audiencia a la cual va dirigido el texto y esto tuvo una relevancia especial pues los estudiantes tenían en mente a sus familias, a los amigos y en general a los habitantes de su corregimiento, lo cual se convirtió en factor de motivación que se mantuvo a lo largo del proyecto.

De este modo, la escritura se registró con una finalidad comunicativa clara y muy cercana a los niños, pues se trataba de recoger los aspectos centrales de una práctica social que tenía un lugar muy especial en sus vidas, por ello se concentraron en explicar paso a paso el desarrollo de cada uno de los juegos tradicionales que, habitualmente juegan. En síntesis, la ejecución del proyecto de aula en torno a la escritura, no solo favoreció el acercamiento a esta tipología textual, sino que contribuyó con la creación de una idea gestada en lo colectivo y con la posibilidad de compartir en diálogo los saberes, las habilidades e intereses de cada estudiante, para que juntos puedan culminar con un producto que será transmitido a los demás.

Respecto de la expresión escrita, Cassany (1989) afirma que es necesario «seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.» (p.10). y podemos decir que todo se llevó cabo, pues los

estudiantes participaron en el diseño, creación y socialización de su propio libro artesanal (novena fotografía), con lo cual logaron un reconocimiento de su comunidad y esperan ser recordados en la historia del corregimiento.



**9ª Fotografía:** *Entrega de ejemplares del Libro.*

Fuente: tomado del archivo personal de los investigadores (agosto 2018)

#### **4.6.1.2 Desdibujamiento del tablero: otra mirada.**

Ser parte de este proyecto de aula, propició escenarios en los cuales el debate y la discusión estuvieron presentes a lo largo de su implementación, asunto que requería ser canalizado, con el fin de avanzar en las actividades propuestas. Es así cómo un medio escolar como el tablero, paso de ser considerado como el lugar que representaba la ejercitación o la copia a ser visto como el sitio de registro de ideas y puntos de vista que posteriormente terminaron en acuerdos. Un punto de consenso, era la nueva mirada acerca del tablero, ya que legítima las acciones propuestas, *anotemos en el tablero*, fue una consigna que con frecuencia empezó a proyectarse. Los estudiantes, acudieron al tablero con la finalidad de expresar por escrito cuestiones propias, autónomas y espontáneas.

En este sentido, enunciados presentados en los hallazgos del primer objetivo, que han dado cuenta de la manera cómo los estudiantes conciben la escritura, al referirse a ella como los

registros que se hacían en el tablero, se fueron contrastando con otros que asumían la escritura en el tablero como una forma de consignar las opiniones y acuerdos a los cuales llegaron después de momentos de discusión, como se evidencia en el registro de uno de los maestros «después de un debate se logra por fin, establecer los equipos que se ocuparan de los juegos seleccionados, y la distribución de los roles en cada uno de ellos, los estudiantes sugieren que eso se consigne en el tablero para que no se olvide y así nadie incumpla lo que se habló» (DCM -3.4). Acudir al tablero espontáneamente para registrar aspectos considerados relevantes en el momento, fue algo presentado cada vez con mayor frecuencia en los estudiantes, quienes encontraron en este medio una manera de hacer visibles sus opiniones y sus expectativas como se muestra en la imagen (décima fotografía)



**10ª Fotografía:** *Registro de ideas en el tablero.*

Fuente: tomado del archivo personal de los investigadores (julio 2018)

#### ***4.6.1.3 Acercarnos a la construcción: un asunto más allá de la transcripción.***

El proyecto, como configuración didáctica elegida, se constituyó para los estudiantes en la oportunidad de producir escritos que respondieran a diversas necesidades comunicativas, en especial, consignar los juegos tradicionales en un libro, que diera cuenta del cómo lo jugaban, lo que implicó la interpretación de lenguajes verbales y no verbales (corporalidad) presentes en el juego y luego buscar la manera de llevarlos a un texto escrito. Es así, como se originó esa confianza para el abordaje de prácticas escriturales, en las cuales manifiesta la exploración de

momentos que les permitieron indagar sobre aspectos relacionados con su propósito comunicativo, con unos posibles lectores, albergar un tipo de texto en especial; de sentarse una y otra vez a construir a partir de ideas que aparecieron después de encuentros entre compañeros, resultado de charlas, discusiones y toma de decisiones como se aprecia en la siguiente imagen (undécima fotografía) donde se percibe una sensación de fluidez y desenvolvimiento al momento de escribir y un distanciamiento de aquellas jornadas de mecanización o de ejercitación (copia) por parte de los estudiantes, debido al sentido impregnado en esta actividad, a la luz de un propósito social específico, en un contexto real y retador para ellos.



**11ª Fotografía:** *Registro de consensos.*

Fuente: tomado del archivo personal de los investigadores (mayo 2018)

En consecuencia, el rol de nosotros como maestros, fue asumido en calidad de mediadores, lo cual permitió enlazar el deseo de los estudiantes de plasmar por escrito su intencionalidad comunicativa y la forma cómo en la que se propuso porque aportó elementos relacionados con una ruta que favoreciera la construcción del texto, a partir de la contemplación la existencia de asuntos como la audiencia, el propósito, el tipo de texto, y el establecimiento de pautas para la revisión, las cuales estaban relacionadas con redacción de borradores, que permitieron ir configurando un texto que respondiera a sus ideas y expectativas. De este modo, la transcripción o copia pasó a ocupar un lugar secundario en las jornadas de escritura dentro del proyecto de aula.



#### 4.6.1.4 La Escuela como escenario: de la representación individual, a la construcción colectiva

Asumir la escritura de manera colectiva con los estudiantes del Grado Quinto, ha llevado a la reflexión en la necesidad de articular las diversas voces, sentidos que cada estudiante configura en torno a la escritura misma y en torno a los juegos tradicionales. Esto llevó que debíamos encontrar cómo canalizar sus intereses particulares sin que se afectaran los generales. A su vez, se hizo necesario distribuir roles y funciones según con las habilidades y las destrezas que los caracterizaron y, por último, hallar el modo de configurar todos estos aspectos en un acuerdo colectivo, y todos estos aspectos fueron conversados y consensuados con los estudiantes, pues cada equipo debía hacer un balance entre sus integrantes y definir quiénes asumirían cada uno de los roles desde sus fortalezas, tal como se aprecia en la imagen (duodécima fotografía)

Integrantes	Juego	Escritor / Secretario	Fotógrafo
1. Brenner, Cristian, Juan C., Jerónimo, Jonathan	Chucha	Jonathan	Jerónimo
2. Jhony, Luis, Luis, Diana, Juliana F., Yenedy, Helina	Yemi	Yenedy	Juliana F.
3. Juan Pablo, Carlos A., Juan Esteban, Cristian	Ricote Tarro	Carlos	Juan E.
4. Valto H., Samanta, Senso, Deborah, Jhony	Cochoa	Jhony H.	Sergio
5. Manuel, Dani, Valeria, Yaelis, Pami, Jairo	Loro, Compañero	Sady	James
6. Pedro, Vito, Sofia, Juan Jose	Pasa Pasa	Juan J.	Sofia

#### 12ª Fotografía: Elección del juego por escribir y los roles

Fuente: tomado del archivo personal de los investigadores (mayo 2018)

Fue así cómo, el pensar en la necesidad de lograr articular dichas voces y expectativas alrededor del registro de los juegos, permitió la interacción entre ellos y en cada equipo se valoraron asuntos como las capacidades expresivas de cada integrante, sus conocimientos sobre el juego asignado, las habilidades para el dibujo, la fotografía, el orden, entre muchos otros que se discutieron hasta llegar a un consenso sobre quién estaría frente a cada rol.

Si bien, la escritura de los juegos tradicionales se desarrolló de manera colectiva, se permitió, que los estudiantes reflexionaran acerca de la posibilidad de conocerse a sí mismos, de

valorar sus percepciones, sus intereses, sus deseos particulares y definir algunos rasgos que los identifican como sujetos dentro del grupo, asunto que se vio reflejado en uno de nuestros diarios «se logra percibir un discurso coherente por parte de algunos estudiantes que buscan situarse como líderes dentro del grupo donde están inmersos » (DCM – 2.4). Además, se hizo visible la manera cómo algunos estudiantes quisieron proyectarse, expresar su forma de sentir y de percibir lo que allí se presentaba.

Enfrentar este tipo de actividades los llevó a reflexionar sobre sí mismos, pero también al reconocimiento que los demás pueden pensar distinto y esto se hizo evidente en la necesidad de acordar lo que se consignaría y cómo lo harían, pues en muchos momentos se presentaron conflictos porque había diferentes posturas frente a lo que consideraban como importante ello los indujo en la búsqueda de otras alternativas para solucionarlos y lograr así la meta que se habían propuesto como equipo y como grupo

#### ***4.6.1.5 Acercamiento a unos momentos necesarios en la escritura***

Uno de los alcances que pueden destacarse con la implementación del Proyecto de Aula sobre los juegos tradicionales del corregimiento de Altamira, en relación con la escritura de los estudiantes del grado quinto, tiene que ver con el acercamiento a unos momentos necesarios para la producción escrita de un texto, los cuales visualizaremos a continuación.

##### *4.6.1.5.1 Un momento para pensar*

Ha sido importante considerar claridades iniciales con respecto al escrito que se desarrollaría, por ello, se acudió al planteamiento del problema retórico, pues a partir de este se podrían identificar aspectos relacionados con el propósito comunicativo, el tipo de audiencia a quien está dirigido el escrito, el tipo de texto que se acomodara a la intención y el tema por desarrollar. Revisar estos aspectos, facilitó que se crearan algunos requerimientos visualizados en el diseño del mentefacto sobre los elementos necesarios para el libro, tales como: «información de juegos tradicionales», «ejemplos de otros juegos», «características de juegos tradicionales» (Ej.7A). Esto los llevó a considerar la necesidad de acceder a diversas fuentes de información, desde las cuales pudieran enriquecer los conocimientos previos con respecto al tema en cuestión.

Adicionalmente, este momento facilitó que los estudiantes se dieran cuenta de que eran ellos los portadores de la información, lo cual los hacía los protagonistas y dueños de lo consignados en el texto escrito, teniendo más sentido y menos reproducción mecánica estos. Sin embargo, era importante que se recordara y se diera a conocer la información que sabían, en la consignación de los nombres de los juegos en el Mural de Juegos (Ej.6), la explicación verbal y la modelación de algunos de ellos. «Los espacios donde se compartió esta información, incentivaba a los estudiantes a pensarse en las palabras necesarias para darse a entender, a que se originará nuevas ideas que les permitieran desarrollar mensajes y conocimiento sobre quiénes de sus compañeros planteaban otras variaciones qué aportar a su texto» (DCM – 3.4).

#### *4.6.1.5.2 Un momento para plasmar las ideas una y otra vez*

En este momento, los estudiantes comenzaron a construir sus primeros escritos y para ello empezaron a escribir varias versiones, que fueron fortalecidas mediante las revisiones y reescrituras de los miembros del equipo encargado de cada juego. Esta situación, fue reconocida en la voz de uno de los estudiantes de la siguiente manera: «nos tocó escribir las veces necesarias con buena ortografía para argumentar bien el texto hasta que nos quedara bien completa» (Estudiantes Grado Quinto, Socialización [video], 2018). Esto nos permitió ver el reconocimiento de los estudiantes sobre la importancia de los borradores, que la escritura no termina con una sola versión, que habrá que hacerlo una y otra vez, hasta considerarlo completo y acorde con lo que se quiere comunicar.

A su vez, este momento permitió «representar la escritura» (Estudiantes Grado Quinto, Socialización [video], 2018). Con el uso de imágenes y de fotografías para apoyar e ilustrar lo manifestado en forma escrita, para ser leídos por personas que aún no adquieren el código escrito. Elegir las imágenes o fotografías adecuadas e incluirlas en el texto, llevó a los estudiantes a establecer una relación entre lo que se expresaba en palabras y lo que la imagen reflejaba y encontrar coincidencias que permitieran dicho encuentro. Este ejercicio los llevó a la revisión detallada de ambos textos, determinando para algunos capturar nuevamente fotografías que dieran cuenta del fragmento. Esto es, revisión y reescritura de otro tipo de texto, en este caso la imagen. La siguiente (decimotercera fotografía), nos muestra el momento en que los

estudiantes van observando las fotografías tomadas por ellos mismos y el registro que van haciendo de ellas en los fragmentos que deciden ilustrar.



**13ª Fotografía.** *Elección de fotografías para el texto.*

Fuente: Tomado del archivo personal de los investigadores (mayo de 2018)

#### *4.6.1.5.3 Un momento para editar*

Este momento, dio lugar a devolvernos sobre los propósitos iniciales de escritura revisión de los elementos desarrollados para unificarlos y para presentarlas formalmente a un público. Para ello, se presentaron diferentes elementos necesarios para que el libro artesanal, quedara presentable, agradable al lector, entendible y ordenado. Es así, como se propició un espacio para que los editores y los dibujantes pudieran estar tranquilos, con buena luz, ventilación adecuada, sin mayores ruidos y distracciones para una presentación con aciertos. Además se contó con el acompañamiento permanente del docente como un apoyo que propició confianza, sin presiones, la que permitió el avance, de forma segura en el producto, y así terminar de pasar en limpio los escritos e ilustraciones. Esta experiencia, nos llevó a su vez a concluir que, también es determinante cuando se desarrolla esta instancia, se considera apropiado en las horas de la mañana el momento para facilitar la concentración y así evitar la fatiga de fin de jornada.

La siguiente imagen (decimocuarta fotografía) nos muestra el momento de edición instalado en la biblioteca del establecimiento, en el cual se contaba con mesas amplias para mayor comodidad al escribir en las hojas de block, igualmente materiales como el diccionario que facilitaban la consulta de asuntos gramaticales y el apoyo constante del docente.



**14ª Fotografía.** *Momento de edición del libro.*

Fuente: Tomado del archivo personal de los investigadores (mayo de 2018)

#### 4.6.1.5.4 *Un momento para publicar*

Una vez pasamos por los anteriores momentos, se dio continuidad para hacer público y para visibilizar, a otras personas lo vivido durante el proyecto de aula y el libro artesanal *¡Vamos Todos a Jugar! Juegos Tradicionales de Altamira*, como producto final. «El momento cómo se presentó ante el grupo el resultado de la edición, la emoción en los estudiantes no se ocultó, reaccionaron con gritos, aplausos, risas. Sus rostros denotaban alegría y orgullo de lo logrado» (DCM-1.5) Al tiempo que podían apreciar el libro terminado, resaltaban quiénes habían participado y cómo se apreciaban en él desde de las fotografías contenidas.

Los momentos descritos permitieron desarrollar procesos que afianzaron la redacción en la personal, pues los estudiantes aprendieron a ordenar sus ideas, a releer sus producciones y a saber que, generalmente estarán sujetas a correcciones, a precisiones, a ajustes, entre otros aspectos que ayudan a cualificar el texto para ser leído y ser comprendido por otros. En otras palabras, se dieron unos aprendizajes en términos del saber hacer (habilidades, conocimientos, destrezas). Lo que permite según Cassany (1993) « [...] establecer una relación estimulante y enriquecedora con la escritura: escribir para aprender, pasarlo bien, sentirse a gusto, sacar provecho de la herramienta epistemológica que es la letra escrita» (parr.3). Sin embargo, no se trató de suscitar la idea o sensación de ser la única forma de hacerlo, ya que existen múltiples maneras o métodos para escribir, pero sí de contar con un acercamiento a estas formas y, también dese el deber ser (el ser ético, desde la deontología) a partir de la participación en experiencias,

el estudiante pueda ir creando sus propias estrategias de escritura y combinarlas a su manera en el tiempo.

Además, se rescata la interacción presente entre docentes/estudiantes y estudiantes/estudiantes en las actividades propuestas, permitiendo la confianza para que el pequeño escritor que cada persona lleva dentro pueda emerger o seguir creciéndolas. Ceder un poco la autoridad del maestro para que el estudiante pudiera asumir los derechos y las obligaciones de ser autor. Esto ha sido el posibilitar oportunidades para desarrollar habilidades frente a la escritura, desde situaciones experienciales significativas para los estudiantes, usando lo escrito para explorar su mundo personal: lo que le gusta, interesa o preocupa, y a partir de allí negociar la actividad de aula. (Cassany, 1993)

Es así, como también desde estos espacios, se iniciaron momentos para el conocimiento y para uso de las prácticas de la cultura escrita, según Kalman (2003) « [...] se construyen mediante la interacción con otros lectores y escritores donde la lengua oral es clave para lograr el acercamiento a la lectura y escritura y su eventual aprehensión» (p.46). El diálogo permanente, las discusiones, la toma de decisiones frente a cada momento de la escritura, colmó el ambiente de posibilidades de crear con otros, de trasladar el lenguaje corporal y oral al lenguaje escrito, para darse a conocer a otras personas.

#### **4.6.2 Límites: reto asumido y aspectos por alcanzar**

Siendo el proyecto de aula una configuración didáctica que permitió la articulación entre el enfoque sociocultural, la escritura y el juego, durante su implementación se presentó un reto que fue necesario asumir en su momento, pero lo que hoy rescatamos dada su complejidad, además enumerar los aspectos por alcanzar que identificamos en situaciones particulares. Esto nos permite visualizar que, en la implementación de un proyecto de aula, no todo se alcanza, ser muy observadores y constantes todo el tiempo para atender asuntos presentes en el momento, es la clave.

#### ***4.6.2.1 Reto asumido***

Un reto que se presentó durante el fortalecimiento de la escritura fue dar ese tránsito desde la corporalidad y desde la oralidad para plasmar la vivencia, la experiencia y las ideas en un texto escrito. Cuando a los estudiantes se les solicitó que modelaran algún juego, lo ejercían de inmediato con mucha alegría, con los gestos propios, cumpliendo las reglas y justificaban porqué debía hacerse así, pero al momento de llevar eso a la escritura, se les dificultaba iniciar el escrito.

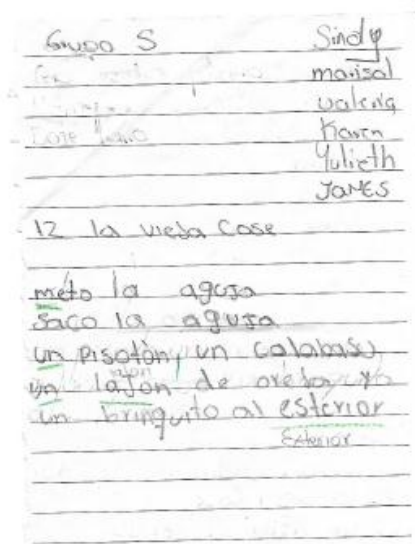
Iniciaron con la discusión en grupo acerca de qué se hacía primero, qué va después, debatieron, llegaron a acuerdos, y esto les permitió redactar el primer borrador que, aunque presentaba diversas falencias, ya daba cuenta de un orden temporal, una secuencialidad en las acciones y lo que esto implicaba al momento de describir el juego. Luego, por medio de las orientaciones brindadas por nosotros como docentes investigadores, leían nuevamente, modelaban, escribían el siguiente borrador, tachaban, reescribían, fueron momentos en los cuales se les notaba «angustiados, con expresiones como; que cosa tan complicada, esto no va a aquí, profe cómo digo qué hay que coger el pañuelo de esta forma» (DCM-3.5). Esto fue reiterativo y después de muchos borradores lograron entregar el producto final.

Es de anotar que el proceso de pasar de la oralidad a la escritura, representó dificultad, especialmente en lo relacionado con la puntuación, pues para los estudiantes no era fácil percibir las pausas, la gestualidad cuando se habla y la correspondiente en la escritura, (ubicación de los signos de puntuación). Es decir, desde la oralidad se hace difícil diferenciar lo que en la escritura se identifica como la oración y el párrafo, y ellos tenían el saber y daban cuenta de éste, en forma oral, pero al momento de escribir sus ideas, era necesario ordenarlas, separarlas y concluir las para dar inicio a una nueva idea. Otro asunto estuvo relacionado con la repetición de las mismas palabras y la necesidad de utilizar sinónimos. Asimismo, fue necesario tomar consciencia del uso de algunos signos como el de exclamación y el de interrogación.

Todos estos aspectos fueron un reto para que los estudiantes lograran plasmar por escrito toda la información que tenían del juego tradicional y según Cassany (2001) «la oralidad







**6ª Imagen:** *Undécimo ejercicio de escritura*

Fuente: archivo personal de los investigadores (Fecha: mayo de 2018)

Esta decisión de trabajar con equipos colaborativos en el fortalecimiento de la escritura se dio por varias razones, pues según con Rincón (2012) «es fundamental que un proyecto sea definido, aplicado y evaluado colectivamente. Así será posible que se tenga una percepción global de lo que se busca» (p.41). De este modo, se buscó incentivar el trabajo solidario y con este la participación, el dialogo, el debate, el poder escuchar otras voces, llegar a acuerdos y así enriquecer más la información que cada equipo iba a plasmar en el escrito, pero no se logró que los estudiantes pudieran evaluar y efectuar un seguimiento de su propio fortalecimiento de la escritura, esto debido a que los tiempos para la ejecución del proyecto fueron bastante limitados y el trabajo colectivo presentó unas exigencias que requerían que nos concentráramos en la producción desde lo grupal. No obstante, sabemos que es necesario detenerse en los procesos particulares, para que cada estudiante sea consciente de sus avances y de lo que debe mejorar.

Otro aspecto que, según con lo planeado no se alcanzó, hace referencia al tener en cuenta el problema retórico en otros momentos de la escritura, ya que los aspectos que implican la formulación del mismo no se aplicaron ampliamente, pues no se aplicó en la revisión de los borradores, ni en la re-escritura, y era necesario para determinar si se estaba cumpliendo con lo planteado, inicialmente. Pues, en la revisión, según Cassany (1999), citando a Bereiter y a

Scardamalia, (1987). « [...] el autor evalúa el proceso completo de la composición, y desarrolla versiones mejoradas de los mismos». Los equipos redactaron los borradores, los revisaron, reescribieron versiones mejoradas, pero no evaluaron el proceso completo de la composición a partir del plan retórico, solo lo hicieron en el momento de la textualización, dejando por fuera los otros momentos de la composición

Otro aspecto no alcanzado fue la revisión de la reescritura entre equipos, solo se practicó en forma individual de los mismos, teniendo en cuenta su estructura, el contenido del texto y los asuntos ortográficos. Sin embargo, las dudas presentadas, por ejemplo, en la escritura de una palabra o en la búsqueda de un sinónimo, tanto en la etapa de la redacción de borradores como en la de reescritura, fuimos nosotros como docentes quienes las resolvimos en la mayoría de los casos, y no se aprovecharon esos momentos para que los estudiantes trataran de resolverlas entre ellos o hicieran uso del diccionario. Es importante tener en cuenta que el uso constante de este recurso trae consigo la «ampliación en el vocabulario de los alumnos, consiguen una mejora de la ortografía, alcanzan una precisión en el uso del léxico y descubren los diferentes matices que los vocablos tienen conocen el valor expresivo de la lengua, logran hacer una mejor construcción de los mensajes» (Martínez, 2012, p.1).

Estas ventajas sobre el uso del diccionario, solo se aprovecharon durante la edición, pues fue necesario su uso para despejar dudas ortográficas y para aclarar los significados de algunas palabras, a fin de utilizar las más adecuadas para el contexto comunicativo en el cual se configuraban los enunciados. Imagen (séptima fotografía).



**15ª Fotografía.** *Uso del diccionario básico en la edición*  
Fuente: Tomado del archivo personal de los investigadores (mayo de 2018)

## CAPÍTULO QUINTO A MODO DE CONCLUSIONES Y DE RECOMENDACIONES

### 5.1. A modo de conclusiones

La experiencia que vivimos en el desarrollo de la Maestría en Educación, en la modalidad de profundización, nos permitió abordar teorías y desarrollos didácticos que, desde diferentes perspectivas contribuyeron a la cualificación de nuestra práctica pedagógica. De manera particular, en este proceso se privilegió la reflexión constante del quehacer del maestro, a partir de la revisión y del análisis de la propia práctica. Esto aunado a los postulados de la investigación acción que marcaron la ruta metodológica de nuestro trabajo de profundización, se constituyeron en los referentes que orientaron el camino a seguir durante todo el proceso, pues como lo plantean Pérez Serrano y Nieto (1992), todos los integrantes en el acto educativo, tanto los maestros en formación, como los estudiantes que participaron en el proyecto formulado y ejecutado, fuimos protagonistas de nuestros propios procesos de construcción del conocimiento.

Otro aspecto que fue relevante en este trabajo de profundización, está relacionado con la exigencia que tuvimos para identificar las necesidades del contexto educativo en el cual laboramos y a partir de esto proponer acciones pedagógicas y didácticas que buscaran responder de manera pertinente a dichas necesidades, partiendo siempre del reconocimiento de las características de este contexto y de las potencialidades de los sujetos inmersos, así como de las realidades en las que se sitúan.

En relación con los objetivos trazados desde el estudio de profundización, podemos decir que el proyecto de aula favoreció la conexión entre una práctica social como son los juegos tradicionales y la intencionalidad de fortalecer la escritura desde una perspectiva sociocultural. Para lograr esto fue importante tener precisiones frente a esas conexiones que se querían establecer, pues partir de los juegos tradicionales como pretexto para incorporar los saberes, preferencias y habilidades de los estudiantes en torno a estos y luego trasladar su experiencia a la escritura, exigió tener en cuenta los ritmos y los procesos de cada estudiante, sus tiempos y los nuestros, las orientaciones teóricas y metodológicas de la pedagogía por proyectos, en particular de su concreción en los proyectos de aula, y de las metas institucionales proyectados en las propuestas curriculares frente a la escritura para el grado 5°. En este sentido, tanto en el diseño

como en la implementación del proyecto se procuró mantener la atención en dichos aspectos para evitar que se perdieran de vista en el esfuerzo por facilitar la inserción de asuntos propios de la vida de los estudiantes, tales como los juegos en los cuales invierten largos periodos de tiempo, a las rutinas de la Escuela, y que en ese traslado no se desvirtuaran la autenticidad y la identidad de sus experiencias y vivencias.

Asimismo, al llegar al final de este recorrido, podemos afirmar que el proyecto como configuración didáctica, contribuyó en la cualificación de distintos aspectos de la escritura de los estudiantes participantes. Tal como se presentó en los hallazgos, fueron diversos los aprendizajes en torno a la escritura, y a la estructura misma del proyecto de aula favoreció el desarrollo de cada una de las etapas de la escritura abordados, pues se encontraron muchas correspondencias entre estas y las fases de planificación, de ejecución y de evaluación del proyecto.

Como aspectos a destacar, se puede afirmar que se fomentaron prácticas como la planificación del texto, la textualización y la revisión para corregir los posibles errores de forma y de contenido que pudiera presentar el texto y la reescritura, para ajustarlos. En consecuencia, los estudiantes comprendieron la importancia de preguntarse el qué se escribirá, para quién y con qué finalidad la producción escrita. Asimismo, pudieron reconocer el valor que tiene el diseño de un plan de trabajo que, si bien puede sufrir modificaciones en el desarrollo, facilita el avance en la redacción del texto, evitando perderse en asuntos ajenos a lo previsto. Finalmente, pudieron evidenciar que escribir implica revisar, ajustar y reescribir, esto fue vivido en cada nuevo borrador que salía y que se ajustaba hasta llegar a la versión definitiva.

En relación con el enfoque sociocultural de la escritura, evidenciamos la importancia de vincular los asuntos propios de la vida extraescolar de los estudiantes con lo que ocurre en la Escuela, en nuestro caso, con los propósitos de la escritura, pues esto favoreció que se cambiara la concepción de la escritura como copia y como reproducción, para pasar a asumirla como posibilidad de creación de algo nuevo, de recreación de sus experiencias y de vivencias, de comunicación de sus saberes y aprendizajes, y como oportunidad para entablar diálogos con un “otro”, que pueda leer sus producciones y acercarse a lo que ellos como escritores, querían compartir, desde un elemento propio de la tradición cultural a la que pertenecen.

De otro lado, como maestros, accedimos a nuevas concepciones en torno a la escritura y a las formas de acompañar su aprendizaje con los estudiantes, lo cual implicó que, más allá de evidenciar distintos errores en los que incurriamos en el aula, fuimos conscientes de nuestros propios procesos de escritura y de todo el camino que nos falta por recorrer en la cualificación de las producciones escritas que se asumen. Nos ubicamos como sujetos directos de la escritura y es necesario recalcar en este punto que, a medida que avanzaba la implementación del proyecto y que paralelamente nos encontrábamos haciendo diarios de campo y escribiendo nuestro trabajo, estaba sucediendo inconscientemente lo mismo con nosotros, y esto nos permitió situarnos en un escenario de confrontación y de desafío permanente. Todo esto sumado a los aprendizajes desprendidos de la implementación del proyecto, nos plantean nuevos retos que tendremos que seguir asumiendo, pues sabemos que estas experiencias vividas nos abren caminos llenos de posibilidades para seguir pensando en nuevos horizontes que nos permitan seguir mejorando nuestro quehacer de maestros.

Asimismo, al hacer un balance de lo que se logró en este proceso, aparecen con fuerza unos asuntos que no estaban considerados en los presupuestos iniciales, el primero de ellos tiene que ver con la manera cómo los estudiantes asumieron la experiencia vivida durante el proyecto, pues el estudio desplegado no se quedó en el nivel de una tarea convencional, por el contrario, fue asumido como un reto que los motivó hasta llegar a la culminación del producto, y que luego, en la socialización les permitió sentirse reconocidos como escritores en formación, que estaban dejando un legado a su comunidad, el cual proyectaban vigente en el tiempo y se alegraban de saber que en un futuro, otros que vendrán después de ellos, leerían lo que habían escrito.

Un segundo asunto está relacionado con el proceso de construcción conjunta, que si bien era una condición necesaria para el desarrollo del proyecto de aula, no nos imaginamos lo que implicaría trabajar desde objetivos comunes, que además fueron consensuados entre todos los participantes, porque más allá del logro de los mismos, esta manera de trabajar favoreció que se originen lazos de confianza entre los estudiantes, que se hiciera el reconocimiento de distintas habilidades y de talentos que cada quien tiene, y que se fortalecieran el diálogo, el respeto por las

ideas de los demás y la búsqueda de acuerdos para dirimir los conflictos presentados. En este sentido, fue gratificante como maestros, evidenciar que en la articulación de intereses de los participantes se lograban configurar propósitos colectivos, sin que se impusieran las expectativas particulares y que el resultado final integró las diversas voces y expectativas del grupo.

Finalmente, la Maestría nos permitió comprender que el proceso de formación docente siempre debe incluir la investigación como una posibilidad de revisión y de reflexión en nuestra labor, las lecturas de lo que sucede en el aula, nos ubica en un rol de productores de conocimiento, dejando de lado miradas en las cuales los maestros solo somos reproductores y acompañantes de los saberes que desde otras disciplinas se desprenden. Esta perspectiva del maestro investigador de su práctica, amplía nuestras posibilidades de acción, nos plantea exigencias constantes y metas que requieren de la actualización permanente. En síntesis, la reflexión continua de la praxis, es un elemento fundamental para proyectar transformaciones en nuestro quehacer como maestros y así, asumirnos como sujetos críticos y propositivos, que están en una permanente búsqueda de la cualificación personal y profesional.

## **5.2. A modo de recomendaciones**

Como maestros pensamos que, para configurar una comunidad de escritores autónomos y espontáneos en la Escuela, se requiere de cambios estructurales en los diseños curriculares del área de lenguaje, que eviten la transcripción mecánica; la evaluación que descalifica y va solo al logro de determinados parámetros sin tener en cuenta los procesos y los ritmos de los estudiantes; que se sustentan en el afán por el aprendizaje de conocimientos particulares que no entran en diálogo con las necesidades, intereses y experiencias de los partícipes en el acto educativo; en el replanteamiento de las concepciones gramatical y funcional de la escritura, donde priman la corrección lingüística y los aspectos estructurales del texto, dejar de lado el sentido que cobra el deseo de comunicar algo y de sentirse como un interlocutor válido en las prácticas letradas que rodean a los estudiantes, aunque deben integrarse en forma ética, estética, y a la vez con corrección, entre otros asuntos.

En este sentido, debe propenderse por la promoción de la escritura como intercambio, como creación y como recreación, como aventura en búsqueda constante, en la cual se posibilite la

cualificación de las habilidades, de los saberes y los aprendizajes que hacen parte del día a día de los estudiantes. La escritura se presenta en diversas expresiones de la cotidianidad, su reconocimiento y la inclusión en las dinámicas del aula, permite que los escritores en formación encuentren múltiples sentidos posibles ante su acto. Para esto, el enfoque sociocultural de la escritura ofrece pistas muy valiosas a los maestros para activar su creatividad y para dinamizar las clases con nuevas propuestas desde el aula.

Respecto a la implementación de un Proyecto de Aula, la recomendación es que antes de aplicarlo debe abordarse teóricamente para no confundir sus fases entre sí y no perder de vista sus propósitos. Esta es una configuración didáctica que requiere de apropiación, de tiempo, de constancia y de paciencia. No puede entenderse como un proceso lineal, ya que en algunos momentos presenta giros inesperados y, por lo tanto, exige retroceder y replantear distintos asuntos. Además, por su carácter flexible y participativo, ir avanzando a medida que se van integrando diversas voces e intereses de los participantes. Un elemento importante por tener en cuenta: antes de su puesta en marcha se requiere conocimiento del contexto en el cual va a abordarse, los estudiantes participantes y sus intereses, debe estar clara la intencionalidad académica del docente para tomar decisiones acertadas en el desarrollo del mismo.

Si bien es necesario ser ambiciosos al momento de plantear el abordaje de un proyecto de aula, es importante detenerse a considerar otras variables que pueden intervenir como el tiempo, los espacios, las dinámicas institucionales, las ideologías de los sujetos inmersos, su disposición y las particularidades del contexto, explorar estos aspectos permite definir objetivos concretos, posibles y pertinentes.

Por último, se recomienda estar atentos a no caer en la imposición con la excusa de mejorar lo que existe, es decir pensar que la propuesta planteada es la única solución a las dificultades identificadas, porque hay múltiples y valiosas formas de abordar la escritura en la Escuela, esta que presentamos es solo una de ellas y en nuestro caso, la experiencia fue positiva y eso es lo que queremos compartir como una invitación a pensarnos otras formas posibles de llegar al aula, de renovarlos y de cualificar nuestras prácticas.



## REFERENCIAS

- Contreras Molano, Ortiz CL, Rozo Prieto. El juego como estrategia para el aprendizaje de la escritura en niños y niñas del grado cero D de la Casa Bosco V. 2006
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós Comunicación.
- \_\_\_\_\_ (1999). Construir la Escritura. Madrid: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2006). Leer desde la comunidad. Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Céspedes González, S. (2014). Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cobaleda Perez, C., Burgos Castañeda, N., & Conde Forero, R. (2017). Juego cooperativo, conflicto y clima escolar. Universidad Pontificia Bolivariana, Vichada.
- Contreras Molano, F., Ortiz, C., & Rozo Prieto, C. (2006). El juego como estrategia para el aprendizaje de la escritura en niños y niñas del grado cero D de la Casa Bosco V. Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Denzin N. Sociological Methods: A Souce Book Chicago: Aldine Publishing Company; 1970
- Diaz Arcia, R. M. (2015). Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas. Universidad de Antioquia, Turbo Antioquia.
- Dulzaides Iglesias E, Molina Gómez. Análisis documental y de Investigación: dos componentes de un mismo proceso. ACIMED. 2004; p. 1-1
- Flotts MP,MJ,LP,DMI,DMP,&AA. Aportes para la Enseñanza de la escritura. Santiago de Chile; 2016
- Huizinga, J. (1972). Homo Ludens. Madrid: Alianza Editorial. p. 9 [Online]; Available from: <http://zeitgenoessischeaesthetik.de/wp-content/uploads/2013/07/johan-huizinga-homo-ludens-espan%CC%83ol.pdf>
- 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, 37-66.

- Lerner, D. (2014). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Mexico: Fondo de cultura económica.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_ (2006) Estándares Básicos de competencia en Lenguaje
- \_\_\_\_ (2015) Derechos Básicos de Aprendizajes.
- Murillo W. Monografías. [Online].; 2008. Available from:  
<http://www.monografias.com/trabajos15/invest-cientifica/invest-cientifica.shtml>.
- Öfele, M. (1998): Los juegos tradicionales en la escuela. En Revista Educación Inicial. Buenos Aires: a Obra. Año 13. No 120.
- Pedrosa, E. P. (2009). El juego infantil y su metodología. Pulso, 315 - 317.
- PEI. (s.f.). Proyecto Educativo Institucional. Betulia - Altamira.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. CERLALC, 1-43.
- Pérez Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Lenguaje, 32, 71-88.
- Pérez Serrano, G., & Nieto Martín, S. (1992). La Investigación - Acción en la educación formal y no formal. En G. Perez Serrano, Investigación - Acción: Aplicaciones al campo social educativo (págs. 177-198). SL - Libros Dykinson.
- Porlán, R., & Martín, J. (1991). El diario del profesor. Sevilla, España: DIADA EDITORIAL S.L.
- Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Tejer la RED/3. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogota.
- Torres Carmen, T. M. (2002). Pre-prints (Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral Sustentable(CIDIS)).  
Obtenido de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego\\_](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego_)
- Vargas Z. Revista Educación Núm. 33. [Online].; 2009. Available from:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>

Zapata Marín, C. A. (2016). La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas. Universidad de Antioquia, Medellín.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura.

## ANEXOS

A continuación, compartimos el link con acceso a la carpeta de Google Drive de los anexos de esta profundización.

[https://drive.google.com/drive/folders/1LK7B7FxC6OX0POLVRG\\_PRrcJTQtu-Orj?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1LK7B7FxC6OX0POLVRG_PRrcJTQtu-Orj?usp=sharing)