



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Los niños leen y escriben su ciudad**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Básica con  
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

**ANNY JULIET LÓPEZ ECHAVARRÍA**

**LUISA FERNANDA SALDARRIAGA LÓPEZ**

**Asesor(a)**

**SANDRA MILENA CÉSPEDES GONZÁLEZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA  
MEDELLÍN  
2015**

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios, por ser quien nos movilizó y nos permitió estar donde estamos.*

*A nuestras familias, por su apoyo incondicional y su palabra oportuna.*

*A nuestra maestra Sandra Céspedes, por guiarnos y acompañarnos en el mundo de la investigación.*

*A las comunidades educativas Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI y Colegio Parroquial San Judas Tadeo por permitirnos redescubrir nuestras propias prácticas con nuestros estudiantes.*

*Y finalmente, a un hermoso valor que conocimos en el transcurso de la carrera, la verdadera amistad, el caminar juntas y ver cómo nuestro sueño colectivo paso a paso se hacía realidad.*

## TABLA DE CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>I. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>3</b>
<b>Antecedentes .....</b>	<b>4</b>
<b>Descripción del problema.....</b>	<b>9</b>
<b>Propósitos.....</b>	<b>12</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>12</b>
<b>Construcción metodológica .....</b>	<b>14</b>
<b>Enfoque .....</b>	<b>14</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>15</b>
<b>Estrategias de recolección de información.....</b>	<b>16</b>
<b>Proceso de análisis .....</b>	<b>22</b>
<b>II. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL .....</b>	<b>25</b>
<b>Lectura y escritura como prácticas socioculturales .....</b>	<b>26</b>
<b>El lugar de la escuela en contextos de ciudad .....</b>	<b>31</b>
<b>III.CONSTRUCCIÓN DE LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN .....</b>	<b>34</b>
<b>LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES .....</b>	<b>35</b>
<b>Adquisición del código escrito .....</b>	<b>35</b>
<b>Prácticas de lectura y escritura.....</b>	<b>38</b>
<b>Intencionalidades de la lectura y la escritura .....</b>	<b>41</b>
<b>EL LUGAR DE LA ESCUELA EN LOS CONTEXTOS DE CIUDAD .....</b>	<b>43</b>
<b>Reconocimiento de los niños como sujetos de su propio contexto .....</b>	<b>43</b>
<b>Experiencias de vida en la ciudad .....</b>	<b>46</b>
<b>IV. CONSTRUCCION Y DESARROLLO DE UNA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA....</b>	<b>49</b>
<b>Configuración didáctica.....</b>	<b>49</b>
<b>Líneas de sentido .....</b>	<b>54</b>
<b>Ejes temáticos .....</b>	<b>55</b>
<b>Propósitos de enseñanza .....</b>	<b>56</b>
<b>Estrategias metodológicas .....</b>	<b>57</b>

<b>Desarrollo de la secuencia didáctica .....</b>	<b>60</b>
<b>Hallazgos.....</b>	<b>61</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>63</b>
<b>CONCLUSIONES FINALES .....</b>	<b>65</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>71</b>

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis del proceso de recolección de información.....	21
Tabla 2. Categorías de análisis con sus respectivas líneas de sentido.....	23
Tabla 3. Cronograma de actividades de Práctica Profesional I .....	60
Tabla 4. Cronograma de actividades de Práctica Profesional II .....	60

## PRESENTACIÓN

Nombrar nuestro proyecto de investigación, *Los niños leen y escriben su ciudad*, fue una decisión que tomamos pensando en la ciudad de Medellín como un contexto donde ocurren múltiples prácticas educativas y como escenario principal de investigación. Este proyecto busca comprender prácticas educativas en nuestros colegios como escenarios educativos de ciudad y, dentro de ellos, reconocer nuestras propias prácticas docentes, pues se convirtió en la posibilidad de pensarnos y repensarnos como docentes en ejercicio, pensar sobre cómo orientábamos las prácticas de lectura y de escritura, pensarnos como personas; además de permitirnos reconocer la importancia de conocer al estudiante y su historia, cómo a través de las prácticas de lectura y escritura, permitirle a los niños encontrarse con su cultura, con asuntos del barrio, con su familia, con su vida.

Es de esta manera como organizamos nuestro proyecto de investigación en cuatro capítulos: *construcción del problema*, *construcción conceptual*, *construcción de los análisis e interpretación* y, finalmente, *construcción y desarrollo de una configuración didáctica*. En el primer capítulo, presentamos algunos referentes que desde sus posturas, teorías, experiencias e investigaciones en torno a la lectura, la escritura y contextos de ciudad, nos ayudaron a conceptualizar y transformar la visión que se tenía respecto a estos términos; presentamos además los contextos en los que se realizó la práctica pedagógica y la descripción del problema de investigación, también los propósitos de investigación y la ruta metodológica orientada desde el enfoque cualitativo a través de la Investigación Acción.

En el segundo capítulo, presentamos la fundamentación conceptual de la pregunta de investigación a través de una ruta de conceptos que permiten hablar de lectura, escritura y contextos de ciudad. Esta conceptualización se trabajó desde dos conceptos articuladores, *la lectura y la escritura como prácticas socioculturales* y *el lugar de la escuela en contextos de ciudad*, conceptos que guardan una estrecha relación, permitiendo ver el contexto de ciudad como escenario que



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

facilita configurar las prácticas de lectura y escritura desde una realidad palpable, donde reconocemos la ciudad de Medellín como el escenario de esta investigación, habitado por diversos grupos sociales de los que hacen parte los estudiantes con quienes compartimos nuestras vidas de maestras cada día.

El tercer capítulo de esta investigación gira en torno al análisis, sistematización e interpretación de la información recolectada, donde es importante dejar en claro que como hallazgo principal están las concepciones de los niños sobre la ciudad de Medellín, aspecto que va más allá de una palabra, pues los niños se sienten identificados cada vez que la nombran y se nombran como ciudadanos dentro de ella. Este capítulo es de gran importancia, porque en su realización nos permitió reconocer que había riquezas en nuestras prácticas escolares como docentes de estos estudiantes y reconocimos la lectura y la escritura como prácticas sociales dentro de un contexto, aspecto determinante para pensar currículos que aporten en la formación de lectores y escritores.

Y finalmente, aparece el cuarto capítulo, el cual consideramos como el momento cumbre de la investigación, pues es la recopilación de sensaciones, encuentros y desencuentros con las prácticas pedagógicas que nos permitieron identificar unos hallazgos relevantes que fundamentan la investigación desde la pregunta y sus propósitos.

Ahora bien, *los niños leen y escriben su ciudad*, fue una posibilidad para acercarnos a la realidad de nuestros estudiantes y mirar nuestro pronunciamiento sobre estas realidades, ahondar, nombrar y renombrar conceptos que determinábamos quizá erróneamente, descubrir las múltiples riquezas que ofrecía el entorno y así llevar la ciudad de Medellín al aula de clase, aprovecharla como punto de partida para formar en lenguaje, y así, hacer de nuestro día a día como docentes, una experiencia para repensar, reconfigurar y redescubrir permanentemente el propio proyecto de vida profesional.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

### CAPÍTULO I

En la construcción de conocimiento académico, al interior del cual inscribimos el presente trabajo, parece venir ocupando un lugar relegado la experiencia como ámbito de conocimiento. Por la vocación teórica de las pesquisas bibliográficas, de las cuales se nutre la academia, el espacio netamente empírico pareciese no tener lugar. El privilegio de las ideas y del mundo del pensamiento procura marcar la pauta en varias de las elaboraciones escritas con carácter investigativo.

No obstante, en las siguientes líneas podemos ver contrariado un poco el anterior principio, pues, con la atención puesta en las prácticas de lectura y escritura, el filtro de análisis sobre el conocimiento científico, necesariamente, tiene que ampliarse.

La lectura y la escritura o la escritura y la lectura, sin orden jerárquico porque ocupan el mismo lugar de importancia, son ejercicios mancomunados; leemos para escribir y escribimos para leer, la relación es simbiótica, sin embargo, especialmente diferente; es allí cuando en el mundo del pensamiento y de las ideas, se hace presente la lectura y la escritura, y más cuando las miramos en virtud de las experiencias de ciudad.

La ciudad como escenario y horizonte de análisis, nos obliga a tomar como una aventura en investigación la lectura y la escritura, dos procesos íntimos y complejos, que nos dan el pase para ingresar al camino de la singularidad de cada una; nada distinto de la libertad que supone el uso de imaginación y el esfuerzo del pensamiento en la construcción de un escrito y en la lectura de un texto; es por



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

ello que consideramos la lectura y escritura, sujetas a las condiciones de vida de cada estudiante, y con el rigor de la investigación de corte académico, no podemos hacer otra que iniciar categorizando.

### **Antecedentes**

A continuación, presentamos los dos conceptos articuladores en los que se enfoca nuestra investigación: *la lectura y escritura como prácticas socioculturales y el lugar de la escuela en el contexto de ciudad* y a través de ellos nos guiamos para hacer el rastreo de antecedentes como primera fase de este proyecto de investigación. Con una y otra, el piso teórico requerido para no divagar en el amplio mundo de la academia tiene sustento en los siguientes autores: Paulo Freire, Mauricio Pérez Abril, Róger Chartier, Emilia Ferreiro, Anne Marie Chartier, Jean Hébrard, Jose Aladier Salinas y Delia Lerner. Nombres que en el desarrollo de los argumentos comenzarán a ser familiares y lo necesariamente conocidos.

### **Lectura y escritura como prácticas socioculturales**

Es válido reconocer que la lectura y la escritura son conceptos que tienen su historia y un gran legado como aporte a la educación y transformación de las personas. Veamos entonces algunos referentes que nos apoyan este apartado con sus posturas, investigaciones y aportes desde sus experiencias y teorías.

Cabe anotar que Emilia Ferreiro (1999), en su texto *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, hace un aporte valioso desde el campo de la adquisición del código escrito, pues “El sistema de escritura en el niño cobra importancia en la adquisición de la lengua escrita; ya que no se trata de realizar un simple acercamiento al texto, sino de guiar al estudiante para que realice una interacción con la lectura como actividad transformadora” (p.32).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

La anterior cita se relaciona con nuestra investigación ya que es de vital importancia la selección de textos como ejercicio transformador en el aula de clase, además que el estudiante no vea que estos textos se distancian de su realidad, pues se necesita que cobre sentido como ejercicio de intertextualidad.

Siguiendo con la línea anterior Anne- Marie Chartier y Jean Hébrard (1994), en su documento *Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia*, comparten que "la escritura no es sólo la transcripción del habla, sino que es una herramienta simbólica que crea una nueva realidad, establece una comprensión nueva del mundo. La cultura escrita crea, así, un orden específico que produce pensamientos nuevos, irreductibles a la oralización". (p.19). Lo que indica que la escritura es un ejercicio permeado por sentimientos y situaciones latentes, vinculándose a su vez con la lectura. Pues la "Lectura y escritura ya no son fines en sí mismos, sino medios o instrumentos universales". (Chartier y Hébrard, 1994, p.13).

En este caso, los autores hacen acercamiento al uso social de la lectura y la escritura desde un proceso de formación ciudadana, y frente a la participación que tiene el estudiante en su vida social y académica a través de estas "herramientas". De esta manera se aborda el reconocimiento del avance de la lectura y la escritura en el transcurrir del tiempo, permitiendo visualizar ampliamente todos los procesos que se pretenden llevar a cabo a través de las prácticas de lectura y escritura desde contextos determinados.

Ahora bien, otro referente que conceptualiza la lectura y la escritura como una práctica social, es Delia Lerner (1994), en su texto *¿Es posible leer en la escuela?* quien afirma que "se debe construir una nueva versión ficticia de la lectura, una versión que se ajuste mucho más a la práctica social que intentamos comunicar y permita a nuestros alumnos apropiarse efectivamente de ella" (p.9), al igual que en



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

nuestra investigación, es ligar la lectura y la escritura con los intereses y las necesidades del estudiante y así lograr que se sientan identificados con dichas prácticas.

Por otra parte Sandra del Pilar Rodríguez, nos aporta desde su trabajo *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*, la importancia de reconocer que el estudiante maneja un saber específico el cual es producto de sus interacciones sociales. Por ello, la autora nos dice que “La lectura y la escritura, permiten la participación en los diversos espacios que constituyen la vida social y académica; por eso, el fin del lenguaje, no es sólo el conocimiento, sino también el dominio para darse un lugar en el mundo social y académico” (Rodríguez, 2014, p.106). Ahora bien, es el maestro el encargado de fortalecer y direccionar desde el aula, estrategias que vinculen su realidad con el ámbito escolar.

### **El lugar de la escuela en contextos de ciudad**

El contexto escolar es un escenario donde ocurren diversas prácticas educativas. La escuela en contextos de ciudad nos permite pensar en el vínculo que debe existir entre las prácticas escolares y la formación en ciudadanía y aprovechar el contexto como escenario educativo en la formación integral del estudiante, ya que es allí donde se encuentran los diversos recursos educativos para formar en lectura y escritura, entre ellos los textos con los que los niños conviven en sus barrios, en su colegio, en su ciudad.

Es por esta razón que profundizamos en la importancia que tiene el contexto como escenario de aprendizaje, además de existir un vínculo con nuestra pregunta de investigación, porque como docentes se deben retomar las prácticas de lectura y escritura, no sólo desde el ámbito escolar sino como un aspecto sociocultural,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

donde los estudiantes sean protagonistas de sus escritos a partir de la lectura que ellos hacen de su entorno; pues como dice Mauricio Pérez Abril en *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política* “El valor de la lengua, la escritura y la lectura deben ser condiciones de la vida social”. (2004, p.85).

Otro referente que rastreamos es Paulo Freire, quien de una u otra forma nos permite mirar la importancia que cobran las personas que forman parte del proceso educativo de estudiante, pero no fortaleciendo la visión de ver la escuela como la transmisora de conocimiento, sino en cambio, como un establecimiento donde se forman y se transforman seres humanos.

La calidad de la escuela debe ser medida, no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino por la clase que haya construido, por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela – incluidos padres y comunidad- tuvieron que utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura. (Freire, 1991, p.10).

También Róger Chartier (1993), se centra en aspectos de las prácticas de lectura y escritura, vinculadas a un contexto situado.

El proceso de la lectura y la escritura se transforma a partir de las prácticas culturales y los significados, según cada contexto. Es por esta razón que “Una mayor atención a las maneras de leer en las aulas puede revelar múltiples apropiaciones de los libros de texto que señalan diversos tipos de relación, algunas más incluyentes que otras (p 56).

Es así como este artículo apoya la idea del proyecto, ya que es necesario mirar las prácticas de lectura y escritura, desde la cultura, su significado y el contexto; facilitando así, la apropiación del entorno y de esta manera reconocer las



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

relaciones existentes entre las experiencias de vida de los estudiantes con el ámbito escolar.

Ahora bien, otro referente que nos aporta es *La ciudad: vía pedagógica para la ciudadanía contemporánea*, el cual habla del contexto como un escenario educativo de José Aladier Salinas (2009). El texto hace una reflexión donde reconoce que el sujeto teje significaciones a través de su entorno, visto este como un escenario donde ocurren múltiples prácticas educativas y de acuerdo con su experiencia de vida, será posible conceptualizar desde la interacción con los demás sujetos, los componentes simbólicos y elementos educativos de su propio saber, de su propia realidad.

Este artículo vincula directamente a la escuela como primera entidad que debe pensar la ciudad como un espacio que posibilita aprendizaje, “Pensar que la escuela educa para la vida, es reconocer que la institución escolar debe abrirse a las interacciones sociales y al dinamismo de cambios [...]” (Salinas, 2009, p.25), es decir, aprovechar los recursos urbanos para las acciones educativas dentro del contexto escolar y transversalizarlos como elementos indivisibles del aprendizaje del estudiante, pues es necesario partir del interés, del contexto y de la realidad que vive el educando.

Otro aspecto importante que toca el artículo es, pensar que el contexto “puede favorecer la construcción de una pedagogía escolar abierta a los cambios del mundo, para que cada sujeto se reconozca, desde su singularidad, como habitante de un territorio, que comparte y disfruta con los demás” (Salinas, 2009, p.26). Desde lo anterior podemos decir que, una tarea importante que tiene la escuela es facilitarle al estudiante estrategias que le permitan ubicarse y reconocerse como sujeto partícipe de su contexto, donde el maestro piense



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

metodologías de enseñanza que permitan su encuentro con la ciudad, donde le muestre al estudiante que su palabra también tiene validez dentro de su entorno.

Por otro lado, y para concluir, este apartado de nuestra investigación, debemos comprender que la ciudad “[...] más que un conglomerado de viviendas y calles, es un asunto humano, un tejido de relaciones entre personas, una realidad que aunque diversa y fragmentada es el espacio de la vida” (Salinas, 2009, p 26).

### **Descripción del problema**

Los escenarios en los que converge nuestro interés de investigación son dos colegios de la ciudad de Medellín en los que nos desempeñamos desde hace varios años como maestras en ejercicio desde los niveles de primaria. Nos ha interesado poner en conversación sus realidades desde un mismo fenómeno de investigación, el cual está relacionado con procesos de formación en Lenguaje y, en especial, con las prácticas de lectura y escritura en procesos de educación inicial, dado que es con los niños de segundo y tercero de primaria con quienes compartimos el día a día de nuestra profesión.

En primera instancia, el *Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI*, el cual está ubicado en el barrio Santo Domingo Savio, es de carácter privado; fue fundado en el año 1979 por el padre Arturo D’Onofrio, cuenta con mil doscientos estudiantes, entre cinco y diecisiete años de edad, el colegio además, tiene la posibilidad de atender dos jornadas escolares hasta el grado undécimo. Su interés académico es apostarle al trabajo por competencias: interpretativa, propositiva y argumentativa, cuenta con docentes comprometidos y un grupo interdisciplinario de profesionales.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Como es una institución fundada desde los conocimientos católicos, reconoce a Jesucristo como centro de los procesos educativos, con el objetivo de formar seres capaces de convivir en sociedad siendo competentes en su diario vivir. Además, la institución apoya a la comunidad del barrio en el que está situada en varios aspectos, ya que cuenta con un internado para niñas en donde les brinda protección integral, quienes por su situación económica o por venir de familias monoparentales, los padres deben irse a trabajar en otros lugares para sostenerlas.

Por otro lado, el *Colegio Parroquial San Judas Tadeo* es de carácter privado, está ubicada en el barrio Castilla también de la ciudad de Medellín. Cuenta con doscientos ochenta estudiantes, entre ellos niños, niñas y adolescentes a quienes atiende a través de la modalidad escolar de jornada única. Establecimiento reconocido como uno de los mejores colegios de la zona, ya que asume propósitos que tienen que ver con la formación integral de los niños y jóvenes a través del desarrollo armónico y coherente desde todas sus dimensiones: espiritual, social, psicoafectiva, intelectual e interpersonal, con un proceso personalizado que les conduzca a la formación del Ser (aprender a ser), el conocimiento, la cultura y la ciencia (aprender a conocer), la vida como virtud (aprender a convivir) y el quehacer del Ser (aprender a hacer y emprender). De ahí el lema: “Juventud y Cultura, Ciencia y Virtud”. El Colegio Parroquial San Judas Tadeo es un establecimiento mixto que orienta su misión desde los principios católicos, mediante el trabajo conjunto familia – colegio.

Vale la pena mencionar que no estamos hablando de una faltante, sino que esta investigación partió de un interés. Revisando nuestras prácticas de aula, como profesoras de estos colegios, quisimos redescubrir cómo orientábamos las prácticas de lectura y escritura, ya que en ambos colegios había una característica en común, y era que en la Aldea Pablo VI y en el San Judas Tadeo, los



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

estudiantes concebían la lectura y la escritura como prácticas que sólo se podían llevar a cabo en el aula de clase, en la escuela; fue por esta razón que al descubrir esta característica, se llevó a cabo un proyecto de lengua con el que se reconceptualizó la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

Estos niños se interesan por el conocimiento, por interpretar y argumentar su punto de vista, por llevar relaciones interpersonales basadas en valores integrales que permiten una armonía dentro del grupo. Estudiantes que brindan la oportunidad de reconocernos como docentes, lo cual nos posibilita cualificar el proceso durante la misma carrera, reflexionar sobre la práctica, y es en ese momento cuando verdaderamente logramos cualificarnos, mirar las falencias y dedicarnos a mejorarlas, estar en constante investigación y actualización, pues las generaciones van avanzando a pasos agigantados y de esta manera debe de ir el maestro, y así, caminar al lado de sus estudiantes construyendo juntos el camino del saber.

Es así como partiendo de cada una de las particularidades, surgen una serie de interrogantes, los cuales convocan a ambos colegios en un mismo interés: ¿De qué manera influye el contexto como pretexto para fortalecer las prácticas de lectura y escritura? ¿De qué manera el contexto se convierte en el primer facilitador para la formación en lectura y escritura? ¿Cómo la lectura y la escritura le permiten al estudiante reconocer su propia vida a partir de su contexto? Fue de esta manera como surgió la pregunta que orienta esta investigación:

*¿Cuáles son las relaciones existentes entre las prácticas escolares de lectura y escritura con las experiencias de vida en la ciudad de los estudiantes del grado segundo del colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI y del grado tercero del colegio parroquial San Judas Tadeo?*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## **Propósitos**

### **Propósito general**

Reconocer las relaciones existentes entre las prácticas escolares de lectura y escritura y las experiencias de vida en la ciudad de los estudiantes.

### **Propósitos específicos**

- Identificar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes según sus experiencias de vida en la ciudad.
- Identificar la concepción que tienen los estudiantes sobre las prácticas de lectura y escritura que ellos desarrollan.
- Analizar, sistematizar e interpretar información desde la ruta metodológica de Investigación Acción.
- Elaborar una propuesta didáctica para que permita desarrollar estrategias de formación en lectura y escritura, a partir de un proyecto de lengua, cuyo propósito atienda a algunas de las formas de vida de los niños según sus necesidades de participación en su contexto social y escolar.

### **Justificación**

Vale la pena reconocer que el ser docente va más allá de ser sólo una profesión, radica en la satisfacción de compartir la vida con distintos seres que contribuyen a nuestra cualificación, tanto profesional como personal, es así como con el trasegar del tiempo logramos identificar el verdadero sentido de dicha labor, construir, aprender y asombrarnos juntos, ya que es allí en donde realmente la educación cobra un verdadero sentido.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

De esta manera, consideramos que uno de los aportes fundamentales de este trabajo consiste en aprovechar esta experiencia para nuestra formación docente. En este caso, esperamos asumirnos como unas docentes que indagan, queremos replantear nuestro pensamiento, cuestionarnos frente a diversos fenómenos de las realidades escolares y, darnos la oportunidad de aprender como un ejercicio permanente de la profesión, como dice Emilia Ferreiro (1999), “un investigador es aquella persona que tiene la actitud de seguir aprendiendo, alguien que no tiene respuestas para todas las preguntas, sino que es capaz de decir hay problemas, hay más para saber, esto me plantea un desafío” (p.8). Y es que si un docente no siente curiosidad por el mundo que lo rodea, el que rodea a sus estudiantes, sus avances, sus contradicciones y planteamientos, no logrará despertar ese espíritu investigativo, espíritu que debe tener todo docente.

Por esta razón, decidimos mirar las particularidades de los contextos educativos en los que nos desempeñamos como maestras de primaria, para reconocer que sí es posible trabajar sobre ellos como escenarios de formación para la lectura y la escritura como prácticas sociales, de tal modo que, realizamos esta investigación, teniendo como propósito principal, reconocer las relaciones existentes entre las prácticas de lectura y escritura, partiendo de las experiencias de vida de ciudad de los estudiantes.

De la misma manera, es fundamental reconocer a los niños como sujetos pensantes que tienen la capacidad de comprender, producir, analizar e interpretar el mundo que les rodea. Un ejercicio de investigación como este, que también está posibilitado por la práctica de aula, es una oportunidad para que nosotras como docentes logremos estas comprensiones.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Finalmente, los niños participantes de este proyecto con componentes de orden didáctico e investigativo, están en sus procesos iniciales de formación en los que leer y escribir tienen que pasar las barreras de memorización, donde leer y escribir se conviertan en ejercicios verdaderamente significativos desde su condición de vida social, que les permitan a los niños identificarlas y reconocerlas como experiencias que hacen parte de sus vidas.

### **Construcción metodológica**

La investigación en educación es un camino arduo que exige estrategias y recursos que posibiliten llevar a cabo ejercicios rigurosos y sistemáticos que arrojen reflexiones valiosas para la escuela y sus complejidades. Por ende, es importante hacer alusión a la ruta metodológica que llevamos a cabo en este proyecto investigativo, donde cada mirada, muestreo, recolección de información y evidencias, se basan en directrices orientadas por nuestras decisiones como maestras investigadoras

### **Enfoque**

Este proyecto se realiza desde el **Enfoque Cualitativo**, el cual va encaminado, según Nohora Castillo, Ramón Chaparro y Gladys Jaimes (2001), hacia “La interpretación de la realidad desde el punto de vista de los sujetos de estudio. De ahí que la empatía buscada por el investigador, consiste en desentrañar las significaciones del colectivo social y determinar su campo y su alcance” (p.39). Es entonces como esta perspectiva, nos permite buscar la cercanía y la comunicación con los niños participantes de esta investigación, captando su conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten sobre la realidad social que se estudia.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1 8 0 3

Facultad de Educación

La investigación cualitativa apoya este proyecto porque la búsqueda tiene que ver con desentrañar los aspectos singulares de nuestras aulas de clase, de nuestros estudiantes como sujetos de saber y, de la lectura y la escritura como prácticas sociales que cambian de significado según las particularidades de los dos colegios y de sus grupos de estudiantes.

### **Metodología**

En relación con el enfoque cualitativo, decidimos implementar una ruta metodológica encaminada desde la **Investigación Acción (IA)**, lo cual implica describir e interpretar los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del participante, tal como son expresados por ellos mismos y no como el investigador lo describe. Como lo afirman los mismos Nohora Castillo Durán, Ramón Chaparro Peña y Gladys Jaimes Jaimes (2001), “La Investigación Acción, significa: exploración, reflexión, planificación, acción, observación, evaluación cuidadosa, sistemática y rigurosa acerca de lo que suele hacerse en la vida cotidiana, significa utilizar las relaciones entre esos momentos del proceso, como fuente de mejora y de conocimiento” (p. 78).

El desarrollo de esta ruta metodológica nos permitió la construcción de objetos de saber a través de las prácticas concretas de aula con la participación de los niños, teniendo en cuenta que antes de empezar a construir esos objetos de saber fue importante caracterizar unos contextos particulares en donde se desarrollaron unos ejercicios de clase que permitieron la participación de los estudiantes en sus propios aprendizajes, para finalmente llevarlo a una transformación de algunos de los aspectos de estas prácticas.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## **Estrategias de recolección de información**

Según Eumelia Galeano (1993), las estrategias de recolección de información tienen como propósito “registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto (cultural, social), entonces el investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades” (p.1). Es por esta razón que las estrategias de recolección de información nos permitieron agrupar e identificar las características en común de dos colegios diferentes ubicados en la ciudad de Medellín.

Para el desarrollo de la metodología Investigación Acción fue necesario orientarla desde las siguientes estrategias de recolección de información: la Auto-observación, el análisis documental y la colcha de retazos como técnica interactiva, estrategias que fundamentan nuestra pregunta de investigación y nos han permitido caracterizar unos contextos educativos, tener un encuentro directo con los estudiantes como sujetos de esta investigación, nos han llevado a repensar y diseñar unas rutas para que los estudiantes participen en la construcción de sus aprendizajes y de esta manera, nosotras poder conceptualizar las implicaciones de la lectura y la escritura en contextos de ciudad.

### **La auto-observación**

Esta es una estrategia que permite ir más allá de “dar una clase”, es poder reconocer nuestra figura como docentes ante un público, reconocer nuestras expresiones, nuestras capacidades para persuadir y ante todo, aprender de todo aquello para la perfilación de ser docente, para la configuración de discursos con postura crítica a través de los cuales podamos enunciarlos como sujetos con capacidad de decisión. Pues siendo la Auto-observación un ejercicio muy atípico, lo retomamos en esta investigación porque si vamos a hacer una reflexión sobre



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

nuestra propia práctica, un ejercicio fundamental es revisar, pensar y repensar mi propia clase.

Como bien señala Carmelo Fernández Loya (2002), “la mayor parte de los programas de formación del profesorado prevén periodos de observación” (p.119), teniendo como objetivo principal la confirmación del buen hacer didáctico o la corrección de determinados fenómenos que entorpecen nuestra tarea docente. La auto-observación permite entonces recoger datos sobre lo que se hace en clase, se puede intervenir y confirmar lo que se hace bien y corregir lo que no nos parece adecuado; es válido mencionar, que si no desarrollamos una postura crítica y reflexiva hacia nosotros mismos, la rutina puede perjudicar seriamente la eficacia de nuestra labor docente. Como Carmelo Fernández Loya (2002) lo indica “Los profesores deberían considerar sus clases como laboratorios para estudiar cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje en sus respectivas disciplinas” (p.120).

La auto-observación permite al profesor, comparar lo planificado y lo que efectivamente se realiza en el aula, sin embargo, es recomendable marcarse objetivos concretos a la hora de realizar la auto-observación como dice Carmelo Fernández Loya (2002) “delimitar el campo de observación”(p.124) y finalmente adoptar una actitud crítica pero al mismo tiempo respetuosa , hacia nuestra tarea docente.

Esta estrategia se llevó a cabo a través de la planeación de una clase, la cual se registró por medio de un video, donde participaron todos los estudiantes y nosotras como docentes; se tuvo en cuenta unos criterios de observación que orientaron el ejercicio: disposiciones del aula de clase en relación con las prácticas de lectura y escritura, interacciones entre los participantes de la clase, metodología desarrollada durante la clase de Lenguaje, intencionalidades en el desarrollo de actividades relacionadas con lectura y escritura y el uso de materiales educativos en relación con las prácticas de lectura y escritura. Y de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

esta manera llegar al objetivo de evaluar, revisar y analizar nuestras prácticas de aula; seguidamente se elaboró un diario de campo, instrumento por excelencia para la reflexión sobre la propia práctica.

También se escribieron diarios de campo de cada una de las clases que permitieron el desarrollo de la secuencia didáctica que ha dado lugar a esta investigación.

### **Colcha de retazos**

Esta estrategia de recolección de información parte de la interacción con el otro como un sujeto par a mi formación, es por esto que nombramos la interacción como una relación recíproca.

Al hablar de la colcha de retazos como una técnica interactiva, nos referimos a la ejecución colectiva de una actividad, con un propósito en común entre ambos colegios; las técnicas interactivas permiten a los sujetos hacer construcciones y deconstrucciones generando procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre pares, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, diálogo de saberes y reflexión colectiva.

“Las técnicas interactivas no son juegos, pero retoman el juego como un componente sociocultural, que promueve la interacción del grupo, la empatía, la confianza, el trabajo creador, revitaliza la memoria; además de permitir evidenciar y reflexionar sobre la forma como los sujetos establecen acuerdos y consensos” (Ghiso, 2001, p. 49). Estas técnicas se crean y se recrean acorde a las características y condiciones del contexto, a una necesidad específica que existe en la población con quien se va a interactuar, tiempo, espacio y recursos. Se llaman interactivas, porque se parte de la premisa que es la interacción social, donde las personas aprenden significados, ejercen sus capacidades para conocer,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

relacionarse, crear y pensarse; teniendo en cuenta lo anterior, “entendemos la interacción como una práctica de encuentro con el otro que posibilita la construcción colectiva del conocimiento, el reconocimiento de sí mismos y del otro”. (Ghiso, 2001, p. 50).

La Colcha de retazos, tiene como objetivo: “develar y poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos en relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social” (Ghiso, 2001, p.69). Su principal característica se basa en representaciones en las que los sujetos reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana.

El desarrollo de esta técnica comienza con un momento clave, donde el individuo o participante, construye en un pedazo de papel en forma de “retazo” su percepción del tema a trabajar, finalmente cuando todas las personas realizan su apreciación individual, cada una lo ubica sobre el “retazo”, de modo que queden fijados formando una colcha de retazos, con el fin de ser visualizado por todos los participantes.

Esta estrategia, Colcha de retazos, se llevó a cabo a través de unas preguntas orientadoras, encaminadas a la conceptualización de ciudad. La estrategia se orienta con el ejercicio de ubicar los estudiantes por grupos para que de forma escrita respondan las siguientes preguntas según su asignación: ¿Cómo es tu ciudad?, ¿Qué lees en tu ciudad?, ¿Qué escribes en tu escuela?, ¿Qué te gustaría escribir?, ¿Qué escribirías si fueras el alcalde de Medellín? Respuestas que en el momento de ser socializadas, permitieron identificar la concepción que tienen los estudiantes respecto al lugar que ocupa la lectura y la escritura en su ciudad, y fue de esta manera como lograron conceptualizar una idea de ciudad, de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

lectura, de escritura, entorno a la misma, partiendo de su realidad, de sus vivencias, culturas, costumbres, condiciones sociales; de este modo, leer y escribir son actos que adquieren sentidos diversos para los niños en la medida en que forman parte esencial de sus experiencias de vida.

Finalmente, la información recolectada, se condensa en unos instrumentos de recolección de información, tales como: la misma colcha de retazos como producto de clase, donde se encuentra toda la información de la clase ejecutada y el diario de campo para realizar el registro de los momentos más significativos de este encuentro, instrumentos que permiten depurar la información, para luego ser analizados de manera detallada como unidades de análisis.

### **Análisis documental**

“La importancia de la estrategia de investigación documental, supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura y, en general, documentos con el fin de contextualizarlos, con relación al tema que se pretende estudiar”. (Galeano y Vélez, 2000, p.113).

Para llevar a cabo este tipo estrategia, se requiere de búsqueda, localización e identificación de documentos que se requieren para la investigación, pues “la búsqueda y la selección de información, exige un rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles, además es necesario tomar decisiones sobre las fuentes que va a ser utilizadas” (Galeano y Vélez, 2000, p117). Para desarrollar esta estrategia, giramos en torno a ciertos interrogantes orientadores, que posibilitaron seleccionar y depurar la información, de tal manera que se relacionara con la pregunta de investigación; dichas preguntas, son: ¿Cómo usar el material documental?, ¿cómo seleccionarlo? y ¿cómo analizarlo?; interrogantes que permitieron reconocer que los productos de clase de las actividades



ejecutadas en el proyecto de lengua, los cuadernos de los estudiantes y los textos guías para docentes, en este caso, libros de lengua castellana del grado segundo y tercero, son los instrumentos que sirven para la recolección de información de esta estrategia.

Además, la revisión documental debe pasar por las siguientes etapas: ubicar, inventariar, seleccionar y comparar los datos recolectados, como hallazgos de la investigación, pues su codificación y categorización, permiten realizar un interpretación de las unidades de registro, del contexto sobre el que se va a realizar el análisis y llegar a conclusiones que permitan descubrir, conectar y relacionar aquellos datos obtenidos con todo el proceso investigativo.

Las anteriores estrategias de recolección de información se presentan a manera de síntesis en el siguiente cuadro:

<b>Estrategia de recolección de información</b>	<b>Participantes</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>
Autoobservación	Todos los estudiantes participan, pero para el análisis se eligen muestras representativas.	Diario de campo
Técnica interactiva “colcha de retazos”	Todos los estudiantes participan, pero para el análisis se eligen muestras representativas.	Diario de campo Rejilla de análisis
Análisis documental	Para llevar a cabo este análisis, se rastrearon temáticas relacionadas con las actividades de clase, según el proyecto	Rejilla que contiene fotos, transcripción y análisis



	<p>de lengua realizado:</p> <p>-Guía escolar 2</p> <p>Español y literatura- comprensión lectora- inglés. Santillana.</p> <p>- La casa del saber 3.</p> <p>Lenguaje- ciencias naturales- inglés.</p> <p>Santillana</p>	
--	---	--

Tabla # 1: Síntesis del proceso de recolección de información.

### Proceso de análisis

Este proceso de análisis parte de la ruta metodológica Investigación Acción; para desarrollarla, se llevaron a cabo tres estrategias de recolección de información, que son, como ya lo indicamos la auto-observación, la colcha de retazos y el análisis documental. La información recolectada desde estas estrategias se registró en los respectivos instrumentos de recolección de información, luego se analizó una a una a través de una selección de información, donde cada unidad de análisis pasó a ser codificada. Entendamos que la codificación “son partes que suelen darse por sentadas en el proceso de investigación cualitativa. Todos los investigadores han de ser capaces de organizar, manipular y recuperar los segmentos más significativos de los datos” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 31), es por ello que nosotras como investigadoras, seleccionamos la información a la cual le asignamos ciertas etiquetas de acuerdo a las características que compartían, es decir condensamos el grueso de nuestros datos en unidades de análisis creando categorías con ellos y a partir de ellos.



Después, estos códigos permitieron agrupar la información para configurar las categorías de análisis, siendo registrados finalmente en

la sábana categorial, la cual es un instrumento macro de recolección de información, donde se condensaron cada una de las unidades de análisis con su respectiva etiqueta, permitiendo su clasificación en dos conceptos articuladores: *la lectura y la escritura como prácticas socioculturales* y *el lugar de la escuela en el contexto de ciudad*, que guardan relación con nuestra pregunta de investigación. Estas categorías son desarrolladas a través de las líneas emergentes del proceso de sistematización y análisis, las cuales orientan todo el ejercicio de interpretación que luego presentaremos en tercer capítulo de este proyecto. A continuación presentamos las categorías de análisis con sus respectivas líneas de sentido:

<b>Lectura y escritura como prácticas socioculturales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adquisición del código escrito.</li><li>• Práctica de lectura y escritura</li><li>• Intencionalidades de la lectura y la escritura.</li></ul>
<b>El lugar de la escuela en el contexto de ciudad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocimiento de los niños como sujetos de su propio contexto.</li><li>• Experiencias de vida en la ciudad.</li></ul>

Tabla # 2: Categorías de análisis con sus respectivas líneas de sentido.

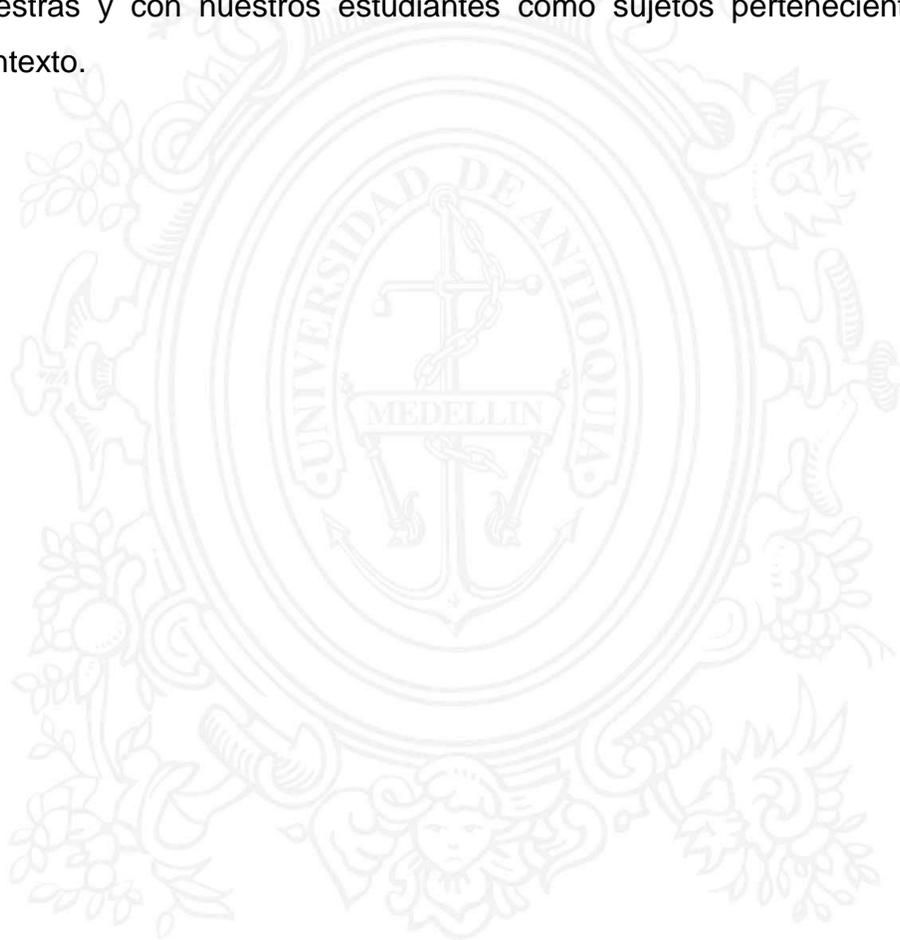
El encuentro con los estudiantes, el conocer sus productos de clase, sus opiniones, ideas, su percepción del entorno y redescubrir nuestra propia realidad desde una práctica escolar, son experiencias relevantes en el momento de analizarlas como hallazgos investigativos, pues cada unidad de análisis va permitiendo que la fundamentación de esta investigación vaya teniendo forma y sentido desde la pregunta de investigación planteada; además de las posturas de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

los referentes teóricos rastreados, van permitiendo encaminar y fortalecer, nuestra propia concepción. Así mismo, se crean vínculos con el saber y la práctica, pues es gratificante reconocer que con la ejecución de nuestro proyecto de lengua, se fortalecieron nuestras relaciones como maestras y con nuestros estudiantes como sujetos pertenecientes a un mismo contexto.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

### CAPÍTULO II

El objetivo de este capítulo es acercarnos a unas teorías, que nos permitan conceptualizar a partir de nuestra pregunta de investigación *¿Cuáles son las relaciones existentes entre las prácticas escolares de lectura y escritura con las experiencias de vida en la ciudad de los estudiantes del grado segundo del colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI y del grado tercero del colegio parroquial San Judas Tadeo?* asuntos que tengan que ver con la formación en lenguaje, es decir, autores que desde sus experiencias, teorías y posturas nos permitan configurar el concepto de lectura, escritura y contextos de ciudad. Además, esta construcción conceptual nos ayuda a iluminar la ruta metodológica Investigación Acción, metodología fundamental para nuestra pregunta de investigación porque nos ha permitido caracterizar unos contextos educativos, el encuentro directo con unos sujetos de investigación y porque nos ha llevado a repensar o a diseñar los caminos para que los estudiantes participen en la construcción de sus aprendizajes y, de esta manera, nosotras hemos podido conceptualizar las implicaciones de la lectura y la escritura en contextos de ciudad.

Hemos organizado el proceso de conceptualización a través de dos grandes conceptos articuladores, el primero: *La lectura y la escritura como prácticas socioculturales*, lo desarrollamos siguiendo una ruta que explica la importancia que tiene la lectura y la escritura como una prácticas socioculturales, lo que implica entender que estas prácticas como objeto de enseñanza no se debe apartar demasiado de la práctica social, pues es necesario mostrar en la escuela diversos usos que ella tiene en la vida cotidiana, en este caso de los niños.

Y el segundo concepto articulador es *El lugar de la escuela en contextos de ciudad*, donde se reconoció la ciudad como un contexto donde ocurren múltiples prácticas educativas, entendiendo que la escuela debe proponer prácticas



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

encaminadas a la formación de ciudadanos, teniendo como referente los espacios, ambientes y elementos que componen la ciudad.

### **Lectura y escritura como prácticas socioculturales**

Concebimos la lectura y la escritura como prácticas de aula que dentro de una rutina de clase deben ser ejercicios permanentes, que le permitan al estudiante la exploración de sus saberes, la construcción de nuevas ideas y plantear imaginarios que los lleve a pensar que a través de estas prácticas se pueden nombrar ellos mismos. Pues la lectura y escritura más allá de la decodificación de signos, de asociar letras y de interpretar el mensaje, implican experiencias asociadas a la construcción y deconstrucción de saberes.

Siguiendo esta misma línea, Mauricio Pérez Abril (2009) habla de la lectura “como una cooperación entre el texto y el lector”, (p.4) es decir, leer es un acto de tal magnitud que permite interactuar con el texto de diversas maneras, explorar nuevos mundos, confrontarnos, indagar y cuestionar lo que ya sabemos y, partiendo de allí, transformarlo, resignificar el mundo a través de la lectura al compactarnos con el texto de tal manera que logremos trascender en todo su campo semántico.

Vale la pena mencionar que la lectura no se limita simplemente a textos escritos, leer, es la percepción del entorno, todo lo que lo conforma y que, de igual manera nos conforma como sujetos partícipes de este entorno, es ir más allá de lo que la vista aprecia, es interpretar lo que me quiere decir aquello que me rodea, es aquella necesidad ontológica que reúne placeres, sensaciones, diversificación del mundo y es allí en donde queda realmente plasmado, quién y cómo es la persona que escribe; como lo afirma Mauricio Pérez Abril (2009)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

De este modo, leer va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido superficial del texto. Pero, además leer no es sólo un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual, también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos, el contexto, los espacios en los que habitamos y habitan otros, la música, la escultura, es decir, se leen textos diversos, en diferentes soportes y con lenguajes distintos (p.4).

Es válido aclarar además, que no es buen lector quien mayor cantidad de libros haya leído, un buen lector es aquel que tiene la capacidad de enfrenarse al texto, depurar información, tomar posición frente a este, extraer conclusiones y construir su propio saber, resignificar su propio pensamiento.

Leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy, no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información” (Pérez Abril, 2009, p.4).

Ahora bien, al hablar de escritura, al igual que hablar de lectura, podemos decir que existen diferentes concepciones, pues ésta no se limita a organizar las ideas propias a través del código escrito, escribir significa producir ideas configuradas en un texto, que tenga un propósito. Para Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas (2003), “Escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación” (p.33); escribir va mucho más allá de transcribir de un libro, del tablero, es por ello que las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo, donde quien escribe, se deje atravesar por su propio pensamiento.

Partiendo de lo anterior, la manera de lograrlo es, como lo dice Mauricio Pérez Abril (2009)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

A partir de contextos reales y significativos para los niños, niñas y jóvenes. En la medida en que se tengan en cuenta las diversas dimensiones de la producción escrita, las prácticas de escritura van a tener mayor sentido en el aula (p.4).

La pertinencia de todo lo anterior se dará en la medida que se logre reflexionar sobre las diversas prácticas de escritura que se pueden llevar a cabo, situándose en un contexto de creación, implementándolo desde la práctica sociocultural y de esta manera posibilitar la comunicación, la interacción y el contacto con la cultura; es así como el enfoque Cualitativo nos permite buscar la cercanía y la comunicación con las personas que son el objeto de estudio de esta investigación, construyendo su conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten sobre la realidad social de la que son parte.

Teniendo en cuenta la afirmación de Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas (2003), “En el espacio de la cultura escrita nos vinculamos con el patrimonio cultural de la humanidad, nos relacionamos con la literatura, con las tradiciones, con los registros de otras épocas” (p.23); es por esta razón que es necesario ahondar en la historia cultural, familiar, en asuntos relacionados con la vida del estudiante y así llegar a él a través de su realidad, mostrándole cuán importante es su historia y lo que vive día a día, tanto, que incluso es llevado al aula de clase.

La enseñanza de la escritura, se configura en función de mostrarle al estudiante que a través de esta práctica puede expresar sus ideas y sentimientos, y desde esta perspectiva asumirla como una actividad de comunicación social, vinculada a un contexto y a las habilidades que tiene el estudiante, su pronunciamiento frente al texto, su vocabulario y su capacidad para construir saber a través de la escritura. De este modo asumimos que



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Escribir es un proceso de representación y comunicación de significados, a través de los cuales se expresa lo que se siente y se piensa. Más que un acto estético es un acto comunicativo, y así debe vivirlo el (la) niño (a) desde sus primeras experiencias escolares [...] (Hurtado Vergara, 2003).

En este orden de ideas, al hablar de la lectura y la escritura como dos procesos mancomunados que se unen a través de las prácticas socioculturales, debemos reconocer que

Desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social, o los grupos, a los que pertenecemos. 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. (Pérez, 2009, p. 5).

De esta forma, el proceso desarrollado por el sujeto, supone necesariamente ser confrontado con la realidad y a partir de su punto de vista etiquetar, nombrar y darle sentido a la vida desde su concepción.

Es así como, el proceso de aprendizaje está permeado por múltiples situaciones que llevan al sujeto a un estado de reflexión, donde su entorno le permite la construcción de saberes y la confrontación de los mismos, pues el niño es un constante constructor de su propio conocimiento y aún más cuando se realiza un proceso de metacognición partiendo de su entorno social.

Si bien las operaciones internas donde la reflexión opera sobre el pensamiento y el conocimiento permiten saltos cualitativos en estos procesos, la mediación con lo social, la relación con los otros y sobre todo a través de los procesos de enseñanza es donde se potencian y movilizan de manera significativa las competencias. (Hurtado Vergara, 2006. P. 14).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Es por lo anterior, que la adquisición del código, implica pensar en procesos sistemáticos, sin ser estos mecánicos o meramente cognitivos, por el contrario, el proceso de adquisición del código es un proceso lúdico, lo cual se logra a través de la cultura y el contexto social en el que está inmerso el estudiante.

En consecuencia podemos decir, que en las prácticas pedagógicas se expone la vida humana, donde la figura del docente juega un papel fundamental en el momento de analizar el tipo de población estudiantil, partiendo de la particularidad, de las necesidades, de los intereses y gustos individuales de cada sujeto, y de esta manera lograr enlazar saberes, familia y sociedad.

Como lo afirma Lerner (1994), “Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” o “re-presentar” en la escuela diversos usos que ella tiene en la vida social” (p.10). En este sentido, es construir con el estudiante un concepto de lectura y escritura que vaya más allá de la mera conceptualización, y mostrarle desde la pragmática la relación que existe entre sujeto y sociedad, que no se limita simplemente a espacios escolares, sino que trasciende hasta su realidad reflexiva hecha práctica.

La intencionalidad de este apartado es comprender dentro de nuestro proyecto de investigación las prácticas de lectura y escritura como prácticas socioculturales, pues se han convertido en la principal vertiente para decir que a través de la lectura y la escritura el sujeto se forma y se transforma, retomando elementos de su realidad y llevándolos a un ejercicio de interpretación y análisis para su vivir; pues la educación representa sin duda, una apuesta constante de crecimiento y construcción de saberes, sin ser desligada de la vida de los educandos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## El lugar de la escuela en contextos de ciudad

Hablar de ciudad, es hablar de un contexto como escenario vivo, que está habitado por distintos grupos sociales con experiencias de vida diversas. En la escuela como institución social confluyen todos estos grupos con sus tradiciones, formas de vida y expectativas de toda índole. Pero es fundamental que la escuela se reconozca a sí misma como un espacio educador dentro de la ciudad, y que reconozca también que hay múltiples espacios educadores que la complementan. “Hoy más que nunca la ciudad grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una u otra forma, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral” (Declaración de Barcelona, estipulada en la Carta de Ciudades Educadoras, 1990), lo que implica ver la ciudad como un contexto donde ocurren múltiples prácticas educativas, teniendo la capacidad de reconocer que la realidad vivida allí forma parte de ello, donde la misma ciudad ofrece las herramientas suficientes para que el sujeto se piense, construya y deconstruya conocimiento.

Investigar la ciudad es aproximarse a sus habitantes, es visionarla como un escenario donde se efectúan procesos educativos, Trilla (1993), afirma que

la pedagogía urbana es el campo del saber pedagógico que investiga, reflexiona, explica teóricamente, conceptualiza y propone prácticas educativas encaminadas a la formación de ciudadanos, mediante dinámicas formales e informales, teniendo como contexto principal los espacios, ambientes y objetos que componen la ciudad (p.179)

Básicamente, existen tres dimensiones para analizar la relación entre educación y el medio urbano: “la primera: aprender en la ciudad, la segunda: aprender de la ciudad y la tercera: aprender la ciudad” (Trilla, 1993, p. 180). La primera dimensión: “aprender en la ciudad” según Trilla (1993), es entendida como la estrecha relación que existe entre sujeto y ciudad, atravesados por un vínculo



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

educativo, el cual es fundamentado en reconocer la ciudad como un lugar que educa, forma y transforma, asociado a su vez con la familia como principal referente de educación y formación; es así como la ciudad también cumple el papel de formar a través de todo lo que la conforma, sin embargo es el sujeto el encargado de tejer a partir de ella significaciones e imaginarios para comprender el lugar que habita.

La segunda dimensión: “aprender de la ciudad”, parte de entender la ciudad como un agente que enseña, educa y culturaliza, “es una fuente generadora de formación y socialización” (Trilla, 1993, p.12), uno de sus elementos es la calle, vista en este caso, como el barrio, y poderlo nombrar como parte de su proceso de socialización, “es, como tantas veces se ha dicho y sobre todo desde la literatura, una escuela de la vida” (Trilla, 1993, p. 12) , escuela que ha permitido aprender cómo actuar, cómo relacionarse con los otros habitantes y sobre todo apropiarse de una cultura que desde el comienzo se impregna en el ser; permitiéndole reconocer que por medio de elementos que la componen como: parque, museos, bibliotecas, escuelas, la ciudad enseña y socializa.

Y por último, la tercera dimensión: “aprender la ciudad”, entendida como un libro, un manual, un contenido educativo, formativo y de socialización, que permite tener conocimiento, acercamiento y apropiación de la misma ciudad, correlacionándola con todos sus protagonistas, desde el vendedor ambulante, hasta el bohemio que recorre las calles de noche, “empezando por entender que la ciudad no es una realidad estática, sino dinámica y evolutiva” (Trilla, 1993, p.17).

La labor docente implica ciertas exigencias, entre ellas la búsqueda constante del qué, cómo y para qué enseñar, en este caso, cuando se trata de asuntos de formación en lenguaje; es por esta razón que el papel del maestro es fundamental,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

visto como un constructor permanente que se revela en las múltiples prácticas educativas, tomando el contexto como un espacio donde el estudiante más que reconocerse como un sujeto partícipe del mismo, logre formarse en lenguaje y de la misma manera construir ciudadanía, que descubra cómo a través de la lectura y la escritura puede participar en una actividad ciudadana que tiene que ver con su vida y la vida de los otros, y finalmente llevar la ciudad al aula de clase y hacer de la lectura y la escritura prácticas vivas que se configuren con la realidad de cada estudiante.

Se puede entender en líneas generales, que el abordaje de estos dos conceptos articuladores guarda una estrecha relación, permitiendo ver el contexto como escenario que facilita configurar las prácticas de lectura y escritura desde una realidad palpable, donde se reconoce la ciudad como un contexto en el que ocurren diversas prácticas educativas. En este caso, se retoma como un escenario protagonista de esta investigación, siendo los estudiantes su complemento.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## CONSTRUCCIÓN DE LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

### CAPÍTULO III

La intencionalidad de este capítulo, es presentar los hallazgos que proceden de nuestro ejercicio de investigación y de las prácticas de aula orientadas por la pregunta de investigación *¿Cuáles son las relaciones existentes entre las prácticas escolares de lectura y escritura con las experiencias de vida en la ciudad de los estudiantes del grado segundo del colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI y del grado tercero del colegio parroquial San Judas Tadeo?*, donde a través de las categorías de análisis: *La lectura y la escritura como prácticas socioculturales* y *el lugar de escuela en contextos de ciudad*; logramos configurar ciertas líneas de sentido, las cuales son: adquisición del código escrito, prácticas de lectura y escritura, intencionalidades de la lectura y la escritura, reconocimiento de los niños como sujetos de su propio contexto y finalmente, experiencias de vida en la ciudad; las cuales posibilitan un acercamiento a la lectura y a la escritura como prácticas socioculturales.

Vale la pena traer a colación, que las prácticas de aula se desarrollaron en dos momentos, Práctica Profesional I, cuya finalidad fue desarrollar a través de una planeación de clase, actividades que apuntaran a la formación en lenguaje, cuyo propósito principal fue articular saberes, construir conocimientos con los niños, a tender lógicas del contexto y profundizar en objetos de conocimiento en el área; su eje temático lo nombramos, *Abra palabra y habrá palabra*; y por otro lado, el segundo momento del trabajo de aula en nuestro proyecto, Práctica Profesional II, *Canciones para leer y escribir mi ciudad* nos permitió reconocer la canción como género discursivo, como un ejercicio de formación alrededor del código, donde revisamos aspectos relacionados con la escritura espontánea, los trazos, los signos de puntuación, la relación oralidad escritura; pues la canciones nos permitieron la configuración de un proceso de lectura y escritura, individual y colectivo, donde los estudiantes durante el proyecto de lengua se trabajaron la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

construcción de párrafos y de estrofas, en donde la coherencia y la cohesión giran en torno a una escritura con propósito. Ambos momentos fueron espacios de encuentro con la lectura, la escritura y la ciudad.

## LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

En consecuencia podemos decir, desde la primera categorías de análisis: **la lectura y la escritura como prácticas socioculturales**, desarrollamos las siguientes líneas de sentido:

### Adquisición del código escrito

Esta línea surge de la necesidad de revisar la manera en que orientábamos el proceso de adquisición del código escrito con nuestros estudiantes, teniendo en cuenta que este proceso parte de la intencionalidad de que sea el estudiante quien construya su propio conocimiento a partir de sus experiencias de vida; dicho proceso debe cumplir una función con miras hacia la realización de un propósito que el estudiante conoce y valora.

Es válido mencionar, que cuando se parte de los saberes previos e intereses de los estudiantes, se logra indistintamente un aprendizaje significativo, ya que es el estudiante el protagonista de construir su propio conocimiento, partiendo de lo que ya conoce, siendo partícipe de este y transformándolo constantemente; y así, logre reconocer los usos del lenguaje para la participación en actividades de ciudadanía.

[...] se parte del saber previo del (a) niño (a) acerca de la lectura y la escritura, para propiciar, a partir de él experiencias de aprendizaje que le permitan ir desde su estado inicial hacia la convencionalidad de estos saberes, lo cual presupone



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

reconocer que no existe aprendizaje sin la participación activa y real del sujeto que aprende. (Hurtado Vergara, 2003).

El proceso de adquisición del código, debe ir siempre apuntando a un proceso que desarrolle la capacidad crítica, capacidad para la construcción del propio criterio, avanzar hacia la toma de posición frente a la información, el análisis y la argumentación; se dice esto porque en la práctica pedagógica logramos vincular al estudiante en un proceso de argumentación, de análisis y postura crítica frente a situaciones de su vida diaria, a través de actividades que le permitieron la confrontación de sus saberes; una muestra de ello es cuando los estudiantes entre sí se preguntan cómo la teoría es llevada a la práctica; mientras trabajábamos en torno al uso del punto y la coma, una estudiante manifestaba estar confundida en el uso del punto, porque no recordaba si luego de este se iniciaba con mayúscula; para este cuestionamiento, un compañero le responde “siempre, después de cada punto, sea aparte o seguido va mayúscula” (Samuel Escobar, estudiante).

La idea anterior la fortalecemos a través de Rubén Darío Hurtado, (2003), con su afirmación

El buen aprendizaje de la lectura y la escritura constituye un proceso formativo que exige desarrollar la capacidad de análisis, de síntesis y abstracción, elementos básicos para el pensamiento y la reflexión crítica de la realidad en la que está inserto el sujeto de alfabetización. (p.151).

Además, al mirar este proceso desde una perspectiva sociocultural, se evidencia claramente los beneficios que trae consigo, se facilita el descubrimiento de la función social y comunicativa de la lengua, desarrollando el pensamiento, la comprensión y la producción; es por esta razón que dentro de una de las actividades realizadas en clase un estudiante mencionaba “yo soy feliz por mi



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

barrio, por mi casa juego con mis amiguitos, y la gente me quiere”  
(Cristian Guzmán, estudiante).

En consecuencia, Kalman (2007), fortalece la idea anterior, mencionando “aprender a leer y a escribir significa, entre otras cosas, interactuar con otros lectores y escritores y ver al conocimiento forjado en el uso cotidiano de la lengua escrita como un recurso importante” (p.18), pues la relación educación–ciudad debe tener un íntimo vínculo que permita la formación a través de estos escenarios y lograr un mayor acercamiento al aprendizaje desde una realidad palpable.

La potencia de este tipo de actividades se centra en que el proceso de lectura y escritura pasa por varias etapas para alcanzar su total desarrollo, sin embargo, es válido anotar, el significado tan valioso que tiene el estilo de escritura de estos estudiantes y la manera como se van perfilando a través de su pronunciamiento dentro de la misma.

Érase una vez unos turistas que vinieron a Medellín, era la primera vez que venían a esta ciudad tan bonita y maravillosa. Como no conocían nada de Medellín, buscaron un guía turístico para que los llevara a todos los sitios por conocer de la ciudad [...] (Danna Zapata, estudiante).

El proceso de adquisición del código no se agota en los grados de preescolar y primero, por el contrario, es allí donde apenas inicia, pues en el trasegar de los años escolares venideros se logra fortalecer y darle mayor fuerza a dicho proceso; “el contacto con el material escrito genera al niño una red de preguntas y respuestas que progresivamente lo llevan a la construcción de la lectura y la escritura”. (Hurtado Vergara, 2003, p.158). Es por lo anterior que surge esta línea de sentido, ya que una de las características en común de los estudiantes de los



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

grados segundo y tercero, es que avanzaron de asociar palabra - imagen y reconocimiento de letras, a la construcción coherente de un párrafo, a la conceptualización, a la identificación de la importancia de los signos de puntuación, a la coherencia de sus enunciados, a retomar su postura dentro del texto y a nombrarse como protagonista de su escrito.

Hablar de la adquisición del código escrito, es hablar de un proceso mancomunado que se orienta desde la familia y la escuela; el niño, desde los primeros años de su vida lee y comprende lo que significa su contexto, las palabras que le pronuncian e indicaciones a seguir. A medida que va creciendo, es la escuela quien se encarga de propiciar experiencias más concretas, relacionadas con la lectura y la escritura, brindando al estudiante metodologías de enseñanza, desde diversos enfoques, donde el niño más que aprender por medio de un método silábico, asociar la palabra con la imagen y reconocer los sonidos de las letras, es importante que comprenda el mensaje que está escrito y sepa definir su idea, argumentarla, criticarla y proponer nuevos paradigmas a partir de la misma, y de esta manera desarrollar estrategias para propiciar a los niños posibilidades diversas para que participen en distintas comunidades de lectores y escritores.

### **Prácticas de lectura y escritura**

Si bien la enseñanza de la lectura y la escritura parte desde la implementación de una metodología, esta debe centrarse en un aspecto fundamental, la realidad del estudiante y, desde allí enfocarse a tener en cuenta gustos, necesidades, saberes previos y el entorno de los niños. Al respecto nos indica Rubén Darío Hurtado (2003),

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

La lectura y la escritura se abordaba esencialmente, a partir de un método, fuera este de corte analítico o sintético. Que proponía una secuencia ideal para hacer más fácil su aprendizaje... pero se olvidaba la indagación sobre otras posibilidades de acompañamiento e intervención pedagógicos en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que fueran más coherentes con la realidad de los niños y las niñas y con su lógica de aprendizaje” (p. 147).

Si bien es la elección de una metodología correcta la que garantiza el éxito del aprendizaje, dicha metodología debe convertirse en el andamiaje para traspasar las fronteras del análisis y de la síntesis, esta debe estar ligada con la realidad de los estudiantes, sus intereses y ritmos de aprendizaje y así operar en el niño como un aprendizaje significativo para darle sentido a todo lo que lo rodea.

La enseñanza de la lectura y la escritura implica plantear procedimientos, estrategias, llevar a cabo una forma particular de la acción en el aula: una práctica de aula, ejercicio que hace parte de la reflexión didáctica; ésta es planeada, meditada, con el fin de lograr un propósito; es por ello que al reconocer que las prácticas de lectura y escritura son las bases fundamentales en el proceso académico de los estudiantes, surge esta línea de sentido en la que se muestra las diversas metodologías que se pueden implementar para que dichas prácticas se logren configurar, pues es la forma, la que garantiza que finalmente los estudiantes sean lectores y escritores críticos, argumentativos, deductivos, coherentes e innovadores.

Es de esta manera, como partiendo de la idea anterior, desde el proyecto de lengua se llevaron a cabo diversas actividades con el fin de lograrlo; hacen parte de las prácticas de lectura y escritura: *la metodología de aula* y dentro de esta *la lectura de su entorno*; pues una de las actividades desarrolladas era entregarle a los estudiantes la letra de la canción, y ellos debían cambiarla, acomodándola a su



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

contexto, partir de sus gustos y necesidades, lo cual permitió que se identificaran como sujetos partícipes de un contexto e importantes para el mismo, un ejemplo vivo, es cuando, Kenny García manifiesta:

“Profe, las palabras que tienen que ver con mi vida, es cuando dice “un mundo soñador” porque yo sueño con volar, ser un piloto”, o cuando Sebastián Ocampo pregunta: “¿profe, porque mejor en vez de esa canción, cantamos “maniática de lo sensual” es que esa me gusta mucho y esta no tanto” a lo que Valentina Garcés le responde “nooo esa canción no dice nada, mientras que esta que la profe nos trajo vea todo lo que dice tan bonito”.

Otra de las prácticas que favorece el desarrollo de prácticas escolares de lectura y escritura es *el Trabajo colectivo como posibilitador para aprender*, actividad que fortaleció notablemente tanto el respeto por la opinión de los demás y de igual manera fortalecer las opiniones propias, ya que se realizaban conversatorios en torno a las cosas que más les gustaban de su ciudad, hablar de sus experiencias de vida y de esta manera utilizarlas como estrategia para narrar historias, donde el estudiante tiene la oportunidad de expresar sus ideas diversificando la realidad; es gratificante escuchar a los estudiantes narrar cuentos de su ciudad, convirtiéndose en los autores que le dan protagonismo a ese maravilloso escenario, “Había una vez una niña muy contenta que quería vivir en Medellín porque decía que era la ciudad de la eterna primavera, que habían muchos sitios turísticos, feria de flores, metro cable, jardín botánico, parque de Botero, pueblito paisa [...]” (Ángely Cano, estudiante).

Cabe concluir que el trabajo colectivo se fundamenta en el intercambio de ideas que, de alguna forma complementan, aclaran, profundizan, amplían, contraponen y transforman, la mirada desde diferentes perspectivas de los integrantes que forman parte de este conjunto; es una estrategia metodológica que sirve como herramienta pedagógica para el fortalecimiento del saber, en la formación crítica,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

reflexiva, argumentativa y analítica. Por otro lado, dentro del aula de clase es un ejercicio que a menudo resulta interesante, puesto que los estudiantes logran entrar en debate, permite fortalecer sus ideas y de esta manera llegar a un producto final, que si bien cada uno dio su respectivo punto de vista, se logró desde un trabajo colectivo con la apreciación de cada uno de sus integrantes.

### **Intencionalidades de la lectura y la escritura**

Y finalmente, desde esta línea de sentido el concepto de lectura va más allá de sólo decodificar signos y símbolos; su verdadera intencionalidad es la posibilidad de escapar a otros mundos, imaginando y fantaseando lugares, situaciones, personajes, entre otros.

Sin duda alguna, la lectura encierra secretos, emociones, intrigas, preguntas, y justificaciones; convirtiéndose esta, en una carta de navegación que conduce hacia el aprendizaje y les permite a los estudiantes confrontar su realidad. Es importante mencionar que esta se convierte en un acto significativo, cuando modifica la esencia del lector, ya sea formándolo y transformándolo.

Las actividades trabajadas desde este aspecto fueron: exposiciones, las cuales permiten una interacción entre pares; escuchar la posición del otro e intercambiar ideas que permiten nutrir las demás; la canción como género discursivo, de la cual se realizaron actividades de transcripción, de omisión, de complementación, de cambio de letra, de predicción, de inferencia y de intertextualidad.

En aras de conceptualizar, son prácticas de lectura y escritura, porque forman parte de la vida cotidiana del aula, porque tienen un sentido en relación con la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

formación y la vida de los estudiantes, con las intencionalidades del área, apoyándose de herramientas adecuadas, diversas técnicas y recursos que permitan recorrer el camino. Ahora, se retoman en este proyecto, como elementos fundamentales para la configuración del proyecto de lengua, como trabajo de campo, el cual arroja datos valiosos que soportan nuestra pregunta de investigación desde la ruta metodológica Investigación Acción.

Desde las secuencias didácticas, nuestro propósito principal fue descubrir para qué leen y escriben los niños de segundo y tercero en las clases de lenguaje, focalizados siempre hacia unas prácticas divertidas, de disfrute, de comunicación, para tomar voz y pronunciarse frente a los otros, para expresar sus sentimientos, para informar, para acortar la distancia; prácticas donde prevalecía la participación de los estudiantes, donde se le daba el protagonismo a la palabra mencionada por ellos; un ejemplo vivo de la idea anterior, es cuando en las clases de lenguaje construíamos canciones a la ciudad de Medellín y los niños escribían sus mejores versos como composición lírica, con amor, entusiasmo y comprometidos por ser el protagonista de dar a conocer lo hermosa que era su ciudad y el por qué. “Medellín mi tierra querida, Hoy quiero compartirlas lo más hermoso de mi tierra, Medellín. Hoy quiero darle gracias a Dios por esta tierra querida, hoy no quiero irme de aquí, me quiero quedar aquí”. (Felipe Buitrago, estudiante).

Finalmente vale la pena mencionar que la formación en lectura y escritura debe ser un ejercicio permanentemente vinculado a la condición de vida de los estudiantes, para que ellos reconozcan que dichas prácticas no son privativas del aula de clase, que fuera de allí la gente también lee y escribe en su cotidianidad, generando así un lazo entre escuela y ciudad.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Enseñar a leer y escribir tienen sus implicaciones y unos grandes propósitos que guardan relación con la vida social del estudiante, pues cabe anotar que desde la secuencia didáctica

## EL LUGAR DE LA ESCUELA EN LOS CONTEXTOS DE CIUDAD

Por otro lado, presentamos la segunda categoría de análisis: ***el lugar de la escuela en contextos de ciudad***, la cual desarrollamos a través de las siguientes líneas de sentido:

### **Reconocimiento de los niños como sujetos de su propio contexto**

Esta es la primera línea de sentido que nos ha permitido comprender esta categoría de análisis, la cual surge de distintas actividades desarrolladas durante la práctica pedagógica orientadas por el proyecto de lengua y desde la recolección de información. Hablamos de los niños como sujetos porque los reconocemos como seres pensantes, estéticos, sociales y culturales, que pueden pronunciarse, en este caso motivados por la vida escolar y por prácticas de lectura y escritura. Además, si sabemos que la ciudad es un espacio educador, desde esta línea descubrimos todo lo que los niños aprenden en los distintos espacios de su ciudad y con las distintas experiencias que los forman y en la clase de Lenguaje tienen sentido porque ellos las comparten, las caracterizan, las leen y las escriben.

En esta dirección, Páramo (2010), nos señala que

La pedagogía Urbana debería entenderse como el campo de conocimiento que integra la epistemología, la historia, la teoría, los conceptos y las prácticas que surgen del estudio de las relaciones transactivas de tipo formativo que se dan entre el individuo o los grupos” (p.23).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Lo que indica que investigar la ciudad es aproximarse a sus habitantes, reconociendo este espacio como escenario donde se efectúan procesos educativos.

Es por esta razón, que cada estudiante es un mundo diferente y trae consigo costumbres, hábitos, ideas, experiencias y maneras de ver la vida. Más allá de ver al estudiante como una persona que memoriza saberes y conceptos, el maestro debe dejarse tocar por su historia de vida y los múltiples significados que los niños le atribuyen a estas historias.

En la medida en que íbamos trabajando las actividades de Práctica I y Práctica II, observamos que en ambos colegios, a los estudiantes del grado segundo y del grado tercero les inquietaba su contexto, su pronunciamiento ante él, su palabra como intercambio de información y la necesidad de ser escuchados como sujetos activos del mismo, razones por las cuales se decide implementar desde la prácticas pedagógicas, ejercicios de lectura y escritura partiendo de su realidad.

Forman parte del reconocimiento como sujeto propio del contexto, *la intertextualidad* como ejercicio que permite relacionar la propia vida con el texto propuesto, donde la comparación y el conocimiento de su realidad, le permite a los niños enlazar ideas que tengan que ver con episodios de sus vidas, ejercicio que se llevó a cabo por medio de fragmentos o canciones completas, escogidas a nivel regional, de las cuales debían hacer un paralelo con lo que habitualmente sucede en su vida; “profesora Luisa, yo me identifico cuando dice “Ama la tierra en que naciste, ama tu sangre y no la riegues por ahí”, porque aquí en Castilla matan mucho, yo un día vi un herido al frente de mi casa, lleno de sangre; pero de todas formas, yo quiero mucho mi barrio” (Mariana Agudelo, estudiante). Allí, se



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

evidencia la forma en que el estudiante asocia la canción propuesta con episodios de su vida, dándole mayor relevancia al cariño que siente por su barrio, independientemente de los sucesos que se presentan de violencia.

Los niños lograron identificar características de compañeros que vienen de pueblos, veredas y los que pertenecen a la ciudad y, finalmente hacían una gran reflexión en la que no les importaba de dónde venían y las características que tiene su contexto, lo importante, es que se sienten como un miembro más de allí, a donde pertenecen; los mismos estudiantes lo manifestaban diciendo:

Profe yo soy de Jardín y a mí me dicen que yo soy pueblerina, pero eso no me importa, a mí me gusta ser de allá y mi mamá trabaja en los buses vendiendo dulces, por el centro de Medellín, pero gracias a eso podemos comer todos los días. (Valentina Alzate, estudiante).

De modo que estas actividades, permitieron que cada niño reconociera su contexto, lo nombrara y se sintiera protagonista de él. Que además reconociera que los oficios de la vida cotidiana son prácticas vivas de la ciudad y que su familia tiene un rol claro dentro de ellos y un fin que tiene que ver con la subsistencia.

Además reconocemos como maestras, que es necesario revisar el entorno familiar y social de los niños, y aún más el contexto que lo formó, le enseñó y le permitió nombrarse como sujeto partícipe del mismo, pues “el diálogo, la confrontación y la negociación de saberes dan forma a los procesos de interculturalidad, intraculturalidad y transculturalidad en los cuales la identidad de la educación urbana se hace específica en su quehacer pedagógico” (Mejía, 2001, p. ).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Experiencias de vida en la ciudad

Otra de las líneas que nos ayuda a dotar de sentido esta categoría es la de Experiencias de vida en la ciudad, en la que esbozamos aquel pequeño mapa de vida de nuestros estudiantes, quienes en todo momento relatan sus vivencias como niños de ciudad. De una manera especial ellos reviven su historia cuando hablan o escriben o leen a sus compañeros, vuelven a dar vida a sus vidas a través de la palabra. Al darle relevancia a estos relatos, nos hemos sentido cada vez más cerca de ellos y del mundo en el que participan.

En este caso, ese mundo es la ciudad y sus dinámicas, un espacio en que también se forman mientras reconocen sus formas de participación allí como seres sociales.

La ciudad, gracias a su compleja dinámica, es un gran maestro que guía a sus estudiantes, presentándoles diferentes puntos de vista y diversas formas de entender la vida. En últimas, aprender de la ciudad significa entender que ella enseña, socializa, y lo hace a través de los elementos que la componen: calles, parques, monumentos, plazas [...] (Trilla, 1993, p. 181).

Según Trilla, uno de los principales aspectos que forma al sujeto son sus experiencias cotidianas, son estas las que se encargan de dar vida al sujeto, por ello es fundamental partir de las experiencias de vida en la ciudad de nuestros estudiantes y de esta manera aprovecharlas como en las metodologías de aprendizaje. Es así como esta línea cobra vida, pues además de leer en nuestra escuela, el entorno se convierte en nuestro libro favorito, donde cada personaje de este tiene un papel fundamental en nuestra lectura diaria, desde el señor de la tienda y sus avisos publicitarios, hasta las grandes empresas que se encuentran en Medellín, espacio donde se desarrolla esta obra, como lo expresa por escrito una estudiante



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Si yo fuera alcaldesa de Medellín, le escribiría que es muy hermosa y que me gusta y que me encanta esta ciudad, porque tiene parques, tiene calles hermosas y niños, y que no haya más violencia y que no haya asesinato. Te amo ciudad. (Salomé Vanegas, estudiante).

Las actividades de clase lograron generar en los estudiantes un acercamiento más directo a su realidad, a sus vidas, a su contexto; se dice esto porque cada producto de clase, confirma una y otra vez que ellos se sienten orgullosos de pertenecer a su ciudad, que su barrio es su gran motivación y que sus vidas tienen un nombre dentro de estos contextos.

Según Marco Raúl Mejía (2012), “la educación en contextos de ciudad ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado” (P. 4). Es por ello, que la realidad y una lectura crítica de ella, permite reconocer, que en el contexto hay riquezas y elementos que forman parte de diversas prácticas educativas.

Es importante mencionar que la palabra Medellín es una palabra de tres sílabas, una palabra que es musicalidad para los oídos de los estudiantes, una palabra por la cual se sienten identificados cada vez que la nombran y se nombran como un ciudadano más dentro de ella, es como si dijeran su propio nombre, es como si la cultura que allí se vive se llevara en la venas y en el pensamiento que los envuelve cada vez que socializan una idea o debaten en una discusión en torno al concepto de ciudad.

Un hallazgo importante hasta este punto de la investigación fue reconocer que dentro de nuestras prácticas cotidianas había riquezas pedagógicas, ejercicios de socialización a través del contexto y que las prácticas de lectura y escritura eran



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

los ejes transversales en la formación de lectores y escritores. “Las prácticas pedagógicas requieren ser reflexionadas para reconocer las implicaciones de su sentido y posibilitar su transformación”. (Restrepo y Campo, p.29). Además reconocer la propia práctica y redescubrirnos dentro de un ejercicio de campo, es una característica particular de lo que es la Investigación Acción.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE UNA CONFIGURACIÓN

### DIDÁCTICA

#### CAPÍTULO IV

El proceso de enseñanza y aprendizaje es atravesado por elementos que son indivisibles para su pleno desarrollo, es por esta razón que el propósito de este capítulo es presentar una propuesta didáctica, la cual está fundamentada desde el concepto de secuencia didáctica y hace parte también de este proceso; la secuencia didáctica “se ocupa de algún, o algunos, procesos de conocimiento específicos, en nuestro caso procesos de lenguaje, y se organiza en una serie de acciones e interacciones ligadas a un propósito” (Pérez y Rincón, 2009, p.6). Esta secuencia didáctica ha sido desarrollada mediante el ejercicio de práctica pedagógica en dos contextos de ciudad: Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI con estudiantes del grado segundo y en el Colegio Parroquial San Judas Tadeo, con estudiantes del grado tercero. Es por eso que está organizada en dos momentos que tuvieron sus implicaciones curriculares, en la práctica I y práctica II.

Para ello presentaremos este ejercicio de aula, que guarda una estrecha relación con la propuesta de investigación y nos vincula como maestras, a un acercamiento a las diversas realidades que se convierten en múltiples prácticas educativas.

#### **Configuración didáctica**

Enseñar implica tomar decisiones, apostarle a una realidad, poner en juego el saber ante sujetos que requieren de transformación, construcción o quizá deconstrucción de sus saberes.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

La enseñanza se configura en función de vincular la escuela y los procesos del aula con el entorno social del que hacen parte; es fundamental que el docente ligue el proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo a las condiciones del contexto y pueda valerse de él para llevar a cabo las prácticas educativas.

Es necesario como docentes antes de llegar al aula de clase, preguntarnos: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿qué tipo de materiales requiero?, ¿a qué objetivo deseo llegar?, ¿Cuál va a ser mi metodología de enseñanza?, dicho de otro modo, una forma de organizar la enseñanza está situada en un lugar, un contexto socio-político dado, un tiempo, y es la resultante de la relación que el docente establece con y de la posición que toma frente a, diversos campo: disciplinar, epistemológico, político, ético, institucional. (Pérez y Rincón, 2009, p. 11).

Según este aporte, para construir una secuencia didáctica, hay que dejar en claro que, hubo un andamiaje para lograrlo, el cual estuvo compuesto por unos elementos que constituyen el buen desarrollo de la misma. Es por esta razón que compete hablar en un orden determinado, de los elementos que hicieron parte del desarrollo de esta secuencia.

Primero, es importante indicar lo que entendemos por configuración didáctica, es

[...] la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas,

sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno (Pérez y Rincón, 2009, p.5).

Por lo anterior, se puede decir el diseño de una configuración didáctica implica tener en cuenta la interacción, la socialización, el lenguaje, el sentido de la lectura y la escritura y porque no, los fines de la escuela dentro de un proceso formativo que se unen en elementos indivisibles de este.

Pues al configurar estamos enlazando situaciones, elementos que giran en torno a las problemáticas del aula, materiales para las clases, planteamientos que se convierten en debates dentro de un ejercicio de socialización; como lo afirma Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla (2009), configuración didáctica es una “situación didáctica”,

El objeto de la didáctica lo constituyen las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendidas como el conjunto de relaciones establecidas de manera explícita o implícita entre los alumnos, un cierto medio, que comprende instrumentos y objetos, un saber y un sistema educativo representado por el docente. (Pérez y Rincón, 2009, p.7).

En este sentido el docente tiene la responsabilidad de hilar todos los elementos que van constituyendo el gran tejido de los procesos de formación.

Alrededor de los procesos relacionados con la configuración didáctica, las actividades se convierten en acciones concretas que permiten el alcance paulatino de las metas de enseñanza y aprendizaje. Por su parte la actividad

Debe verse como una unidad de trabajo que incluye, al menos, un propósito de enseñanza y aprendizaje, relacionado con un campo disciplinar; el diseño de un conjunto de acciones, articuladas; la realización de una tarea concreta (un

producto); el seguimiento de dichas acciones, la verificación de su realización (ejecución); el soporte en materiales. (Pérez y Rincón, 2009, p. 8).

Reiteramos que una actividad, es un ejercicio de clase, cuya finalidad, es alcanzar un propósito que tenga fines especiales, que vaya más allá de la construcción de un saber, hasta llegar a una socialización, manifestación de sentimientos, atravesados por unas prácticas de lectura y escritura partiendo de un escenario principal, el contexto.

Según estas definiciones, dejamos en claro que el desarrollo de nuestro proyecto de investigación y de nuestra práctica pedagógica, implicó la comprensión de estas formas de trabajo en nuestras aulas, para llegar finalmente al diseño, desarrollo y evaluación de una secuencia didáctica que ha buscado apoyar la ruta que plantea la pregunta de investigación *¿Cuáles son las relaciones existentes entre las prácticas escolares de lectura y escritura con las experiencias de vida en la ciudad, de los estudiantes del grado segundo de Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI y del grado tercero del Colegio Parroquial San Judas Tadeo?*

En el marco de reconocer los intereses de los estudiantes, sus presaberes, necesidades y cuestionamientos, desarrollamos esta secuencia didáctica, la cual según Anna Camps (1995) se define como, “un proyecto que tiene como objetivo la producción de texto (oral y escrito), y que se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo más o menos largo, según convenga” (p. 17).

La secuencia didáctica tiene tres momentos puntuales para su buen desarrollo: “preparación, producción y evaluación” (Camps, 1995, p.18).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

“La preparación, es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiaran la producción” (Camps, 1995, p.18); es decir el docente debe planificar la proyección de su trabajo, donde involucre actividades, selección de textos, información, metodologías de enseñanza, materiales para las clases y procesos de evaluación; además donde primeramente el estudiante tenga conocimiento de los contenidos a trabajar durante la secuencia.

“La fase de producción es aquella en que los alumnos escriben el texto. Pueden tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. se puede llevar a término individualmente o colectivamente” (Camps, 1995, p.18). Durante esta fase, los estudiantes entregan, comparten o socializan un producto de clase, donde su voz se hace partícipe mediante la oralidad o la escritura.

Y, finalmente, la evaluación, como etapa cumbre de la secuencia, “debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción” (Camps, 1995, p.18). Así mismo, este proceso de evaluación, debe ser un proceso formativo y subjetivo, pero sobre todo permanente.

Cabe concluir que, una secuencia didáctica debe estar ligada “a una producción discursiva específica: Un texto, una intervención oral pública, una disertación” (Camps, 1995, p.19); pues es pertinente ligarnos a esta opción didáctica para que en las clases de lenguaje con niños de ciudad, se construya constantemente un ejercicio de ciudadanía y permita orientar un trabajo que se ocupe de la transversalización desde el lenguaje, apuntando esto, a nuestra pregunta de investigación, que radica en las prácticas de lectura y escritura según las experiencias de vida de ciudad.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Líneas de sentido

Cada planeación de clase es la proyección para la construcción del aprendizaje, cada encuentro de clase permite llevar a cabo una idea cautiva en el pensamiento y que solo es liberada cuando se hace práctica en escenarios escolares, donde la interacción docente – estudiante es un encuentro oportuno para cumplir este objetivo.

Desde el trabajo de campo en práctica profesional I, se trabajó la línea de sentido: *Abra palabra y habrá palabra*, la cual se nombró de esta manera, ya que identificamos todo aquello que tenían por decir los niños de segundo y tercero, y que éramos nosotras como docentes, quienes debíamos contribuir para que fuesen escuchados, ponerle altavoces a cada una de sus opiniones y de esta manera lograr construir juntos, tomando como pretexto una secuencia de actividades encaminadas hacia unos propósitos específicos relacionados con la formación en lenguaje, donde cada clase ejecutada según la planeación, arrojaba un producto de clase que poco a poco se convertía en el conglomerado para la construcción de un gran producto final; en el caso de Práctica Profesional I, cada una de las actividades de *Abra palabra y habrá palabra*, contribuían a la construcción permanente del tren viajero lexical, el cual consistía en identificar palabras que se rastreaban en diversas tipologías textuales, a las cuales se les asignaba su respectivo sinónimo y antónimo, dado el caso y así, estas ser cambiadas por expresiones metafóricas que indicaran lo mismo; sin alterar el significado o el sentido del texto inicial; y por otro lado, en Práctica Profesional II, *Canciones para leer y escribir mi ciudad*, cada actividad apuntaba a la construcción final de una canción de la autoría de cada uno de los estudiantes, en la que exaltaban aquellas riquezas que encontraban día a día en su ciudad de Medellín, evidenciándose en cada canción que, además de ser pertenecientes a un contexto, los niños lo leían de diversas maneras y la mejor forma de descubrirlo fue a través de a las canciones, y así darle sonido al entorno del que son parte, disfrutando de cada nota musical que lo conforma.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Ahora bien, durante el desarrollo de las prácticas de aula, se tuvo presente que entre ambas líneas existiera un vínculo que permitiera la continuidad de procesos en formación de lenguaje, desde diferentes actividades, pero con unos propósitos definidos trazados desde el comienzo en ambos momentos, siempre apuntando a la configuración de la lectura y la escritura como prácticas sociales, ya que cada actividad fue fundamentada en pro de favorecer el trabajo de aula y la construcción continua del saber.

### Ejes temáticos

Para organizar nuestra labor de enseñanza, desde el ejercicio de campo en práctica profesional I, se trabajó a partir de un eje temático, *Abra palabra y habrá palabra*, desde el cual se desarrollaron diversas actividades direccionadas al proceso de adquisición del código, lectura de imágenes, uso del género epistolar como medio de comunicación, escritura espontánea, construcción de textos colectivos, expresión oral, el poema, la narración, la autobiografía, la creación de textos, ejercicios de interpretación y argumentación, la personificación, el juego de roles, la exposición, la coherencia, la cohesión, reconocimiento de nuevo vocabulario y el juego de palabras; actividades que se planearon desde los intereses de los estudiantes y siendo ellos mismos los que llegaban a la conceptualización, logrando finalmente que reconocieran la importancia del lenguaje y sus múltiples usos.

Siguiendo con lo anterior, en la secuencia didáctica de práctica II, desarrollamos la línea de sentido, *Canciones para leer y escribir mi ciudad*, cuyos ejes temáticos desarrollados fueron: *soy poesía, la Colombia que quiero, mi pinocho es de verdad, ¿Qué hay detrás de la canción?, tildando nuestra existencia, buzón de canciones, mi cuerpo es una historia, de dónde vengo yo, mis costumbres antioqueñas, comparando realidades*; dichos ejes temáticos fueron enfocados en asuntos curriculares concretos, a través de los cuales nos orientamos para



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

enseñar lectura y escritura como prácticas socioculturales; la poesía, los signos de puntuación, la inferencia, la intertextualidad, la coherencia, la argumentación, la estructura de un texto, entre otros; siempre focalizados en el conocimiento previo del estudiante y su propia construcción conceptual.

### **Propósitos de enseñanza**

Desde “Abra palabra y habrá palabra”, el propósito principal fue identificar por medio de una secuencia de actividades, que la lectura y la escritura son prácticas que hacen parte de la vida de los estudiantes, de sus vidas como habitantes de ciudad y como sujetos de los procesos de formación en escuelas de ciudad, es por esta razón que decidimos implementar una ruta de actividades encaminadas al fortalecimiento de aspectos que tienen que ver con formar en asuntos formales de lectura y escritura es decir, la coherencia, cohesión, el reconocimiento del género epistolar, narración de historias autobiográficas, permitieron que se lograra escrituras donde los estudiantes se reconocieran como sujetos activos de la sociedad, donde le dábamos relevancia a cada sentir, y exaltábamos sus capacidades por ser capaces en ir y venir en su propio pensamiento, en su propia postura crítica frente a su realidad.

Por otro lado, desde la línea, *Las canciones para leer y escribir mi ciudad*, su propósito principal fue, cómo la lectura y la escritura le permiten al niño encontrarse con su cultura, con su historia, con los asuntos de su barrio, de su familia, para esto fue necesario entonces, la selección de textos, tanto de lectura y escritura, como los soportes que les íbamos a proponer en clase a los niños para que lean y para que escriban algo cercano, para vieran que esas prácticas no son privativas del salón de clase, sino que mucha gente también hace lo mismo, escriben tarjetas de invitación, leen el periódico para informarse; y fue de esta manera como decidimos escoger la canción como género discursivo para la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

formación en lenguaje desde estos aspectos anteriormente mencionados, y así, vincular a los niños con la realidad, brindándole la posibilidad de ver que la lectura y la escritura pueden ser también ejercicios divertidos, para ello se configuraron clases que les permitieron a los niños jugar con palabras, realizar ejercicios de intertextualidad con la canción propuesta, identificar la lírica como un género que transmite emoción y sentimiento, reconocer la metáfora como un recurso retórico y encontrarse con la literatura y escribir también un poco de literatura, convirtiéndose en un escritor convencional.

Ambos propósitos están estrechamente vinculados, ya que desde ambas líneas, el interés en común es lograr que las prácticas de lectura y escritura sean el andamiaje para descubrir que, desde el aspecto sociocultural, hay una gran riqueza con cada uno de los elementos que lo conforman. Permitieron visionar la meta a la cual se quería llegar, proponernos un camino a seguir con el fin de lograrlo, y de esta manera direccionar cada una de las estrategias planeadas para alcanzar el objetivo principal de la secuencia didáctica.

### **Estrategias metodológicas**

El desarrollo de la secuencia didáctica que ha orientado el ejercicio de la práctica pedagógica se llevó a cabo desde varias estrategias metodológicas, que van orientadas hacia la significación que tiene la lectura y la escritura en el aula de clase; dentro de las cuales están inmersas otras metodologías de enseñanza como: visita a la biblioteca, reproducción de canciones, uso de audiovisuales, proyección de videos, creación de canciones, debates, puestas en escena y personificación. Estas estrategias permitieron llevar a cabo una forma particular de acción en el aula, que nos direccionó hasta la reflexión didáctica, con el fin de lograr configurar desde las unidades de análisis, una realidad que tenía nombre y protagonistas: *ciudad y estudiantes*.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Cada una de planeaciones tenía una estrategia de clase en particular, desde la primera línea: la elaboración de cartas para crear y fortalecer

lazos de amistad, la construcción con material didáctico de una cajita de fósforos para guardar allí, alegrías, temores, ideales y sueños, la construcción de una cartografía corporal para la narración de autobiografías, la creación de textos a través de imágenes, la escritura de relatos sobre profesiones de la ciudad de Medellín, entre otras; todo esto con el fin de llegar hasta un producto final de clase, el tren viajero lexical; cuyo propósito fundamental fue enriquecer el léxico descubriendo nuevo vocabulario para lograr prácticas de lectura y escritura más versátiles, coherentes y con diversidad de sentidos.

Por otro lado, desde práctica profesional II, las estrategias de clase que se llevaron a cabo fueron: la elaboración de una pantomima llevando a la realidad la canción, creación de poesías a partir de párrafos de canciones, realización de paralelos entre cuentos según sus títulos, creación de cuentos con diferentes finales, construcción de plegables en los que cada estudiante contaba su historia, entre otras; y así, finalmente cada producto de clase nos brindaba los insumos para la construcción de una canción a la ciudad de Medellín, en la que se resaltaban las múltiples riquezas que nuestro contexto nos ofrece, como herramientas para la construcción de ciudadanía.

Estas estrategias nos posibilitaron el fortalecimiento de las clases, para varios ejes de la formación en lenguaje y para la enseñanza de la lectura y la escritura en especial con asuntos que tienen que ver con la participación ciudadana, sentido crítico, goce y disfrute de diversos tipos de textos, encuentros con la pintura, la música y la literatura.

Durante el desarrollo de las secuencia didácticas no se realizaron exámenes escritos con la pretensión de recibir una respuesta en particular, ya que



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

entendemos que la evaluación es un proceso permanente que nos permite demostrar que los niños aprenden durante la ejecución de cada actividad, con cada pregunta, con cada exposición, con cada construcción, con cada socialización, hasta con cada duda. Partiendo de cada una de estos eventos, los estudiantes logran demostrar cuánto saben y no precisamente de la manera como se pretende que lo manifiesten, por el contrario, muestran las diversas formas de ver el mundo, de ver el conocimiento, de demostrar que saben a través de sus experiencias de vida y en la participación de la experiencias de clase; es allí cuando nosotras como docentes nos damos cuenta, que esta profesión es un trabajo recíproco en el que nosotras aprendemos cada día más y de la misma manera, como este proceso de evaluación, durante su ejecución evaluamos también nuestra propia práctica.

En este orden de ideas, los materiales que fueron utilizados durante la ejecución de la secuencias didácticas, fueron: la biblioteca como espacio para recrear la lectura, imaginarla desde otros ámbitos y reconocer que este espacio al igual que otros, son medios que conectan con realidades diferentes; trabajo con etiquetas, lo cual les permitió identificar cada una de ellas como perecientes de nuestro entorno, por ejemplo, la leche que se consume en casa, el arroz que cocina la abuela, el jabón con el que mamá lava la ropa, entre otros; personajes de la ciudad, donde reconocían la importancia del oficio que desempeña cada una de las personas de su entorno: el señor de la tienda, la señora que barre las calles, el cura de la iglesia, y demás; personajes, espacios y materiales que se definen como peldaños que nos van marcando un camino, donde descubrimos que en el contexto de ciudad están todas las herramientas necesarias como posibilitadoras del aprendizaje para el estudiante.

1 8 0 3



## Desarrollo de la secuencia didáctica

Guía de desarrollo de la línea de sentido desde práctica profesional I, cuyo eje temático fue: *Abra palabra y Habrá palabra*; presentamos el resumen de los principales productos de cada clase:

Estrategias de clase
Elaboración de carta para crear y fortalecer lazos de amistad.
Construir con material didáctico una cajita de fósforos y guardar allí, alegrías, temores, ideales y sueños.
Construir una cartografía corporal para la narración de autobiografías.
Elaboración de cuento de autoría propia a través de imágenes.
Escritura de relato sobre profesiones de la ciudad de Medellín
Representación de los diferentes oficios que desempeñan las personas de su barrio.
Realización de una invitación al colegio amigo por medio de una valla publicitaria.
Construcción de un dibujo estilo pictograma sobre las culturas de la ciudad de Medellín
Realización del producto final, <i>tren viajero lexical</i> .

Tabla # 3: Cronograma de actividades de Práctica Profesional I.

Guía de desarrollo de la línea de sentido desde práctica profesional II: *Canciones para leer y escribir mi ciudad*; presentamos el resumen de los principales productos de cada clase:

EJE TEMÁTICO	ESTRATEGIAS DE CLASE
Mi cuerpo es una historia	Elaboración de una pantomima llevando a la realidad la canción.
Soy poesía	Realización de una poesía a partir del párrafo de una canción.
La Colombia que quiero	Realización de un paralelo entre cuentos según sus títulos.
Mi pinocho es de verdad	Creación de un cuento con diferentes finales.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

¿De dónde vengo yo?	Construcción de un plegable en el que cuenten su historia.
¿Qué hay detrás de la canción?	Identificar las metáforas implícitas en la canción y reemplazarlas por palabras que mejor se adecúen al texto.
Mis costumbres antioqueñas	Reconstrucción de canciones a partir de sinónimos y antónimos.
Tildando nuestra existencia	Corrección de una canción ubicando coherentemente los signos de puntuación.
Buzón de canciones	Realización de cartas reflexivas como medio de comunicación con el colegio amigo.
Comparando realidades	Ejercicio de intertextualidad entre canciones y la realidad.
Unificando notas musicales	Creación de una canción que reúna todo lo trabajado durante el proyecto.

Tabla # 4: Cronograma de actividades de Práctica Profesional II.

## Hallazgos

A continuación enunciamos algunos de nuestros más significativos hallazgos producto de la reflexión permanente a lo largo de nuestra experiencia de investigación que tuvo lugar en la propia práctica de aula.

La Investigación Acción como metodología de trabajo fue la ruta que guio este proyecto de investigación hacia el descubrimiento de unos hallazgos, reconociendo que la lectura y la escritura son recursos que se conjugan en un solo grupo: la escuela de ciudad como un eje articulador en el desarrollo del aprendizaje de cada sujeto; esta metodología es fundamental para nuestra pregunta de investigación porque nos ha permitido caracterizar unos contextos educativos, porque nos ha permitido un encuentro directo con unos sujetos de investigación, nuestros estudiantes y porque nos ha llevado a repensar o a diseñar unas rutas para que los estudiantes participen en la construcción de sus



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

aprendizajes y de esta manera nosotras hemos podido conceptualizar las implicaciones de la lectura y la escritura en el contexto de ciudad.

Cada una de las estrategias mencionadas durante la ejecución de la práctica pedagógica, tienen su propia finalidad, es decir, se buscaba que los estudiantes a través de un producto de clase compactaran su realidad por medio de la escritura, haciendo una múltiple lectura de su entorno como primer facilitador de su aprendizaje, donde reconocerse como sujetos pensantes dentro de él fue lo más significativo.

Vale la pena resaltar, que el cuento no es la única herramienta narrativa, existen también otras estrategias potentes que bien utilizadas promueven las actividades que giran en torno a la lectura y la escritura, pues las canciones, el trabajo en equipo, los materiales utilizados en clase de lenguaje, lectura de imágenes, la pantomima, asignación de roles, trabajo colectivo y la intertextualidad, recobran su valor y más en esta oportunidad donde leer y escribir va más allá de decodificar un signo.

A través del ejercicio de secuencia didáctica se logra configurar el trabajo de campo de práctica I y práctica II, cuyos propósitos, ejes temáticos, fundamentación conceptual, materiales, estrategias de clase y evaluación, se trabajaron en torno a la lectura y a la escritura como prácticas socioculturales, direccionadas a reconocer los elementos que contiene el contexto como experiencias de aprendizaje.

Ahora bien, el maestro necesita crear ambientes innovadores, propicios y oportunos, que conduzcan a la resignificación y reflexión, potenciando y creyendo en las capacidades de interpretar, deducir, asimilar, percibir e indagar de sus



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

estudiantes; esto es un pretexto más para que las prácticas de lectura y escritura hagan parte de la formación y la rutina escolar del docente, donde a través de la planeación como un ejercicio que implica reflexión y meditación, se logre configurar la práctica de aula y sea el diario de campo el mejor testigo que complementa esta secuencia; pues las implicaciones de enseñar a leer y a escribir en los grados iniciales de escolaridad desde la perspectiva sociocultural, se puede resumir en tres aspectos: uno, cómo a través de la lectura y la escritura el estudiante reconoce su historia, su vida, asuntos del barrio y su familia; dos, tiene que ver con la estética del lenguaje, permitir que la lectura y la escritura sean ejercicios divertidos; y finalmente, formar en asuntos formales del lenguaje; para así lograr conceptualizar las implicaciones de la lectura y la escritura en contexto de ciudad.

### **Conclusiones**

El trabajo en el aula permite más que llevar una clase a cabo, permite un encuentro con el propio ser, una confrontación, un ejercicio de introspección donde podemos evaluar el proceso de formación que estamos ofreciendo. Y qué mejor oportunidad que ésta para expresar que como docentes de estos grupos que fueron intervenidos durante el trabajo de campo, pudimos reconocer que en nuestras prácticas de aula, que en nuestras prácticas como docentes, había riquezas que no lográbamos percibir y que en el momento de realizar el redescubrimiento pudimos conjugar todo aquello bello que nos caracteriza y poderlo nombrar dentro de nuestro ejercicio docente.

A la hora de trabajar la lectura y la escritura con los niños de los grados iniciales, reconocemos que la propuesta metodológica: secuencia didáctica, permite pensar las clases desde un contexto en particular, donde vincular la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, facilitó el aprendizaje de los estudiantes. Hay que reconocer que los elementos que están en la realidad de los niños, en su entorno,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

en su contexto, permiten configurar el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose este en un ejercicio de aprendizaje colectivo.

Desde esta perspectiva, cobra importancia hacer alusión al contexto como un espacio de formación, ya que es allí donde se encuentran inmersos diversos recursos, experiencias, tipos de textos y personas para ser llevadas al aula, y así, aprovechar el entorno como el proveedor de todo lo que necesita el estudiante para aprender, fortalecer y reconocer que las mayores riquezas, están en el medio que lo rodea.

Finalmente, es necesario decir, que investigar la ciudad es aproximarse a sus habitantes, es reconocer que en este espacio cada sujeto forma parte de un colectivo de comunidad, donde no solamente se interpreta, sino que se logra construir un saber y nombrar el contexto de ciudad como un escenario escolar.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## CONCLUSIONES FINALES

Facultad de Educación La potencia de este trabajo investigativo parte de un Enfoque Cualitativo que busca generar una empatía entre el investigador y el sujeto, donde la principal función es construir saber a partir de un colectivo social, la ruta metodológica encaminada desde la Investigación Acción, nos permitió reflexionar sobre el sentido de la investigación donde el saber y el aprendizaje se fueron hilando a medida que el camino se iba forjando, partiendo de la premisa que es la interacción social, donde los sujetos, en este caso los estudiantes, construyen significados, ejercen sus capacidades para conocer, relacionarse, crear y pensarse desde un contexto en particular: su contexto, la ciudad.

En atención a las necesidades del contexto, desarrollamos una propuesta didáctica, la cual está fundamentada desde el concepto de secuencia didáctica. Esta secuencia fue desarrollada mediante el ejercicio de práctica pedagógica en dos contextos de ciudad: Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI con estudiantes del grado segundo y en el Colegio Parroquial San Judas Tadeo, con estudiantes del grado tercero. A través de ella, reconocimos que la construcción del saber se configura en función de procesos indivisibles que conceptualizan la enseñanza y el aprendizaje.

En el marco de conceptualizar y concluir lo que significó para nosotras las prácticas de lectura y escritura, es importante dejar en claro que, la lectura no se limita simplemente a textos escritos, leer, es la percepción del entorno, todo lo que lo conforma y que, de igual manera nos conforma como sujetos partícipes y activos en el ejercicio de la ciudadanía, es ir más allá de lo que la vista aprecia, es interpretar lo que me quiere decir aquello que nos rodea, es aquella necesidad ontológica que reúne placeres, sensaciones, diversificación del mundo y es allí en donde queda realmente plasmado, quién y cómo es la persona que escribe. Es por lo anterior, que el proceso desarrollado por el sujeto supone necesariamente



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

ser confrontado con la realidad y a partir de su punto de vista etiquetar, nombrar y darle sentido a la vida desde su concepción de mundo.

En consecuencia, podemos decir que es necesario que dentro del aula de clase, antes de reconocer la lectura y la escritura como procesos fundamentales para el aprendizaje, es identificar un contexto, una realidad, un entorno, en el que podemos descubrir elementos que nos pueden llevar a la resignificación de un saber, en este caso, reconocimos que leer y escribir son experiencias vivas que tienen sentido para nosotras como maestras y para los niños, en tanto las necesitamos para algo en nuestras vidas, en tanto tocan nuestra existencia, nuestros saberes y en tanto las usamos para participar y convivir de una mejor manera con los demás en nuestra ciudad.

Investigar en la escuela es aproximarse a sus contextos reales, a pesar del imaginario que se tiene de la ciudad de Medellín en relación con comunas, crimen o drogas, fue oportuno abrirnos a la posibilidad de ver la ciudad como un contexto donde ocurren múltiples prácticas educativas y que cada elemento que la compone operan como unidades de enseñanza y aprendizaje.

Fue gratificante, descubrir que como docentes teníamos prácticas, que en la rutina de clase con nuestros estudiantes implementábamos, pero no eran nombradas ni reconocidas, y fue con la ejecución de este trabajo de investigación que se abre la posibilidad de reconocer, renombrar y resignificar la actividad docente, identificando que en nuestras prácticas de aula había riquezas, que les permitía a los estudiantes llegar al conocimiento de una manera distinta, partiendo de una realidad, que era su contexto donde se correlacionaba la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

El maestro necesita crear ambientes innovadores, propicios y oportunos, que conduzcan a la resignificación y reflexión sobre su propia práctica, potenciando y creyendo en las capacidades de interpretar, deducir, asimilar, percibir e indagar de sus estudiantes; esto es un pretexto más para que las prácticas de lectura y escritura hagan parte de la formación y la rutina escolar del docente, donde a través de la planeación como un ejercicio que implica reflexión y meditación, se logre configurar la práctica de aula y sea el diario de campo el mejor testigo que complementa esta secuencia.

A la hora de trabajar lectura y escritura con los niños de los grados iniciales, se debe tener en cuenta, un conglomerado de aspectos que permitirán que dichas prácticas se lleven a cabo exitosamente, sus intereses, sus necesidades, sus gustos, sus preferencias, su contexto y su relación directa o indirecta con este; es reconocer que el estudiante convive con un sinnúmero de situaciones, vivencias, recuerdos, experiencias, las cuales lo nombran como persona, y es allí donde el docente debe centrarse, partir de allí para renombrar y fortalecer todo aquello que lo conforma, y sabe innatamente, en este caso, las prácticas de lectura y escritura, ligadas al contexto de ciudad.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camps, A. (1995). Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. # 5 (Barcelona). Grao. P. 71-80.

Castillo, N. Chaparro, R. y Jaimes, G. (2001). *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja. P.38- 89.

Chartier, A. y Hébrard, J. (1994). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Revista Infancia y Aprendizaje: Diario de Estudios de la Educación y el Desarrollo*.(Barcelona) Vol. 23. # 89. P. 11-23.

Chartier, R. (1993). Lectores y lecturas populares. Entre imposición y aprobación. *Revista co-herencia. Revista de humanidades- Universidad EAFIT* (Medellín) Vol.4. # 7. P. 103-117.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia. Págs. 132.

Fernández, C. (2002). Observación y auto-observación de clases. *Revista Cervantes*. #2 Marzo. 2002. P. 109-128.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de cultura económica. Págs. 246.

Freire, P. (1991). *La educación en la ciudad*. Cortez editora, Sao Paulo. Págs.177.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Galeano, E. y Vélez, O. (2000). Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia. Págs.88.

Ghiso, A. (2001). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Fondo editorial. FUNLAM. Págs. 109.

Hurtado, R. (2003). La alfabetización en América Latina. Revista lenguaje y escuela. (Colombia). Vol.5. P. 143-160.

Kalman, J. (2007). La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en la primaria. Revista latinoamericana de lectura. (Buenos Aires-Argentina). #4. Diciembre. P. 40-48.

Lerner, D. (1994). ¿Es posible leer en la escuela? Revista Latinoamericana de Lectura. (Buenos Aires – Argentina) #1 Marzo. P. 5-24.

Mejía, M. (1994). La educación popular en construcción. Retos, puertos y extravíos de una búsqueda. Universidad Pedagógica Nacional. Págs.232.

Páramo, P. (2010). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. Revista colombiana de educación. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional. # 57. P. 14-27.

Pérez, M y Roa, C. (2003). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. P.23-50.

Pérez, M. (2009). Hacia una Fundamentación del Trabajo Pedagógico y Didáctico en el Campo del Lenguaje. Bogotá: CERLALC. P.1-15.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Pérez, M. y Rincón, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. Bogotá: CERLALC. P. 1-43.

Pérez, M.(2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Revista de lenguaje. #32 noviembre 2004. P. 75-88.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. Revista Educacao e Pesquisa. (Brasil) Vol.27. #1.enero-junio P.11-26.

Rodríguez, S. (2014). Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad. Santa Fe de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. P.112.

Salinas, J. (2009). La ciudad: vía pedagógica para la ciudadanía contemporánea. Colombia. Santa Fe de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. P.23-30.

Trilla, J. (1993). La educación y la ciudad. Revista educación y ciudad. # 2 mayo 1997. P. 6-19.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



## ANEXOS

### Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado

A continuación presentamos el formato de consentimiento informado a través del cual le dimos un tratamiento ético a la información, se lo presentamos a los niños y se lo explicamos de manera oral a cada uno de ellos.

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Título del proyecto: Los niños leen y escriben su ciudad.**

**Investigadoras: Anny juliet López Echavarría.**

**Luisa Fernanda Saldarriaga López.**

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_ estudiante (\_\_\_ años), con documento de identidad N. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, y con domicilio en \_\_\_\_\_.

#### DECLARO LO SIGUIENTE:

El investigador me ha invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca aproximarse al reconocimiento de las relaciones existentes entre las prácticas escolares de lectura y escritura y las experiencias de vida en la ciudad de los estudiantes.

El investigador me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Identificar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes según sus experiencias de vida en la ciudad.
- Identificar la concepción que tienen los estudiantes sobre las prácticas de lectura y escritura que ellos desarrollan.
- Analizar, sistematizar e interpretar información desde la ruta metodológica de Investigación Acción.
- Elaborar una propuesta didáctica para que permita desarrollar estrategias de formación en lectura y escritura, a partir de un proyecto de lengua, cuyo propósito atienda a algunas



de las formas de vida de los niños según sus necesidades de participación en su contexto social y escolar.

2. La aplicación de los instrumentos de construcción de los datos implica el desarrollo de las siguientes estrategias de recolección de información: la Auto-observación, el análisis documental y la colcha de retazos como técnica interactiva, estrategias que fundamentan la pregunta de investigación y permite caracterizar unos contextos educativos, tener un encuentro directo con los estudiantes como sujetos de la investigación, llevando a repensar y diseñar unas rutas para que los estudiantes participen en la construcción de sus aprendizajes y de esta manera, poder conceptualizar las implicaciones de la lectura y la escritura en contextos de ciudad.
3. Para el tratamiento de la información que se recolecte en estos eventos, el investigador requiere registros audiovisuales, por lo cual acepto aparecer en sus filmaciones, las cuales serán utilizadas solo para fines académicos.
4. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
5. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores, ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.
6. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.
8. Igualmente he sido informado (a) que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por mis vivencias como maestro o estudiante de educación rural, no comprometen a los investigadores, ni a las instituciones que ellos puedan representar, en procesos de tipo terapéutico o de



acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.

9. Se me ha informado que aunque el objeto de estudio son las prácticas de lectura y escritura en contextos de ciudad, para el cual habrá preguntas que requieran narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar, ni violentar mi intimidad, y que tengo la posibilidad de detener o postergar el relato de experiencias, las entrevistas o las observaciones, si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor; como también a revisar y depurar el borrador de la información antes de ser publicada.

10. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

11. Para la realización de la entrevista hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizará una entrevista con una duración de una (1) hora; el lugar para el desarrollo de este instrumento será previamente acordado.

12. Para llevar a cabo las observaciones participantes, el investigador podrá hacer uso de espacios áulicos, y otros lugares en los cuales se desarrolle algún componente del ejercicio pedagógico.

13. Doy fe de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: \_\_\_\_\_