



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL CONTEXTO RURAL: UNA MIRADA A
MIS PROPIAS PRÁCTICAS**

Tesis presentada para optar el título de Magister en Educación

CÉSAR AUGUSTO ZAPATA MARÍN

Asesor:

Jesús Pérez Guzmán



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL CONTEXTO RURAL: UNA MIRADA A
MIS PROPIAS PRÁCTICAS



CÉSAR AUGUSTO ZAPATA MARÍN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: SOMOS PALABRA: FORMACIÓN Y CONTEXTOS

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA

MEDELLÍN

2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, mayo de 2016

1 8 0 3



AGRADECIMIENTOS

A mi asesor Jesús Pérez Guzmán por su profunda confianza,
sus oportunas y valiosas orientaciones.

A todos los docentes con los que tuve contacto a través de los diferentes cursos en la Maestría y que han nutrido con ahínco y valiosos aportes a este trabajo de investigación. Gracias a: Diana María Jaramillo, Claudia Arcila Rojas, Mauricio Múnera Gómez, Gloria María Zapata Marín, Sandra Milena Céspedes González, Diela Bibiana Betancur Valencia y Diego Leandro Garzón Agudelo.

Agradezco a la directora del Centro Educativo Rural Corcovado Adriana Martínez Plazas por que hizo posible esta investigación, al permitir realizar el Proyecto Investigativo en compañía de la comunidad educativa disponiendo de su tiempo para la elaboración de contenido entorno a la lectura y la escritura.

A mi esposa Luz Mery Sierra Estrada y mi hija Sohara Zapata Sierra, por el apoyo incondicional en el desarrollo de esta investigación. También a mi padre Lisímaco Zapata y mi hermana Gloria Stella Zapata Marín.



TABLA DE CONTENIDO

PALABRAS PRELIMINARES	7
CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.1 UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO.....	9
1.2 ANTECEDENTES	15
1.2.1 <i>Antecedentes relacionados con la lectura y la escritura en contextos rurales</i>	16
1.2.2 <i>Antecedentes relacionados con el estudio de las prácticas de enseñanza</i>	23
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	32
1.4 OBJETIVOS.....	34
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	34
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	34
1.5 DISEÑO METODOLÓGICO.....	35
CAPÍTULO II: REFERENTE CONCEPTUAL	40
2.1 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	40
2.2 LA PRÁCTICA REFLEXIVA	46
CAPÍTULO TRES: TRANSFORMACIONES DE MI PROPIA PRÁCTICA.....	51
3.1. LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN LA TRASFORMACIÓN DE MIS PROPIAS PRÁCTICAS	52
3.1.1 <i>Secuencia didáctica: Construyamos un cuento inédito</i>	54
3.1.2 <i>Secuencia didáctica: Escojo y acompaño una obra literaria</i>	57
3.1.3. <i>Secuencia didáctica: En busca de leyendas originarias de la vereda Corcovado</i>	59
3.1.4 <i>Secuencia didáctica: Leyendo y escribiendo con padres de familia que acompañan en el aula</i>	62
3.2 GRATIFICACIONES	66
3.3 DIFICULTADES	77
3.4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS SECUENCIAS PLANEADAS E IMPLEMENTADAS	78
3.5 CONSIDERACIONES FINALES.....	88
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	92
ANEXOS	97

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1: Recorrido estudiantes de diferentes lugares para llegar al Centro Educativo Rural Corcovado, ubicado en la vereda Corcovado del municipio de Titiribí.....</i>	11
<i>Ilustración 2: Revisión de antecedentes</i>	16
<i>Ilustración 3: Revisión de antecedentes investigativos de la lectura y la escritura en contextos rurales</i>	16
<i>Ilustración 4: Revisión de los trayectos de la lectura y la escritura en contextos rurales ..</i>	24
<i>Ilustración 5: Diseño metodológico</i>	35
<i>Ilustración 6: Revisión de los trayectos de los referentes conceptuales</i>	40
<i>Ilustración 7: Hallazgo de las transformaciones de mi propia práctica.</i>	51



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

PALABRAS PRELIMINARES

“Investigar no es mirar algo, sino mirarse, mirar la mirada”

Guillermo Bustamante Zamudio

El presente proyecto de investigación titulado: La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas, surge de la necesidad de reflexionar sobre mi quehacer en el aula, con el fin de reinventarlas, de generar cambios en la manera como acerco a los jóvenes de sexto y séptimo grado del Centro Educativo Rural Corcovado a ese mundo de lectura poco explorado por ellos. En definitiva, este proyecto me permite reconocermelo como maestro y al mismo tiempo alentar transformaciones en mis propias prácticas a partir del análisis y la reflexión de mis modos de hacer en el aula día a día.

Para tal fin, este proyecto de investigación está organizado en tres partes. En primer lugar, hago referencia a la construcción del problema a partir de la descripción del contexto; el rastreo de antecedentes de orden investigativo, teórico y legal desde dos perspectivas: la lectura y la escritura en el contexto rural y el estudio de las prácticas de enseñanza en lenguaje; del planteamiento de la pregunta de investigación, los respectivos objetivos y la construcción metodológica como la ruta que me permite comprender el proceso que se llevó a cabo para el desarrollo de esta investigación, la cual será desde un paradigma cualitativo, desde la modalidad de Investigación Acción, con estrategias como la observación, el diario de campo y entrevistas semi-estructuradas.

En el segundo capítulo, aludo a la construcción conceptual, en la cual se desarrollan brevemente dos grandes categorías que guían esta investigación: una primera relacionada con una mirada sociocultural de la lectura y la escritura, mirada que alienta esas transformaciones en mis prácticas y; una segunda categoría relacionada con la práctica reflexiva que da cuenta en qué consiste ese proceso de problematización de mi quehacer docente.

Con respecto al tercer capítulo, en éste encontramos las compresiones y transformaciones producto de la investigación. Así pues, en tal apartado se recoge todos esos intentos de cambio, mis nuevas apuestas en la enseñanza del lenguaje, esas reinenciones materializadas



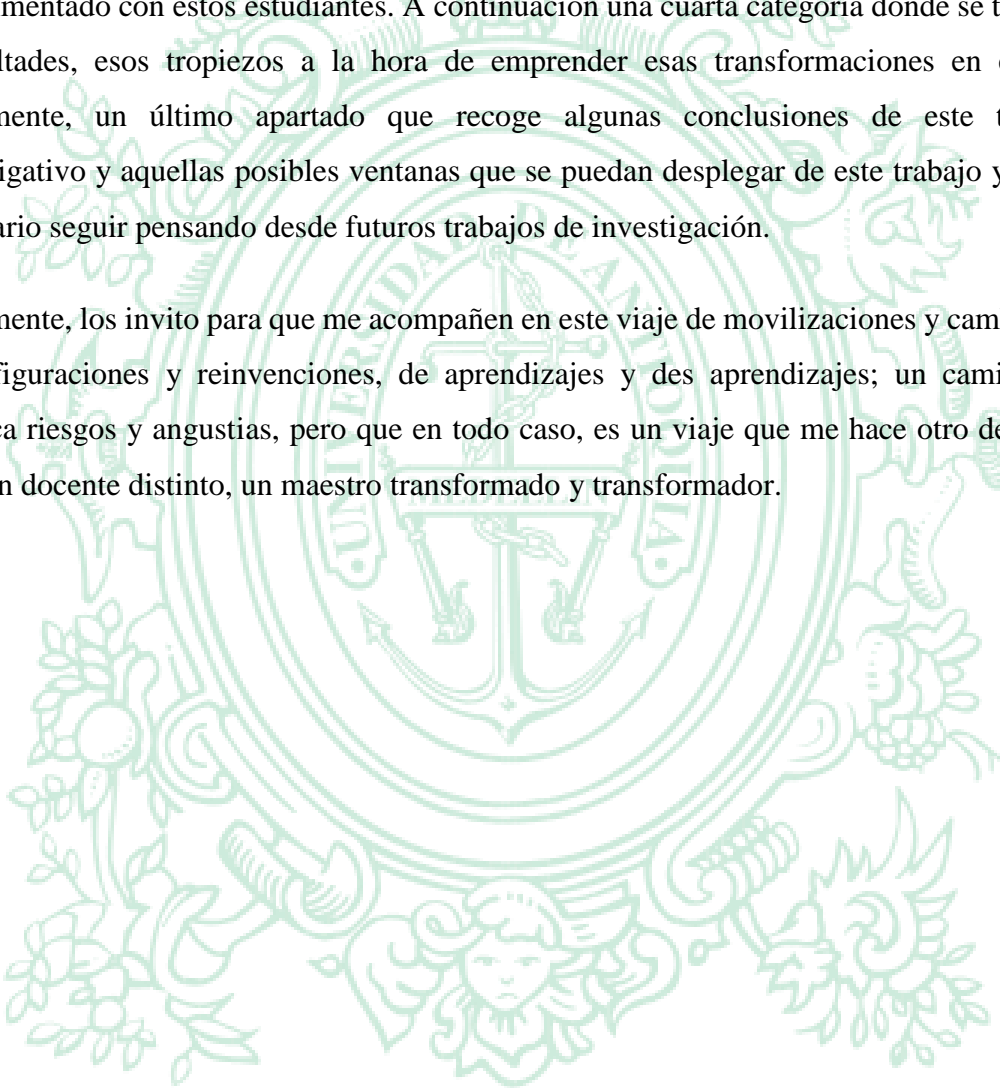
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

desde mi quehacer cotidiano, los cuales están organizados en cinco grandes categorías: la primera, relacionada con mis transformaciones reales en el aula a partir de una configuración curricular específica: las secuencias didácticas. Una segunda categoría donde se hacen explícitos los fundamentos teóricos que soportan tales secuencias didácticas. Vendrá luego una tercera categoría que recoge todas esas gratificaciones que nunca antes había experimentado con estos estudiantes. A continuación una cuarta categoría donde se teje esas dificultades, esos tropiezos a la hora de emprender esas transformaciones en el aula. Finalmente, un último apartado que recoge algunas conclusiones de este trayecto investigativo y aquellas posibles ventanas que se puedan desplegar de este trabajo y que es necesario seguir pensando desde futuros trabajos de investigación.

Finalmente, los invito para que me acompañen en este viaje de movilizaciones y cambios, de reconfiguraciones y reinenciones, de aprendizajes y des aprendizajes; un camino que implica riesgos y angustias, pero que en todo caso, es un viaje que me hace otro de lo que soy, un docente distinto, un maestro transformado y transformador.



1 8 0 3



CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Cualquier reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura habrá de incorporar hoy esta nueva mirada, una mirada –me atrevo a decir– más sensible y más preocupada porque la enseñanza sea una tarea posible aún en los contextos más desfavorables.

Gustavo Bombini

1.1 Una aproximación al contexto

Iniciaré entonces, con el contexto en donde se lleva a cabo esta propuesta. Titiribí, tal como nos lo cuenta López (2003) es uno de los municipios más pequeños de Antioquia, localizado en la subregión Suroeste del departamento. Fue fundado el 17 de abril de 1775 por el señor Benito del Río, en territorios de los indios Nutabes dirigidos por el cacique Titiribí, de quien la población deriva su nombre. En otros tiempos fue importante por la explotación minera, especialmente del oro, que atrajo a importantes familias de Medellín y del mundo. Fue erigido como municipio en 1815. Aunque hoy ya no hay tan imponente explotación de oro, dejó una rica historia y legado cultural, además, aún persisten algunas construcciones que son reflejo de sus años de ostentación.

Ahora bien, esta pequeña alusión al contexto se debe a que esta investigación se desarrolla en este municipio y, en particular, en la vereda Corcovado que dista de la cabecera municipal siete kilómetros. Ésta, según López (2003) derivó su nombre gracias a su ubicación en el piedemonte del cerro, que tiene mucha semejanza con el cerro El Corcovado de Brasil. Además de que sus suelos son ricos en carbón, se cultivan productos agrícolas como el café, el plátano y productos de pan coger como verduras, yuca y maíz. En la parte pecuaria tienen pequeñas producciones de pollo y cerdo. La vereda cuenta con un Centro Educativo, un Hogar Infantil del ICBF, una caseta comunal y dos escenarios deportivos (cancha de microfútbol y fútbol).

Cerrando un poco el lente, me centraré a continuación en el Centro Educativo Rural Corcovado (CER Corcovado). De éste se podría decir que es una institución de carácter



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

oficial que cobija los siguientes niveles: el grado transición del nivel de preescolar, la básica primaria con el modelo de Escuela Nueva, el cual tiene como propósito que un educador tenga varios grados a su cargo (multigrado) dependiendo del número de estudiantes y la básica secundaria con sus grados de sexto a octavo con el modelo educativo flexible de Postprimaria rural, modelo que brinda la posibilidad de atender jóvenes de áreas rurales que han terminado la básica primaria y continúan sus estudios secundarios.

El Centro Educativo tiene para el 2015, 110 estudiantes matriculados, distribuidos así: ocho estudiantes en el grado transición, 52 estudiantes en la básica primaria y 50 estudiantes en la básica secundaria. El profesorado está conformado por un directivo y cuatro docentes, los cuales atienden entre dos y tres grados a la vez en un mismo salón de clase. La comunidad educativa del Centro Educativo se complementa además con 68 familias de los estudiantes matriculados.

Como docente de este Centro Educativo, atiendo en particular los grados sexto y séptimo. El número total de estudiantes matriculados en sexto es de 17 y en grado séptimo siete para un total de 24 jóvenes que van desde los 11 hasta los 17 años. Estos chicos viven en lugares muy variados, unos por ejemplo se desplazan desde la Vereda la Loma del Guamo a una distancia de 11 kilómetros, tenemos cinco estudiantes que recorren cinco kilómetros a pie por camino de herradura para llegar al paraje del Centro Poblado Antonio José Restrepo para ser recogidos por la ruta escolar –cuando hay- junto con otros ocho compañeros. Los demás estudiantes provienen de la vereda Los Micos que se encuentra al norte del establecimiento, a una distancia de cuatro kilómetros teniendo como vía de acceso una carretera destapada y algunos caminos y senderos por los cuales sólo es posible caminar para llegar a las aulas escolares.

A continuación un mapa que nos muestra el recorrido de los estudiantes para llegar a la escuela:

1 8 0 3

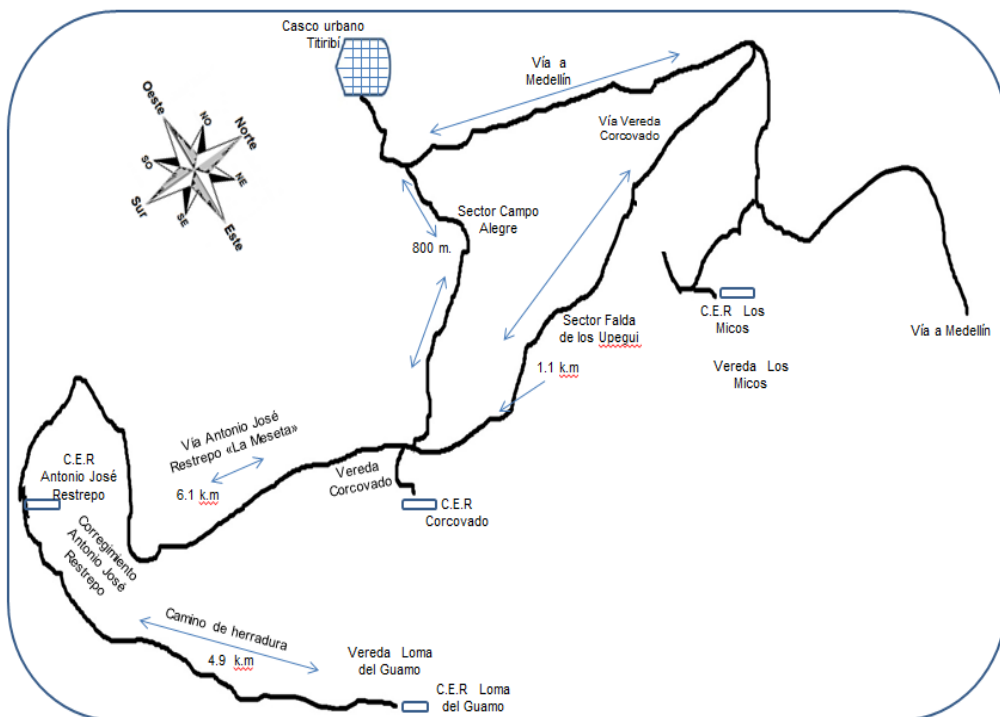


Ilustración 1: Recorrido estudiantes de diferentes lugares para llegar al C.E.R. Corcovado, ubicado en la vereda Corcovado del municipio de Titiribí.

Con relación a las familias de estos estudiantes de sexto y séptimo, según el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), se encuentran en los niveles socioeconómicos uno y dos, además 75 % de los padres, madres y acudientes no cuentan con una escolaridad completa en primaria, es más, 2 % de ellos son iletrados, 23 % terminaron el grado quinto y ninguno de ellos terminó el bachillerato. Del mismo modo, según una encuesta realizada, los procesos de lectura en las familias son escasos y poco se comenta sobre la lectura individual o colectiva entre sus miembros.

Cómo se había mencionado en párrafos anteriores, en el grado sexto y séptimo en los que oriento el área de lenguaje, se trabaja bajo la modalidad de Postprimaria. De este modelo vale la pena anotar que tiene sus inicios en Colombia en la década de los años 90, como un modelo educativo que buscaba dar continuidad a las necesidades educativas de los niños que culminaban su primaria de las zonas rurales del país. Es así como en la Universidad de Pamplona, con un grupo de educadores iniciaron el proceso del diseño de guías de



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

aprendizaje para estos chicos, basadas en las teorías de la “Escuela Activa”, de modo que los niños pudieran avanzar de manera autónoma en un salón de clase donde el docente debía atender varios grados y áreas al mismo tiempo. Las guías de diferentes áreas del conocimiento les permiten ir avanzando de manera autónoma y en grupos. La idea de la Postprimaria es que los estudiantes puedan cursar su básica secundaria, esto es, hasta noveno, en el mismo centro educativo bajo una metodología flexible que se ajuste a las particularidades de los estudiantes que viven en un sector rural.

Hasta acá he mostrado de manera general el lugar que los chicos de sexto y séptimo habitan, la conformación de sus familias, el grado de escolaridad de éstas y su relación con la lectura; también he presentado un poco la modalidad de Postprimaria. A continuación caracterizaré aquellas prácticas de aula que implementaba con mucha frecuencia en el salón de clase para la enseñanza de la lectura antes de emprender este viaje investigativo, antes de cuestionarme sobre mi quehacer, de ampliar mis horizontes frente a la lectura desde ese diálogo que he entablado con diferentes autores y conmigo mismo, antes de reflexionar a través de los diarios de campo sobre mi propia mirada frente a la lectura, sobre mis propias prácticas.

Es que las prácticas de enseñanza que privilegiaba hasta hace poco tiempo en la clase de lenguaje, estaban sujetas a una mirada tradicional, prescriptiva, estructural. Veamos por qué. En primer lugar estaba completamente supeditado a los módulos, los seguía al pie de la letra, de principio a fin, como una camisa de fuerza, puesto que los utilizaba clase tras clase, convirtiendo mi labor en un asunto meramente reproductivo, centrado en responder a las diversas preguntas que los estudiantes tenían frente a los ejercicios que debían resolver de este libro guía de Postprimaria.

En ese orden de ideas, si mis prácticas se limitaban a los módulos de Postprimaria, detengámonos un poco en lo que estos libros de texto proponen. Al mirar el índice tanto de las guías de sexto como de séptimo es posible encontrar títulos muy prometedores, por ejemplo: entremos al mundo de la poesía; leamos cuentos; viajemos por el mundo del mito y la leyenda; reconozcamos la fábula; la novela; leamos, signifiquemos y escribamos... sin embargo, al hacer una revisión minuciosa de cada uno de los núcleos como, se denomina en



dichos textos a cada una de las unidades, encuentro que estas temáticas maravillosas van perdiendo su esencia en su desarrollo. A continuación algunas tendencias que quisiera resaltar de las guías al momento de desarrollar esos procesos relacionados con la lengua y la literatura.

En primer lugar, en los módulos, cada una de las lecturas que se propone ya sean cuentos, fábulas, leyendas, mitos, poemas, obras de teatro, novelas, textos informativos... van acompañadas siempre de pesados talleres, por tanto dichos libros de texto dejan la sensación de que sólo se lee para resolver preguntas, que la lectura sólo se reduce a la comprensión lectora. Del mismo modo, las guías presentan una mirada estructural de los diferentes discursos, reduciéndolos a la forma, por ejemplo, cuando se aborda la poesía, ésta pierde su verdadero sentido, pues la guía se centra en aspectos relacionados únicamente con la estructura: la rima, la métrica, las figuras literarias, el verso, la prosa. Asimismo, es frecuente el trabajo con fragmentos; en el módulo de sexto, por ejemplo, se encuentran las siguientes fracciones de obras como: Pinocho, El Patito feo, poema La luna, en fin, como si el arte se viera a retazos, como si los alumnos de estos grados no merecieran leer la creación completa, como si un trozo pudiera dar la idea del todo.

También es recurrente gramaticalizar la lectura, esto es, utilizar los diferentes textos para ejemplificar y practicar análisis lingüísticos. Es que a pesar de que en el índice no aparece ninguna referencia a temas de orden gramatical, éstos aparecen con una presencia importante en cada uno de los núcleos. Es común encontrarse con contenidos como: concordancia entre artículo, sustantivo y adjetivo; accidentes del verbo (modo, tiempo, persona, número y voz); adjetivos y sus clases; análisis morfológicos: sintagma nominal, sintagma verbal, sintagma preposicional; el signo lingüístico; palabras agudas, graves y esdrújulas... en fin, la lista es bastante amplia. Según lo anterior, los módulos conciben, de manera errada, que la lectura y la escritura se potencian si los estudiantes dominan esos contenidos de orden gramatical, prescriptivo, normativo; por consiguiente, su gran énfasis en este tipo de contenidos.

Así pues, como mi concepción del lenguaje iba hasta donde llegaban los módulos de Postprimaria, era evidente que mi mirada frente a la lectura y la escritura eran igualmente



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

restringidas. En consecuencia, los espacios de lectura y escritura que ofrecía en clase no privilegiaban la profundidad, la reflexión, la construcción de saberes, el ejercicio de la ciudadanía, la construcción de subjetividades, en fin; la lectura y la escritura no respondía a esas diferentes literacidades (Zavala 2009) o propósitos reales que la gente tiene cuando lee o escribe. Mi mirada sobre la lectura y la escritura se reducía a entender estas dos prácticas como meras habilidades lingüísticas, como destrezas que hay que perfeccionar por medio de la repetición y el entrenamiento, de ahí que sólo buscara con los ejercicios de lectura que proponía mejorar la decodificación y la comprensión y en los ejercicios de escritura, la caligrafía y la ortografía. Esto es, la lectura y la escritura se limitaban a ejercicios mecánicos y sin propósitos claros que no iban más allá de las paredes de la escuela.

Además de lo anterior, durante mucho tiempo me había hecho preguntas como: ¿por qué a los estudiantes no les gusta leer? ¿Por qué no comprenden lo que leen? ¿Cómo mejorar en los estudiantes la comprensión textual? preguntas que gracias a la maestría y a este trabajo investigativo he podido transformar. Es que los anteriores interrogantes siempre estaban del lado del estudiante, quizás de manera inconsciente descargaba la responsabilidad en ellos, creía que el problema estaba en los alumnos y que bastaba con un par de estrategias para mejorar la situación. Ahora pienso que el asunto es más complejo y que las preguntas deben estar del lado de mi quehacer como maestro.

Con todo lo anterior, muestro entonces una situación específica: un Centro Educativo Rural ubicado en una vereda llamada Corcovado, en la cual trabajo en los grados sexto y séptimo orientando el área de lenguaje a partir de una metodología flexible llamada Postprimaria. Unos chicos que deben recorrer grandes distancias para llegar al establecimiento, estudiantes que provienen de familias donde la cultura escrita (Kalman, 2003) no es predominante, donde la lectura no es común y menos una lectura estética, donde hay ausencia de libros. Estudiantes que, la única posibilidad que tienen de acercarse a la lectura y la escritura, quizás está en la escuela, pero que infortunadamente este lugar no ha sabido orientar de la manera más pertinente estos procesos y donde los módulos que se disponen para el aprendizaje no aportan lo suficiente a esa formación lectora y escritora. Y en esa escuela estoy yo, un maestro que al inicio de esta maestría sostenía unas prácticas tradicionales, una concepción reducida de



la enseñanza del lenguaje, una mirada limitada de las posibilidades que puede ofrecer la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, pero lo más problemático de todo ello, es que no era consciente de esta situación, es más, me sentía a gusto con lo que hacía, consideraba que estaba respondiendo a lo que debía hacer y que no era posible otra forma de hacerlo.

Hasta este punto he presentado una situación concreta que reafirma la necesidad de realizar este proyecto de investigación en pro de las transformaciones en mi propia mirada sobre la enseñanza del lenguaje y por ende en mis prácticas de aula. A continuación presento un rastreo de antecedentes con el fin de esclarecer qué tanto se ha investigado sobre las prácticas de enseñanza, con qué fines y de qué manera, así como para establecer qué elementos nuevos aporta este trabajo a la reflexión sobre la enseñanza del lenguaje desde un contexto específico: educación rural desde el modelo flexible de Postprimaria.

1.2 Antecedentes

Los antecedentes que presento a continuación se dividen en dos grandes categorías. La primera categoría está relacionada con la lectura y la escritura en contextos rurales y la segunda, recoge el estudio de las prácticas de estos dos procesos. A su vez cada una de estas dos categorías se subdivide en antecedentes de orden investigativo, teórico y legal, tal como lo muestra la imagen.

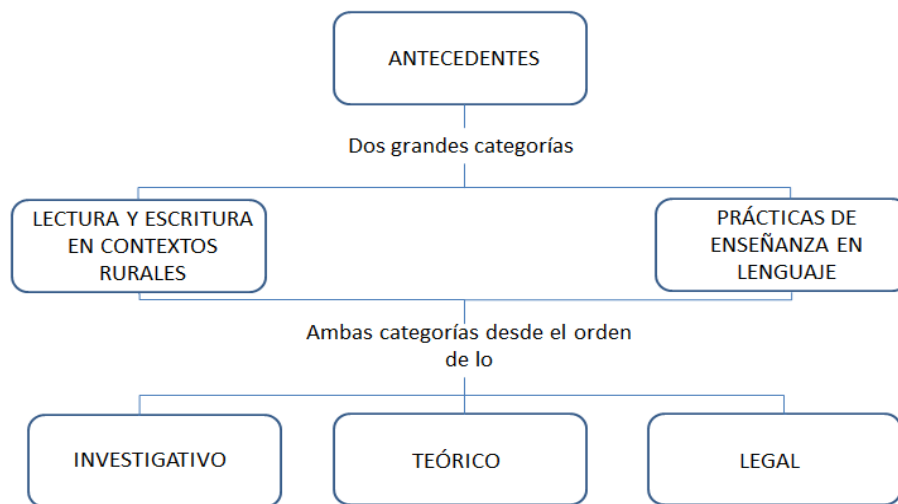


Ilustración 2: Revisión de antecedentes

1.2.1 Antecedentes relacionados con la lectura y la escritura en contextos rurales

El asunto de la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto rural es un tema que poco se ha pensado en el país. No obstante, presento algunas reflexiones que se han tejido al respecto desde lo investigativo, lo teórico y lo legal. Tal como lo muestra el siguiente esquema.

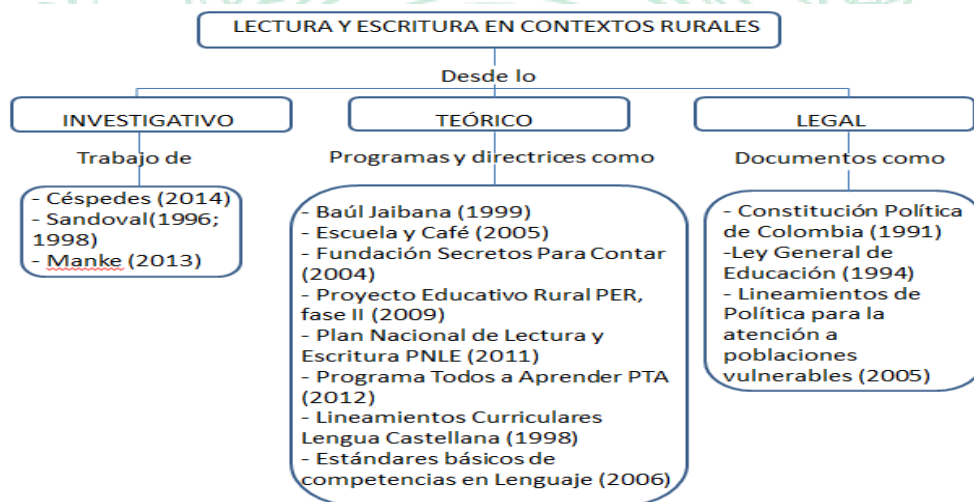


Ilustración 3: Revisión de antecedentes investigativos de la lectura y la escritura en contextos rurales

1.2.1.1 Antecedentes de orden investigativo

En el ámbito internacional, revisé el trabajo *Prácticas rurales de lectura: de los acervos a los modos de leer* (2013) de la doctora brasilera Lisiane Sias Manke. Esta autora buscó comprender seis experiencias de lectura de personas adultas que le permitieron concluir que la lectura está pasada por la experiencia, por los intereses, por sus gustos, por sus búsquedas, por tanto, cada persona se relaciona de una manera distinta con la lectura desde discursos diversos: la biblia, la historia, revistas, periódicos, recetas, literatura, en fin. En síntesis, esta autora resaltó que la lectura y la escritura tienen una función social y no meramente escolar, puesto que permiten la construcción de sentidos de la existencia.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

En esta dirección, a pesar de que este trabajo se distancia de mi proyecto de investigación debido a que sus participantes fueron personas adultas de la zona rural, y mi investigación se sitúa propiamente en el contexto educativo; me aporta en gran medida, porque me ayuda a comprender los diferentes usos y funciones que puede llegar a tener la lectura en el contexto rural y que esos diferentes propósitos deben retomarse en la escuela, de tal manera que la lectura y la escritura escolar estén más próximas a las prácticas sociales. Esto implica para mí reflexionar sobre mi quehacer en el aula para distanciarse de esas prácticas de lectura institucionales y reinventarlas, de tal suerte que a través de otros modos de configurar la enseñanza, lleve al aula todas esas posibilidades de la lectura y la escritura que experimentan las personas fuera de la escuela.

Ahora, en lo referido al ámbito nacional, presento dos trabajos de Rodrigo Parra Sandoval centrados en escuelas rurales de la zona rural cafetera de Colombia, uno titulado *La escuela Nueva* (1996) y el segundo llamado *La escuela inconclusa* (1998). En estas investigaciones el autor presenta la forma como se organizan estas escuelas, cómo desarrollan su trabajo pedagógico y las prácticas de los docentes. De esta manera llega a una conclusión interesante: “la escuela se ha definido como un elemento integrador de la nacionalidad a partir de su función urbanizadora, lo que crea una dificultad para la adaptación del currículum único a la cultura rural” (Sandoval, 1998, p. 11). Esto me permite pensar que para los niños y jóvenes del campo, la escuela es un lugar ajeno, extraño a su idiosincrasia. Mi reto con este proyecto es pensar mis prácticas de enseñanza en un escenario rural, a la luz de esos saberes y tradiciones campesinas, para lograr que la escuela en el campo no sea más, como lo señala Sandoval (1998) una escuela inconclusa.

En el orden departamental rastree la tesis de investigación de la profesora Sandra Céspedes (2014) titulada: *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*, proyecto que se inscribe en la Línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Dicha autora, después de analizar las prácticas de lectura y escritura en una institución rural, en diferentes áreas, con distintos profesores y variados grados; luego de conocer lo que maestros, directivos, estudiantes y padres de familia piensan sobre la lectura, la escritura y la ruralidad; plantea que es indispensable que los



maestros revisen sus propias prácticas con el fin de movilizar renovaciones, de ampliar los horizontes de la lectura y la escritura en el sector rural, con el fin de que “los maestros se lean así mismos y se escriban así mismos, para que lean su escuela en el marco de las políticas educativas” (p 112).

De igual manera, plantea la necesidad de continuar pensando las prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural y sobre nuevas formas de ser maestro en la ruralidad, para ello, “el maestro rural deberá empoderarse de estos procesos y caminar hacia construcciones más autónomas y hacia diseños singulares” (Céspedes, 2014, p. 115).

Y esto es precisamente el reto que asumo como docente investigador: reflexionar sobre mis propias prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un contexto rural, con el propósito de transformarlas a partir de configuraciones didácticas singulares en el área de lenguaje, coherentes con el sector y significativas a los estudiantes.

La revisión de antecedentes de orden investigativo con relación a la lectura y la escritura en la ruralidad, permite concluir que son muy pocas las investigaciones en el sector rural y más relacionadas específicamente con la enseñanza del lenguaje. Por ende, un proyecto como este que pone la mirada sobre mis propias prácticas en un centro educativo rural con una modalidad flexible como lo es Postprimaria, es una apuesta pertinente, dada la ausencia de investigaciones de este orden. Los invito ahora a hacer un recorrido por algunos antecedentes de orden teórico relacionado con la educación rural.

1.2.1.2 Antecedentes de orden teórico

En el sector rural se han gestado algunos programas ya sean por parte del Estado, la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia o convenios entre el sector público, el privado y fundaciones sin ánimo de lucro. Un programa muy interesante fue el que lideró el MEN en 1999 a través del *Baúl de Jaibaná*, que contenía recursos como juegos, afiches, libros, módulos de formación para el maestro... orientados al aprendizaje de diferentes áreas especialmente lenguaje (lectura, escritura, oralidad) y matemáticas desde el juego, dicho



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

material fue entregado a todas las escuelas rurales del país y permitió generar nuevas dinámicas de aprendizaje en algunas de ellas.

Otra experiencia que se ha implementado en algunos departamentos de Colombia, específicamente aquellos donde uno de los principales productos de la economía es el café, es el programa *Escuela y café*, se consolida con el apoyo de la Federación Nacional de Cafeteros y cuyo fin es el siguiente: “preparar, desde la escuela, la próxima generación de caficultores; que los niños y niñas del área rural cafetera aprendan en su escuela pública, en horario escolar, dentro del currículo y en forma permanente el conocimiento y la información necesarios para la producción y manejo del producto que soporta la economía de la región y del país; en este caso, el café”. (Escuelas que hacen escuela. 2005, p.108). Este proyecto pues, vincula la escuela con su contexto, y por ende genera transformaciones en el currículo y en las prácticas de aula.

Por otro lado, la *Fundación Secretos para Contar*, surgida en Antioquia, que es una alianza de distintas empresas, ha entregado a las familias campesinas cuatro colecciones de libros, cada colección compuesta de tres tomos que abarcan lecturas literarias, científicas desde áreas como la medicina, la astronomía y la geografía y del saber popular; vinculando así los saberes y las experiencias propias de las comunidades rurales. Dichas entregas se hacen a través de los establecimientos educativos rurales, y comprende además talleres a padres de familia, profesores, estudiantes. Estos libros de Secretos para Contar gozan de amplia acogida y circulación en la vereda Corcovado. El reto es articular este material que es de excelente calidad a mis prácticas de aula, con el fin de establecer puentes entre la lectura escolar y aquellas que hacen las personas por fuera de la escuela.

A continuación otros proyectos que se vienen adelantando en la actualidad principalmente en el sector rural por parte del Ministerio de Educación Nacional, con capacidad de impacto a nivel nacional, ellos son: Proyecto Educativo Rural Fase II (PER), Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) y el Programa Todos a Aprender (PTA). El programa PER fase II, se implementa desde el año 2009 en instituciones y centros educativos rurales focalizados por bajo desempeño, sus acciones se orientan al diseño e implementación de estrategias flexibles



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación y al desarrollo de procesos de formación en competencias y acompañamiento a los docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas. Dicho Proyecto Educativo Rural realizó la actualización de los materiales educativos de los modelos flexibles de Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Postprimaria y Media Rural. Del mismo modo ha producido otros materiales como: Maleta de Televisión Educativa para zonas rurales, Maleta LESMA: lectura escritura y matemáticas para primaria rural, secuencias didácticas en la básica de matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, entre otros. Es el PER un proyecto que ha impactado mi centro educativo, puesto que allí llegaron materiales elaborados por ellos, como por ejemplo los módulos de Postprimaria.

Con relación al Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), habría que decir que éste busca “fomentar el desarrollo de las competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media, a través el fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores” (MEN, 2011, p. 7). Dicho plan que se materializa bajo el eslogan de “Leer es mi cuento” que entrega en Colombia, a un alto porcentaje de instituciones especialmente rurales, un material denominado “Colección Semilla”. En Antioquia, se establece una alianza MEN y SEDUCA para que dicha colección llegue a todas las instituciones rurales y urbanas, a cada una de las sedes de dichos establecimientos y a todos los centros educativos rurales. La colección está conformada por 270 libros, entre los cuales el 70% es de literatura, el 20% de textos informativos de diversas áreas del saber y el 10% libros de referencia. Este valioso material llega a la escuela en el año de 2013 y goza de una excelente acogida. El reto es, al igual que los libros de Secretos para Contar, involucrarlos en mis prácticas de enseñanza, para fomentar en mis estudiantes eso que el plan propone: un verdadero comportamiento lector y escritor.

Por su parte, el Programa Todos a Aprender (PTA) para la Transformación de la calidad educativa, según el MEN (2012) ofrece acompañamiento situado a nivel nacional a las instituciones que presentan bajos logros en las pruebas SABER de Tercero y Quinto, centrándose en los profesores de básica primaria particularmente en las áreas de lenguaje y



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

matemáticas. Dicho acompañamiento “in situ” por un par académico denominado tutor, el cual también es un docente, tiene como propósito transformar las prácticas de enseñanza en estas dos áreas fundamentales y por ende el aprendizaje en los estudiantes a través de la conformación de Comunidades de Aprendizaje. En pro del mejoramiento llega con materiales educativos –libros de texto guía– que el caso de lenguaje para la parte urbana se denomina “Competencias Comunicativas” y en el sector rural el material se denomina “Escuela nueva”. Cabe anotar que es un programa que privilegia el sector rural, en especial las zonas más alejadas y olvidadas por el Estado.

La anterior revisión de algunos programas que han llegado a la escuela rural, me permite afirmar que, es fundamental revisar mis propias prácticas, puesto que no hay garantía de que el material que llega al establecimiento se esté utilizando de la mejor forma. Me queda el reto de repensar mis prácticas de tal manera que transforme la forma de cómo estoy utilizando los módulos de Postprimaria actualizados por el PER, la Colección Semilla donada por el Plan Nacional de Lectura y Escritura y los libros entregados por Secretos para Contar, especialmente los de literatura.

Después de hacer un bosquejo de algunos programas pensados para la educación rural, revisemos ahora lo que dice la política pública con relación a este tema. Lo primero que hay que advertir es que desde los referentes de calidad nacional actuales, *Lineamientos Curriculares de lengua Castellana (1998)* y *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006)*, no aparece ninguna referencia a la enseñanza en el sector rural. Es que estas directrices curriculares del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza del lenguaje en Colombia, tal como lo plantea Céspedes (2014) “quedan en deuda para sentar las bases para la discusión y la reflexión sobre los procesos educativos de grupos poblacionales particulares, entre ellos, las poblaciones rurales del país” (p. 13).

Este acercamiento a políticas educativas nacionales, permite concluir que cualquier estudio relacionado con la enseñanza en la ruralidad es bienvenido, dada la invisibilidad de este escenario en los referentes de calidad. A continuación antecedentes de orden legal relacionados con la educación campesina.



1.2.1.3 Antecedentes legales

En primera instancia haré un esbozo por aquellas leyes que manifiestan un interés especial por la educación campesina y rural. Inicio con la Constitución Política de Colombia (1991). Allí se declara la educación como un derecho, pero es en el artículo 64 que se habla directamente del derecho a la educación, entre otros derechos, de las poblaciones rurales:

Es deber del Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos (p. 17).

Del mismo modo, la Ley General de Educación (1994) en el título III: modalidades de atención educativa a poblaciones, en el capítulo 4: Educación campesina rural, exactamente en el artículo 65 manifiesta que fomentará la educación campesina y rural, formal, no formal e informal y, en el artículo 65 consagra que las secretarías de educación en coordinación con las secretarías de agricultura, orientarán el desarrollo de proyectos institucionales de educación campesina y rural ajustados a las particularidades regionales y locales. Asimismo, en otro texto expedido por el Ministerio de Educación Nacional en el 2005: *Lineamientos de política para la atención a poblaciones vulnerables*, hay un capítulo denominado “población rural dispersa” en donde el Estado manifiesta interés por promover “la implementación de modelos educativos que buscan brindar alternativas educativas para los distintos niveles, ampliando cobertura con calidad” (MEN, 2005, p.50). Dichos modelos son: Preescolar Escolarizado y No Escolarizado, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Telesecundaria, Postprimaria, SER, SAT y Cafam.

Con relación al modelo de Postprimaria, que es en el cual se desarrolla este trabajo de investigación, estos lineamientos lo definen así: “El modelo permite que varias escuelas vecinas o afines, formando una red, ofrezcan en una de ellas la básica secundaria. Uno o dos maestros se encargan de ofrecer todos los grados” (MEN, 2005, p.50). Dicha modalidad

flexible atiende entonces los grados de 6° a 9°. En mi Centro Educativo en particular, solo están los grados de sexto a octavo, de los cuales me corresponde orientar sexto y séptimo.

De este recorrido por algunas leyes que manifiestan una preocupación por la educación rural, hay que decir que, entre las leyes y la realidad hay una brecha. Se habla de un seguimiento y evaluación a dichas metodologías flexibles, pero esto no ocurre; la capacitación de los maestros sobre estas modalidades son mínimas e intermitentes en el tiempo. Pareciese que el modelo sólo se consolida con la entrega de módulos o cartillas. Así que este proyecto es la posibilidad de actualización, de pensarme como docente, pero un docente de un entorno específico: un docente rural que atiende a estudiantes de sexto y séptimo desde la modalidad de Postprimaria.

Terminado este recorrido relacionado con la educación rural desde el orden de lo investigativo, teórico y legal, continuemos con los antecedentes relacionados con las prácticas de enseñanza en lenguaje.

1.2.2 Antecedentes relacionados con el estudio de las prácticas de enseñanza

Estos antecedentes, al igual que los anteriores, también los subdivido en investigativos, teóricos y legales. Tal como lo propone la siguiente imagen.

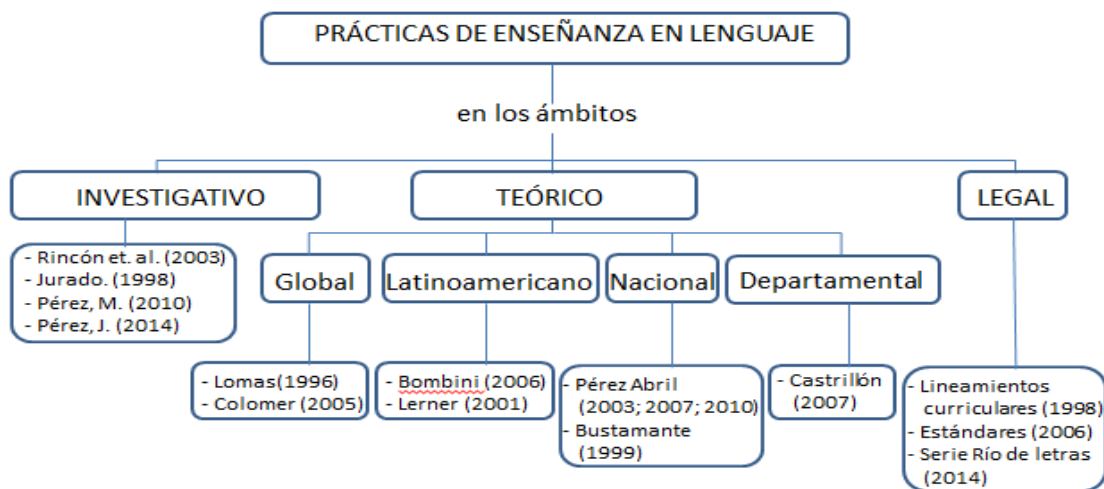




Ilustración-4: Revisión de los trayectos de la lectura y la escritura en contextos rurales

1.2.2.1 Antecedentes de orden investigativo

En el contexto nacional, fue objeto de revisión el trabajo titulado *Pre-textos de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca*, de las investigadoras Gloria Rincón, Adriana de la Rosa, Pilar Choís, María Niño y Gloria Rodríguez. Este trabajo buscó aproximarse a los procesos pedagógicos que se estaban llevando a cabo en aulas en las que hay un interés de los maestros por transformar la vida escolar, de comprender cómo desde las prácticas cotidianas los maestros intentan romper el círculo de la repetición para formar sujetos activos de la cultura escrita.

De esta manera, esta investigación dio cuenta de los cambios que se están dando en la enseñanza de la lectura y la escritura, pero también de esos caminos confusos y difusos, de esos aspectos a mejorar que durante el trayecto se vienen pisando, en la mayoría de los casos de manera inconsciente. Por tal motivo es fundamental investigar las prácticas de personas que están interesadas en transformar sus modos de hacer en el aula, en este caso, de mis propias prácticas, porque, una investigación de estas características me permitirá tal como lo plantea (Rincón, et. al, 2003) “develar posibles caminos de acción (...) transitar el trecho entre el dicho y el hecho, entre lo posible y lo real, entre lo ideal y lo posible” (p.158).

Con relación a las propias prácticas Jurado (1998) realiza una investigación desde el programa RED¹, con un grupo de maestros de la educación básica y media, cuyo propósito consistió en iniciarlos en procesos de investigación e innovación, de tal manera que se cambiara la vieja manera de “capacitar” a los maestros, pues no se trataba de enseñar a enseñar lenguaje o literatura, sino de lograr que se interrogaran por las concepciones que tienen sobre el lenguaje o la literatura y a partir de allí hacer propuestas de enseñanza más auténticas y pertinentes. En esta dirección, fueron los mismos maestros los que propusieron

¹Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en Educación. Dicho programa estudia la escuela en contexto y promueve alternativas innovadoras de la práctica pedagógica a través del trabajo cooperativo escuela – universidad, en este caso la Universidad Nacional de Colombia.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

los problemas a investigar y estrategias pedagógicas partiendo de la experiencia y la vivencia cotidiana, de los saberes que tenían, de los obstáculos percibidos cotidianamente en el desempeño pedagógico.

Para lograr lo anterior, los maestros interrogaron su práctica, la cuestionaron, reflexionaron críticamente sobre lo que hacían, descubriendo así que hay otras posibilidades en la enseñanza del lenguaje, distintas a las que cada uno emprendía, y traduciendo estos descubrimientos en transformaciones reales en sus prácticas. Fue así como surgieron propuestas de lectura, escritura y oralidad relacionadas con: el discurso argumentativo, las narrativas, la prensa escuela, la poesía y la tradición popular, la edición de libros, la involucración de padres de familia en la escuela, entre otros.

Así pues, esta investigación se convierte en un gran antecedente porque me permite comprender que mi proyecto se ubica en esta misma línea, esto es, hacer investigación de la propia práctica para alentar transformaciones reales que tengan en cuenta esas condiciones de ruralidad de los estudiantes que atiendo en el CER Corcovado.

En el marco nacional, es un importante referente para este proyecto las investigaciones lideradas por Mauricio Pérez Abril². El estudio de las prácticas destacadas de lenguaje presentadas al premio Compartir al maestro en el 2010, permitió concluir que a nivel general hay fortalezas en el enfoque sobre el lenguaje y claridad en las apuestas didácticas; pero la mayoría les falta la capacidad de aprender de la experiencia, de reflexionar para aprender y para ajustarla, hizo falta la generación de conocimientos sobre las prácticas para compartirlos con los demás docentes y como un camino para cualificar las prácticas.

Por consiguiente el conocimiento que genera la propia práctica, será un elemento fundamental en este proyecto de investigación, puesto que, como lo señala Pérez (2010) no puede agotarse sólo en el desarrollo de buenas experiencias, es necesario ir más allá, donde la práctica sea objeto de reflexión, como vía privilegiada para la formación, como una

²Una de ellas, es la que desarrolló con sus colaboradores, en el marco de un convenio suscrito entre la Fundación Premio Compartir al Maestro y el grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.



alternativa de transformación y para ello es necesario compartir el conocimiento derivado de mi propia práctica con mis colegas de la institución, con otros docentes del municipio y del departamento a través de ponencias y publicaciones, de tal suerte que dicha epistemología de mi propia práctica sea ampliamente discutida.

En el regional cabe destacar la investigación hecha por Jesús Pérez (2014) “*La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*” y aunque ésta se trazó como propósito problematizar las prácticas que se reconocen en la enseñanza de la literatura instituciones urbanas del municipio de Ciudad Bolívar del suroeste de Antioquia; es un trabajo investigativo que me sirve de antecedente, puesto que al igual que en el mío, hay una pregunta por las prácticas de enseñanza. Es que este trabajo de investigación muestra que el tema del estudio del quehacer en el aula no está agotado, “es que investigaciones en este orden son pertinentes y necesarias porque le dan carácter epistemológico a las prácticas, al hacer de la acción, de la experiencia, una fuente de teorización; investigaciones que posibilitan avanzar en la construcción de la didáctica de la literatura desde el conocimiento situado, de tal suerte que se amplíen bases para la cualificación docente” (Pérez, 2014, p. 92)

Finalmente, es fundamental expresar que, después de hacer diversos rastreos, no fue posible encontrar investigaciones sobre la propia práctica relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, mucho menos estudios sobre la propia práctica en lo rural y menos aún investigaciones sobre la propia práctica en el sector rural específicamente en la modalidad flexible de Postprimaria. Este hallazgo, revela el carácter innovador y lo aportante de este trabajo en un terreno poco explorado hasta el momento. Los invito ahora a que hagamos un recorrido por los planteamientos de diferentes autores, tanto a nivel global, latinoamericano, nacional como departamental que vienen pensando las prácticas de enseñanza del lenguaje.

1.2.2.2 Antecedentes de orden teórico

Son muchos los autores que insisten en la necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas, tanto pedagogos en general como pensadores de la enseñanza del lenguaje en particular. En este apartado entonces, traeré algunas voces que vienen pensando la enseñanza de la lectura, la escritura, la literatura en un lugar concreto: la escuela, que reclaman de nosotros los



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

profesores la imperiosa necesidad de preguntarnos por lo que hacemos a diario en las aulas de clase, con el propósito de renovarnos día a día. Comenzaré por voces internacionales como Carlos Lomas y Teresa Colomer; seguidamente con voces latinoamericanas como Gustavo Bombini y Delia Lerner; avanzaré luego a expresiones nacionales como Guillermo Bustamante y Mauricio Pérez Abril y cerraré con la voz local de la docente investigadora Silvia Castrillón. En este orden de ideas, iniciemos este recorrido de antecedentes teóricos.

Desde España Lomas (1996) nos advierte que la enseñanza de la lengua y la literatura en las últimas décadas han tenido un giro copernicano, cambios que muchos docentes anulan o se resisten a ellos diciendo que las nuevas propuestas es lo mismo de siempre sólo que con nuevos términos. Por tal motivo este autor nos hace un llamado a los maestros al ejercicio del pensamiento crítico para avanzar en la desinstalación de esas cómodas rutinas didácticas que hemos heredado. Para lograr cualquier cambio en las prácticas de enseñanza, Lomas (1996) señala dos acciones indispensables: la primera, un conocimiento cabal de los fundamentos epistemológicos que inspiran las nuevas miradas sobre el lenguaje y, segundo: una revisión a fondo del quehacer cotidiano para “acortar esa distancia que a menudo se observa entre lo que se dice y lo que se hace” (p. 9).

En esta misma línea y también desde el país ibérico, Teresa Colomer hace un llamado a lo imprescindible que resulta en cualquier proceso de renovación de la enseñanza de la lectura en la escuela, la meditación sistemática sobre las prácticas de aula a la luz de nuevos postulados teóricos, por tanto es necesario “construir un marco de actuación educativa que se alimente tanto de los avances teóricos como de la experiencia práctica, con el fin que cada maestro pueda entender mejor el por qué y el cómo de su tarea y sentirse más seguro y creativo en su trabajo cotidiano” (Colomer, 2005, p.5).

Desde Latinoamérica, el llamado que nos hacen los diferentes autores es el mismo. Gustavo Bombini desde Argentina, nos invita a reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, a “poner la imaginación al servicio de la tarea, de la práctica cotidiana, de los modos de abordar el aula cada día” (Bombini, 2006, p. 11). Es ineludible según el llamado de este autor a releer nuestras prácticas de manera diferente, de redescubrirlas, de leerlas en otra clave, porque los



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

maestros somos los artesanos de la práctica, pero que en la mayoría de los casos no conocemos a profundidad eso que hacemos en el aula, porque no le hemos dado la importancia suficiente; lo que hace inminente esa reflexión crítica que nos ayude a saber más sobre nuestros modos de enseñar.

Delia Lerner por su parte también nos hace un llamado similar. Esta autora plantea una realidad frente al tratamiento de la lectura y la escritura en la escuela que es indispensable transformar, pero a su vez señala opciones para ese cambio que son posibles y necesarias en el aula de clase, pero para resolver esas dificultades, “ante todo hay que conocerlas: si las ignoráramos, no podríamos enfrentarlas y ellas seguirían, inmovibles, obstruyendo nuestros esfuerzos” (Lerner, 2001, p. 37). Por ende, me he trazado el reto de analizar y enfrentar lo real en mis prácticas de enseñanza, asumiendo la decisión de hacer todo lo posible para alcanzar lo necesario en la formación de los estudiantes de los grados sexto y séptimo del CER Corcovado: una verdadera comunidad de lectores y de escritores.

Con relación al ámbito nacional, Mauricio Pérez Abril ha conceptualizado abundantemente sobre la importancia de la investigación sobre la propia práctica y sobre los impactos que pueden generar una práctica reflexiva³. En primera instancia plantea la urgencia de que haya más investigación en o desde la educación, es decir, por aquellos que están directamente implicados en el quehacer educativo como docentes y directivos; y no tanto sobre educación que son las investigaciones que realizan personas externas al sector educativo como psicólogos, sociólogos, antropólogos, aunque no desconoce que éstas últimas también son importantes. De igual modo indica que los docentes que toman como objeto de estudio su propia realidad escolar o un aspecto de la misma pretenden transformar dicha realidad, también nos dice “considero que desde la perspectiva de la investigación sobre la propia práctica no es posible innovar sin investigar” (Pérez, 2003, p. 74).

³Textos como “La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar” (2003); “La práctica reflexiva Una perspectiva para la formación del docente en la obra de Donald Shön (2007); *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje Prácticas destacadas de maestros colombianos* (2010); *Escribir las prácticas Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas* (2013) han sido revisados en la construcción de estos antecedentes.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

Con relación a la práctica reflexiva Mauricio Pérez y su equipo nos dicen lo siguiente: “se retoma la propia práctica como objeto de reflexión y análisis y como vía privilegiada para la formación (...) igualmente, se considera que esta perspectiva esboza un camino para pensar alternativas de transformación de la enseñanza, en general, y del lenguaje, en particular” (Pérez, Martínez, Bermúdez, Bernal y Blandón, 2010, p. 9). Según estos autores, la epistemología de la práctica no se orienta hacia el hacer exclusivamente, sino que, fundamentalmente se centra en un “hacer reflexivo” que implica un distanciamiento de la acción y una actitud permanente de alerta académica.

Igualmente, los postulados del colombiano Guillermo Bustamante Zamudio son un antecedente fundamental para decidir investigar mi propia práctica. Bustamante (1999) llama la atención sobre la identificación de los problemas de investigación en educación, pues según este autor, los problemas se piensan externos al sujeto, desde una mirada del déficit, mirada que yo tenía en las primeras versiones de este proyecto. Pero gracias a Bustamante comprendí que como investigador de mi propio contexto, en el cual he estado inmerso durante algunos años, no puedo pensarme, en calidad de investigador, como un mero espectador de un caos en el que poco tengo que ver con el problema identificado, o como lo expresa Zuleta, citado por Bustamante (1999): como “ángeles caídos en una marranera” (p. 38). En consecuencia, desde este trabajo comparto plenamente este postulado “Investigar no es mirar algo, sino mirarse, mirar la mirada” (Bustamante, 1999, p. 38); se trata de transformar algo en mi manera de sentir y de pensar, de complejizar y explicitar esas miradas que voy construyendo sobre mi papel como docente, sobre mis propias prácticas, sobre la lectura, la escritura, sobre la manera de ver los estudiantes...

Ubicados ya en el panorama departamental, me encuentro con las palabras de Silvia Castrillón quien alienta la necesidad de que los maestros abran espacios de reflexión que les permita tomar distancia frente a sus prácticas pedagógicas, observarlas desde afuera, de tal suerte que sea posible analizarlas. Es que Castrillón postula que “los maestros conocen bien su práctica pero necesitan someterla a una mirada externa que propicie el distanciamiento o extrañamiento (...) una mirada externa que, además, lleve consigo la teoría para someter su práctica a la observación, y entender mejor sus propósitos y el impacto en las



transformaciones de las prácticas de lectura que realizan los alumnos” (Castrillón, 2008, p. 63).

Todas estas voces traídas en este recorrido, las de Lomas, Colomer, Lerner, Bombini, Bustamante, Pérez, Castrillón; me posibilitan pensar en una investigación sobre mis propias prácticas que me permita entender, reflexionar, pensar en mi quehacer para así sacudir lugares comunes, esquemas instalados, prejuicios; todo lo anterior en pro de unas prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura más conscientes y renovadas. Miremos ahora, algunos documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, pensados para la formación docente en lenguaje.

1.2.2.3 Antecedentes de orden legal

Con relación a la formación y actualización docente, voy a retomar nuevamente los referentes nacionales de calidad educativa. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998)* traen un cambio en la mirada que se tenía del lenguaje, ampliando ese enfoque semántico – comunicativo de los años 80 centrado en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar; por otro soportado en la significación, entendida como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y sentido a los signos” (MEN, 1998, p. 47). Es a partir de estas directrices que en Colombia se empieza a relacionar el lenguaje con aspectos sociales, éticos y culturales. Realmente un importante avance en la concepción del lenguaje.

Por su parte, con el ánimo de materializar los anteriores planteamientos, surge el Ministerio de Educación Nacional, publica en el 2006 los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. En este referente se plantean tres grandes campos para orientar esta área: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos; finalmente proponen unos cuadros por grupo de grados, conformados por el factor, el enunciado identificador y los subprocesos.



Ahora bien, aunque estos documentos presentan una mirada de avanzada sobre la enseñanza del lenguaje, la publicación y existencia de estos referentes educativos no garantizan por sí mismos, la continua formación y actualización docente. Es que tal como lo afirma Pérez (2014) “la transformación de las prácticas no se logra con la publicación de unas directrices curriculares, es un proceso lento que requiere espacios de apropiación de dicho materiales a partir de la problematización de la propia práctica” (p.20).

Pasando a otros documentos del Ministerio que pueden incidir y movilizar la labor docente con relación al trabajo en el aula con la lectura y la escritura es: El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Dicho plan, además de entregar a muchísimas instituciones del país la “Colección Semilla” también hace llegar a los maestros, a través de la serie Río de Letras, materiales de lectura y consulta⁴. Estos materiales son un antecedente importante puesto que:

El objetivo de estas publicaciones es brindar herramientas que permitan a formadores y maestros volver la mirada sobre sus prácticas de enseñanza, extrañarse de las mismas, alejarse y, con el lente de observadores perspicaces, tratar de develar qué hay detrás de ellas, qué intenciones las configuran, cuál es su rol como maestros, qué papel juegan los estudiantes y, algo muy importante, para qué se lee y se escribe en ese micro mundo que es la escuela (...) esta es una apuesta por la reflexión sobre la práctica que posiciona al maestro como un sujeto crítico, capaz de interrogar su quehacer pedagógico y, a partir de allí, encontrar las posibilidades para fortalecerlo, particularmente en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura. (MEN, 2014, p. 3).

Dichas apuestas explícitas en estos materiales, son también mis apuestas, están en completa correspondencia con lo que pretendo en el presente proyecto investigativo. Sin embargo, no basta con que estos materiales existan, se necesita interrogar el sentido de las experiencias cotidianas a través de la lectura crítica de estos documentos, puesto que el tema curricular y didáctico no es un asunto superado y resuelto con la publicación de Lineamientos, Estándares y documentos de referencia. Por tanto, una investigación que se pregunte por la lectura y la

1 8 0 3

⁴Entre ellos están: *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (2013); *Prácticas de lectura en el aula Orientaciones didácticas para docentes* (2014); *Prácticas de escritura en el aula Orientaciones didácticas para docentes* (2014);



escritura en la ruralidad y las prácticas de enseñanza –mis propias prácticas– hace que esta investigación se configure como pertinente y necesaria, una reflexión que cierre las brechas entre los discursos y la realidad de las aulas.

Es notorio entonces, cómo todo lo que he enunciado hasta aquí (contextualización y antecedentes de orden investigativo, teórico y legal), configuran un problema de investigación. Acto seguido, el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y su justificación.

1.3 Planteamiento del problema

El presente proyecto de investigación surge de la necesidad de reflexionar sobre mis propias prácticas alrededor de la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados sexto y séptimo del Centro Educativo Rural Corcovado, del municipio de Titiribí ubicado al suroeste de Antioquia, establecimiento donde laboro como docente en propiedad. Pero además de reconocer mis propias prácticas, de problematizarlas, de darles sentido, de hacerlas conscientes; pretendo transformarlas, renovarlas o como diría Bombini (2006) reinventarlas.

Y esa necesidad de reflexionar sobre mi propio quehacer en el aula y reconfigurarlo, surge de la revisión de varios elementos: en primer lugar de una lectura crítica de mi contexto, en segundo lugar después de revisar los antecedentes relacionados con la lectura y la escritura en la ruralidad y finalmente al realizar ese rastreo del estado del arte relacionado con el estudio de las prácticas de enseñanza en el área de lenguaje.

La realización de la contextualización me facilitó comprender que mis estudiantes son campesinos, con unas costumbres y una identidad distinta a los de la zona urbana y que por tanto deberían recibir una educación ajustada a su contexto; situación que antes de este proyecto no había considerado. Me hice consciente de que los padres que conforman mi comunidad poseen bajos niveles de estudio y que en la casa de mis alumnos no cuentan con material bibliográfico; de ahí que la escuela sea el único lugar donde podrían acceder a este mundo de las letras, responsabilidad política enorme que no había sopesado y con la que no me había comprometido lo suficiente. Finalmente, esta contextualización me permitió



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

reconocerme como maestro, con unas prácticas que habían permanecido incuestionadas, adormecidas, unas prácticas que se fundamentaban en la fuerza de la costumbre, pensando que los problemas de lectura y escritura estaban del lado de los estudiantes. De ahí la necesidad de esta investigación de reflexionar sobre ese quehacer cotidiano y transformarlo, para lograr que la incorporación de mis estudiantes en la cultura escrita, sea una tarea posible, aún en un contexto desfavorable como el mío.

Igualmente, los antecedentes relacionados con prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la ruralidad me proporcionaron elementos para plantear este problema de investigación. Lo primero que pude identificar es que no hay investigaciones sobre la propia práctica con relación a la lectura y la escritura en el sector rural, específicamente en la modalidad flexible de Postprimaria; por ende, poner la mirada sobre mis propias prácticas es una apuesta pertinente, dada la ausencia de este tipo de investigaciones. Y en segundo lugar, me queda el reto de repensar mis prácticas de tal manera que transforme la forma de cómo estoy utilizando los diferentes materiales presentes en la escuela: módulos, La colección semilla y los libros de Secretos para Contar.

Y en tercer lugar, aparecen los aportes que me hacen los antecedentes relacionados con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Todas estas voces traídas en ese recorrido me convocan a pensar en una investigación sobre mis propias prácticas que me permita movilizar mis concepciones y en consecuencia transformar la manera como acerco a los jóvenes al maravilloso mundo de la lectura y la escritura.

Todo este panorama presentado, me lleva a trazarme los siguientes interrogantes: ¿cuáles son mis concepciones frente a la enseñanza del lenguaje? ¿Cómo concibo la ruralidad? ¿De qué manera estas concepciones se reflejan en lo que hago cotidianamente en el aula? ¿Cómo transformar mis propias prácticas para mostrar a los estudiantes otras posibilidades con la lectura y la escritura en un contexto rural?

Todos estos interrogantes me llevan a la siguiente pregunta de investigación:



¿En qué medida el cambio en mis concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura pueden alentar transformaciones reales en mis prácticas cotidianas en el aula en un contexto rural?

1.4 Objetivos

Este trabajo se ha trazado un gran objetivo general y tres de orden específico.

1.4.1 Objetivo general

Problematizar mi propia práctica a partir de la reflexión profunda y crítica, con el fin de generar transformaciones en la manera como acerco a los estudiantes de un contexto rural a la lectura y la escritura.

1.4.2 Objetivos específicos

Dar cuenta de mis propias prácticas y cómo éstas se movilizan a medida que se reflexionan sobre ellas.

Reconocer en qué medida los cambios en mis concepciones sobre la lectura y la escritura se ven reflejados en mi quehacer docente.

Consolidar comunidades de lectores y escritores con los estudiantes del grado sexto y séptimo del Centro Educativo Rural Corcovado, como producto de mis transformaciones en las prácticas de aula.

Sistematizar esas experiencias transformadoras en el aula de clase, originadas a partir de la reflexión sobre mi propia práctica, el diálogo con diversos autores y la vinculación de esas condiciones de ruralidad de los estudiantes.

1.5 Diseño metodológico

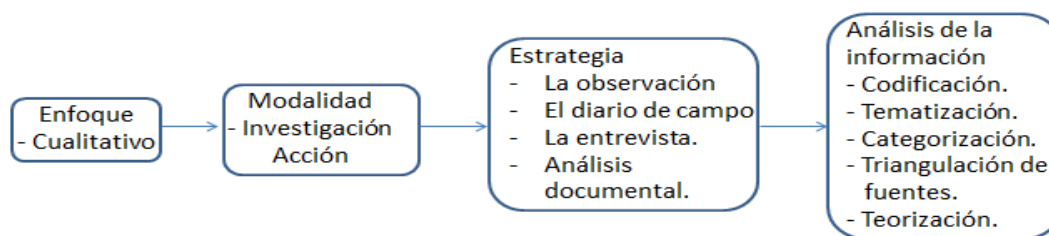


Ilustración 5: Diseño metodológico

La presente investigación no busca, de ningún modo, poner a prueba una teoría como ocurre desde una perspectiva cuantitativa, la apuesta es, por el contrario, comprender de manera profunda un fenómeno social, en este caso mis propias prácticas de enseñanza del lenguaje en los grados sexto y séptimo en una escuela rural con una metodología flexible denominada Postprimaria. Por ende, esta investigación requiere un enfoque cualitativo.

Mi investigación se apoya en un paradigma cualitativo, puesto que considera los siguientes aspectos: en primer lugar entiendo la realidad no como algo que está afuera, como algo externo a los sujetos, sino como algo interno, como una construcción de las personas involucradas, en este caso por mí como maestro investigador, por mis estudiantes y padres de familia. De igual forma esta investigación privilegia la interacción directa, las relaciones dialógicas entre el investigador y lo investigado, de tal forma que me inmiscuyo directamente en esa realidad, por ende las comprensiones logradas, son producto de la contextualización, de la experiencia, de las vivencias, de las intersubjetividades, del diálogo, de una mirada crítica de todos sus actores.

En tercer lugar, parto de un diseño metodológico flexible, que da lugar a categorías emergentes en el transcurso de la recolección y análisis de la información. Otro aspecto que hace que esta investigación sea cualitativa tiene que ver con que el conocimiento es legitimado y validado a través de la triangulación de fuentes: en mi caso pongo a conversar las diferentes estrategias de investigación implementadas, la voz de algunos autores y, por supuesto, mi propia voz. En síntesis, podría decir que “La lectura y la escritura en el contexto



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

rural: una mirada a mis propias prácticas” es una investigación de orden cualitativo puesto que es de carácter deductiva, holística, interactiva, contextual, flexible, subjetiva, particular y profunda.

Ahora bien, como esta investigación además de comprender mis propias prácticas en un contexto concreto, busca transformarlas, opté por una modalidad de investigación cualitativa denominada Investigación Acción Educativa desde la mirada que tienen sobre ésta autores como Stephen Kemmis (1988), Latorre (2007) y Martínez (2009). Es que la Investigación Acción me permite incidir directamente en la modificación de mis propias prácticas de enseñanza, aprender en la acción, implicarme en el proceso de investigación, también me ofrece la posibilidad de teorizar sobre mi quehacer cotidiano, en una expresión: articular la investigación, la acción y mi propia formación docente.

Asimismo, la Investigación Acción Educativa me facilita poner a prueba mis ideas, suposiciones, concepciones, creencias al mismo tiempo que registro, recopiló tanto mis propios juicios, reacciones e impresiones, así como los de mis estudiantes, sobre todo lo que ocurre dentro del aula con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es que esta modalidad me permite tomar consciencia de lo que hago en clase, de las intencionalidades que mueven mis propias prácticas, así como de elaborar una justificación razonada de mi labor mediante la argumentación comprobada y examinada críticamente.

Ahora bien, para lograr transformar esas realidades –mis propias prácticas- la Investigación Acción Educativa me ofrece un proceso cíclico, en espiral que comprende tres grandes momentos: en primer lugar la identificación de mis prácticas de enseñanza, las cuales inciden en la manera como los estudiantes abordan los procesos de lectura y escritura. Un segundo momento que implica planear y ejecutar acciones alternativas, esto es, otros modos de hacer en el aula, y un tercer momento que consiste en evaluar los resultados de esas nuevas prácticas de enseñanza con miras a emprender un nuevo ciclo (reconocimiento de una situación, implementación de estrategias y evaluación de éstas).

Hasta acá he dicho que la presente investigación está soportada en un paradigma cualitativo desde la modalidad de Investigación Acción Educativa. A continuación las estrategias de



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

investigación implementadas en este proyecto para la recolección de la información, las cuales son: la observación participante, el diario de campo, la entrevista semi-estructurada y el análisis documental.

Inicio pues por la observación participante. La observación es una estrategia fundamental para comprender los acontecimientos sociales. En mi caso además de observador seré participante, ya que mi papel será también la de orientar las diferentes clases. Por tanto, esta estrategia me permite en los grados sexto y séptimos del CER Corcovado, que las acciones emprendidas adquieran un sentido más profundo; esto es, que tome conciencia de la acción, que haya una verdadera intencionalidad en mis prácticas, de tal suerte que pueda dar cuenta de qué hago, cómo y para qué.

Con respecto al diario de campo, éste lo tomo de acuerdo con los planteamientos de Porlán, R. (1999). El diario de campo, día a día me permite sistematizar mis prácticas a la par que me posibilita mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Es una estrategia que permite enriquecer esa relación teoría-práctica. El diario de campo es un relato compuesto por los siguientes elementos: la descripción detallada de lo que ocurre en la clase, la argumentación sobre eso que ocurre y la interpretación.

La descripción dentro de mis diarios de campo consiste en detallar las prácticas de enseñanza en el área de lenguaje que adelanto en los grados sexto y séptimo. Pero no desde un simple contar que objetos hay, como están ubicados y qué características tiene el lugar; al contrario, consiste en describir con sentido de investigación todo lo que allí ocurre: interacciones de mi parte con los estudiantes y entre ellos mismos, procesos de comunicación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, recursos, los procesos de evaluación, aciertos, dificultades. Un segundo elemento de ese diario de campo es el proceso de argumentación, y para argumentar necesariamente tengo que hacer uso de la teoría para comprender de qué manera se están configurando mis prácticas de enseñanza. Y en tercer lugar aparece la interpretación, la cual me permite hacer un análisis detallado de la información recopilada, develar todo aquello que no es evidente, revelar concepciones y creencias, de tal modo que



pueda potenciar todo aquello que es pertinente y transformar aquellas prácticas que no lo sean.

Otra estrategia implementada en esta investigación es la entrevista semiestructurada y digo semi estructurada ya que ésta la llevo a cabo a modo de diálogo, a modo de conversación, donde hay posibilidades de ampliar información, de hacer preguntas a partir de las respuestas dadas, de hablar sobre lo que los sujetos saben, de sus experiencias, de sus vivencias, de sus percepciones. Desde esta perspectiva se realiza entrevistas a tres estudiantes del grado sexto y siete del grado séptimo sobre su apreciación por el área de lenguaje, cómo la percibían antes y cómo la conciben después de poner a prueba otras maneras de abordar la lectura y la escritura. De igual forma se hace entrevistas a madres de familia donde cuenten sobre el desempeño de sus hijos en el área y sobre cuáles son sus impresiones sobre la manera como se viene desarrollando el trabajo en lenguaje en los últimos meses.

Finalmente, en el proceso de recolección de información, se hace uso de la estrategia de análisis documental. Dentro de los documentos analizados están las nuevas planeaciones que se vienen configurando en el presente año, los módulos de lenguaje del grado sexto y séptimo de Postprimaria y documentos que dan cuenta del desarrollo de diferentes clases tales como: fotografías, grabaciones y producciones de los estudiantes.

Finalmente, el proceso último es el de la teorización. Dicho proceso de teorización se da a partir de un proceso de codificación, tematización y categorización (Martínez, 2006). De cada una de las estrategias implementadas. Luego las categorías que emergen de cada estrategia analizada son trianguladas entre sí, de tal modo que se determinen grandes categorías que recojan información de diferentes fuentes: de la realidad misma, de mis reflexiones como maestro e investigador, de los estudiantes, de padres de familia y de documentos institucionales. Posteriormente, esta información construida a partir de dichas estrategias, es contrastada con la voz de autores que han pensado la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, lo que permite ampliar, enriquecer, reconstruir las comprensiones frente al proceso de transformación de mis propias prácticas. Finalmente, todo lo anterior,



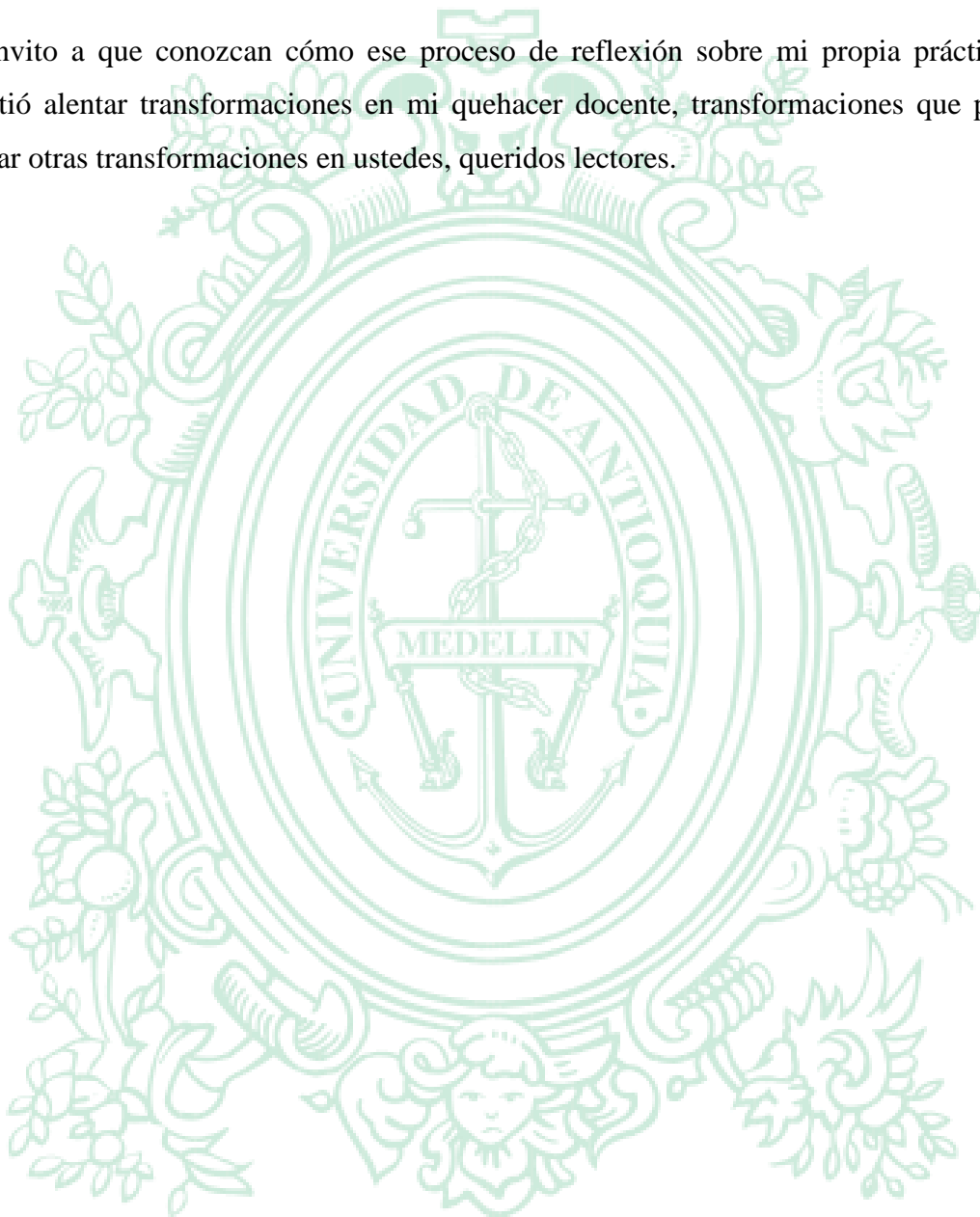
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

orquestrado por mi propia voz, por mi propia reflexión, es presentado en los siguientes capítulos y se convierte en el informe final de la investigación.

Los invito a que conozcan cómo ese proceso de reflexión sobre mi propia práctica me permitió alentar transformaciones en mi quehacer docente, transformaciones que pueden inspirar otras transformaciones en ustedes, queridos lectores.



1 8 0 3

CAPÍTULO II: REFERENTE CONCEPTUAL

“No desalentarse (...) persistir en el intento, renovar los esfuerzos una y otra vez...Apelar a todas las herramientas necesarias para hacer realidad un propósito que es difícil alcanzar pero hacia el cual es imprescindible encaminarse”

Delia Lerner

Este referente conceptual, dado mi interés de reflexionar sobre mis propias prácticas para transformarlas, consta de dos grandes categorías: la primera, relacionada con esa mirada sociocultural de la enseñanza de la lectura y la escritura, mirada que me da luces para configurar la enseñanza de manera distinta a lo que habitualmente venía haciendo en el aula; y la segunda gran categoría recoge la manera cómo hacer de mis propias prácticas una práctica reflexiva, de tal suerte que dicha reflexión redunde en reinversiones de mi quehacer docente.

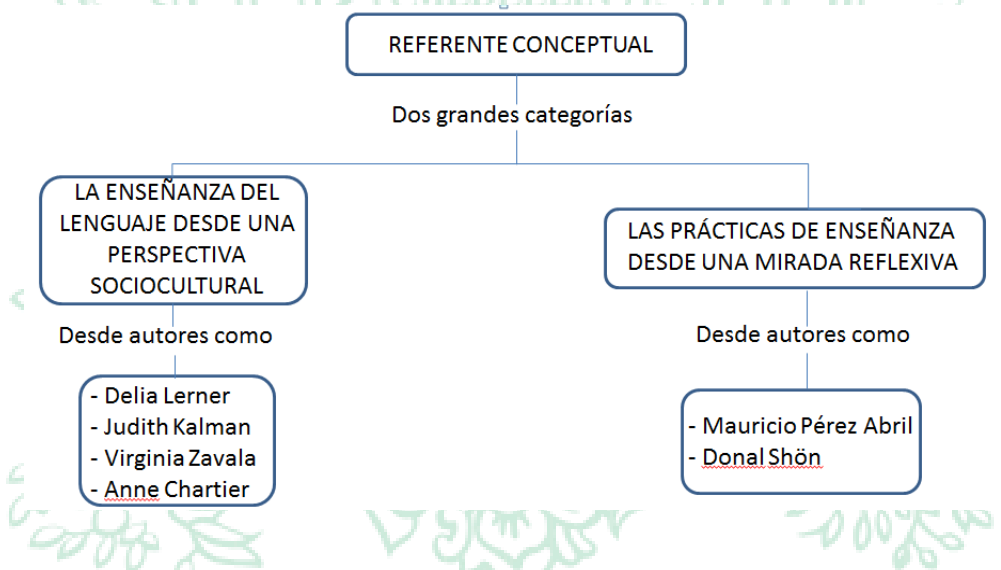


Ilustración-6: Revisión de los trayectos de los referentes conceptuales

2.1 La enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural

En primer lugar vale la pena advertir que sobre la enseñanza del lenguaje se han configurado diferentes miradas, énfasis, concepciones que determinan -de forma consciente o inconsciente- la manera como planificamos, implementamos y evaluamos lo que hacemos en



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

el aula, y consecuentemente cómo los estudiantes perciben e internalizan la lectura y la escritura. Después de abordar autores como Fabio Jurado, Gustavo Bombini, Carlos Lomas, Marta Marín, Jesús Pérez, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, he podido establecer que esas perspectivas sobre la enseñanza del lenguaje se pueden agrupar en tres grandes miradas: una mirada completamente lingüística, gramatical, estructuralista; una segunda mirada centrada en lo meramente comunicativo y sus énfasis en las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar) y una tercera mirada que centrada en lo sociocultural.

En una mirada normativa – prescriptiva el énfasis está puesto en describir el sistema, en el funcionamiento de la lengua. Por tanto, las clases de lenguaje tienen como objetivo que los estudiantes memoricen conceptos y normas lingüísticas, por ejemplo: reconocer las categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres, artículos, cada uno con sus respectivas clasificaciones; conjugaciones verbales en los diferentes tiempos; identificación de oraciones y clases de oraciones; reglas ortográficas con todas sus excepciones, en fin. Prácticas de aula desarticuladas con el contexto y poco significativa para los estudiantes, pues no ven una intencionalidad distinta que aprender tales conceptos para ganar la materia. Por tanto la lectura y la escritura están en un segundo plano y cuando aparecen están supeditadas a los análisis lingüísticos: escribir oraciones donde se indique las categorías gramaticales utilizadas o leer para señalar con diferentes colores dichas clases de palabras.

Igualmente esta mirada parte de una falacia: dominar este tipo de conocimientos gramaticales hace que los estudiantes mejoren sus procesos de lectura y escritura, pero la realidad ha mostrado que no hay una relación directa entre saber gramática y buenos desempeños con estos dos procesos, porque como lo señala Reyes (1960) citado por el MEN (1998), haciendo la comparación con la bicicleta, no se aprende a montar leyendo un manual, así como para montarse no necesariamente hay que saber el mecanismo por el cual la bicicleta funciona.

La escuela al percatarse que estos énfasis normativos, gramaticales, estructurales poco o nada aportan a los procesos de lectura y escritura, aparece una segunda mirada centrada en lo



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

comunicativo: el objetivo ya no es enseñar fonética, morfología o sintaxis, sino que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa desde un punto de vista de la corrección, esto es, que cada vez los alumnos lean, escriban, hablen y escuchen mejor. Esta mirada es indiscutiblemente un gran avance con respecto a la anterior, ya que se centra directamente en la lectura, la escritura, la oralidad desde un uso particular y por tanto desde el habla, igualmente introduce diferentes tipologías textuales y se soporta en disciplinas como la semántica y la pragmática. No obstante, este enfoque concibe la lectura y la escritura como meras habilidades, como destrezas que requieren de un entrenamiento para mejorarlas.

Desde esta mirada las prácticas se reducen a hacer ejercicios repetitivos, por ejemplo, leer por leer, escribir por escribir, sin una intencionalidad real, solo con el fin de adiestrar, entonces es común que se lea sólo para resolver un taller o marcar con una x la respuesta correcta o para dar cuenta de lo leído, es decir, se reduce la lectura a la comprensión; o se escriba para mejorar la ortografía o desde situaciones simuladas minimizando este proceso solo a la forma.

Del mismo modo, la escuela viene cuestionándose sobre esta mirada, donde quizás el estudiante mejora la lectura y la escritura, pero no le encuentra sentido, no sabe cómo utilizar estas herramientas poderosísimas en la vida cotidiana, porque precisamente lo que enseña la escuela dista mucho del propósito real con que cualquier persona se acerca a la lectura y la escritura por fuera de ella. Es que el estudiante después de tantas horas de estudio queda con la sensación de que la lectura y la escritura se relacionan con ejercicios que solo el maestro evalúa, con pesadas cargas escolares, con la obligación. Es así que en las últimas décadas, se viene consolidando otra mirada que es la sociocultural. Mirada en la cual me detendré, porque es la que me ofrece elementos para superar esos énfasis gramaticales y meramente comunicativos que aún persisten en mis prácticas de enseñanza, prácticas que me he trazado el objetivo de reinventar, por otras que sean coherentes con los intereses y el contexto de los alumnos.

Pensar la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva sociocultural, implicaría otras apuestas, otras maneras de hacer en el aula, es que Zavala (2008) tiene mucha razón cuando



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

afirma que “si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir, también cambia nuestra manera de fomentar su aprendizaje” (p.5). Por tanto desde esta mirada, la enseñanza trasciende las aulas de clase involucrando la cultura y lo que la gente hace con éstas socialmente. Esto es, como construcciones sociales que no pueden estar aisladas de la cotidianidad, pues es lo que hacemos con ellas lo que las constituye en prácticas. Lo anterior, supone dar cabida a experiencias con la lectura y la escritura como objeto de enseñanza de las clases de lenguaje, concibiéndolas como procesos válidos para conocer, nombrar, reconstruir la experiencia y relacionarla con las de otros sujetos.

Lo anterior reclama una apuesta por la formación de lectores y escritores en el sentido que lo plantea Lerner (2001), que al interactuar con su entorno y con los otros, construyen, reflexionan y resignifican su habitar en el mundo a través del lenguaje. Así, se estaría intentando cerrar las brechas entre la escuela y lo que se vive fuera de ella, ya que desde esta perspectiva no podría leerse por obligación, o escribir por una nota o para aprobar la materia, o llenar cuadernos con ejercicios gramaticales y preguntas de una única respuesta correcta, o con situaciones comunicativas ficticias que no tienen significación para los estudiantes.

El reto es articular al aula todas esas posibilidades de la cultura escrita que afuera de la escuela bulle, que se derrama por las calles, en los medios, en las casas. Al respecto Kalman (2003), señala que: “la ubicuidad de la escritura en nuestro mundo es evidente, y sin embargo millones de personas no la conocen y otros tantos la usan poco en su vida cotidiana” (p. 4). Por ende, la escuela, desde esta apuesta, debe estar comprometida con brindar, a todos los niños y jóvenes que acuden a ella, verdaderas oportunidades para acceder a la cultura escrita.

Desde esta perspectiva, es posible y necesario, tal como lo plantea Lerner (2001), conciliar las exigencias educativas con una versión de la lectura y la escritura más cercanas a las prácticas sociales, haciendo de la escuela un espacio donde éstas sean prácticas vivas y vitales que permitan repensar el mundo y reorganizar el pensamiento. En consonancia “poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

escritores” (Lerner, 2001, p. 26), es decir, lograr que los estudiantes comprendan y participen de manera auténtica los diversos usos de la cultura escrita en su contexto.

Lo anterior, requiere que la lectura y la escritura se constituyan en objetos de enseñanza de las clases de lenguaje. Supone también, replantear el concepto de alfabetización más allá de la adquisición del código, por un concepto mucho más amplio y complejo relacionado con la posibilidad de comprender el mundo de diversas formas, de ejercer la ciudadanía, de participar y transformar los entornos, puesto que “leer no es un problema de descifrar letras, sino de leer el mundo, es decir, de comprender cómo los textos escritos se insertan en la vida social y se utilizan para fines sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos” (Freire citado por Kalman, 2003, p.5).

En esta dirección, un enfoque sociocultural no pretende negar todos los estudios lingüísticos, por el contrario se compromete con los mismos, pero de una manera más cercana a la realidad que circundan nuestras culturas y a las dinámicas de los eventos donde se involucran los procesos de lectura y escritura. De ahí la necesidad de que el alumno se vea permanentemente enfrentado a diferentes retos, pero esto requiere que los docentes nos pensemos como posibilitadores, mediadores entre la escolaridad y la cultura escrita, no como agentes del saber que dicen que hacer y que no, sino como lectores y escritores consolidados que quieren hacer más democrático y diverso el acceso a la cultura escrita. Profesores que orientemos, planifiquemos, gestionemos, asesoremos, aclaremos dudas, señalemos caminos, utilicemos múltiples estrategias, seleccionemos libros de calidad. Docentes que nos atrevamos a enseñar una pasión, que enseñemos desde el ejemplo, no desde el mandato.

De manera concreta, un enfoque sociocultural en la enseñanza del lenguaje, implicaría que los maestros configuremos situaciones de la clase que trasciendan las paredes de la escuela, donde la lectura y la escritura se potencien desde el uso, pero un uso que parta de situaciones comunicativas auténticas, con la participación de destinatarios reales, situaciones que tengan sentido, relevancia, significación para los estudiantes. Situaciones que comprometan directamente a los alumnos, sus saberes, sus vivencias, sus experiencias, pero también el saber de la comunidad en la que habita, situaciones donde se conciban a los estudiantes como



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

sujetos con potencialidades, donde se promueva el intercambio, el trabajo cooperativo. Implica por tanto, no pensar en contenidos curriculares aislados, desarticulados; al contrario, esta mirada requiere superar la reproducción de un listado interminable de temas y pensar en configuraciones distintas como las secuencias didácticas o el trabajo por proyectos de aula.

Implica también que los textos que se lean o se escriban se inserten en la vida, que hagan parte de la vida. Implica, igualmente, privilegiar la diversidad discursiva, la disposición y acceso a diferentes materiales de lectura y escritura, donde haya cabida a esas prácticas vernáculas de las comunidades. Un enfoque sociocultural comprende además aportar a la consolidación de lectores, de escritores, de hablantes, de sujetos críticos cultivados en las dimensiones ética, política y estética, sujetos que se desenvuelven con éxito en la cultura escrita. De igual forma, contempla una transformación en los procesos de evaluación, una evaluación participativa, plural, formativa, como proceso.

A su vez un enfoque sociocultural considera la lectura y la escritura como prácticas, es decir, como actividades situadas, desde un uso específico, con modos propios de leer y escribir. Por tanto, en la escuela debe haber cabida a diferentes literacidades (Zavala, 2009) a esos propósitos que la gente le asigna a la lectura y a la escritura. Ya Lerner (2001) lo indicaba: diversidad de propósitos al leer y al escribir, diversidad de modalidades de lectura y escritura, diversidad de textos y formatos, diversidad de combinaciones entre ellos; la inclusión de estas diversidades en el aula es lo que las configura como prácticas sociales. Desde esta mirada, la escuela ha de entender la lectura y la escritura como procesos que requieren la relectura y la reescritura, procesos relacionados con la construcción de sentido, prácticas que van más allá de lo lingüístico y se instalan en los sujetos como bienes culturales.

Finalmente, quiero expresar que estoy convencido de la necesidad de replantear la manera de abordar la lectura y la escritura en la escuela, por eso en el capítulo tres doy testimonio de acciones concretas que demuestran que si es posible reinventar la enseñanza del lenguaje desde una mirada sociocultural cerrando así la brecha entre la teoría y la práctica y posibilitando a los estudiantes el encuentro con otros mundos, con otros sujetos y consigo mismo.



Este apartado puntualiza desde qué enfoque del lenguaje se originan mis transformaciones en la enseñanza del lenguaje. El siguiente, contempla de manera concreta el proceso seguido en la reinención de mis prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados sexto y séptimo del CER Corcovado.

2.2 La práctica reflexiva

Es bien sabido que la práctica no hace al maestro, pero en el ejercicio docente tanto práctica como conocimiento científico van de la mano, permitiendo avances significativos en la manera de enseñar y aprender, y de hecho, en Colombia desde décadas anteriores vemos cómo el docente es reconocido como investigador en el área de pedagogía, ya que el proceso enseñanza aprendizaje va evolucionando con el paso de las generaciones, requiriendo que tanto la teoría como la práctica de la pedagogía, sean investigadas por docentes y expertos en la materia para que den sus aportes y los giros necesarios a las obsoletas prácticas que atrofian la educación. En este papel me posiciono desde mi investigación desde la cual he de aportar conocimientos valiosos a dicha comunidad.

Esta epistemología de la práctica no se orienta únicamente a aprender el hacer, sino, ante todo, a un hacer reflexivo que implica un distanciamiento de la acción y una posición permanente de alerta académica. Como se observa, este enfoque posibilita, pensar la sistematización como una particular manera de investigar para transformar la práctica y para transformarse a sí mismo. (Pérez, 2007)

En este apartado me identifiqué mucho con Pérez Abril al proponer que la práctica docente se transforme desde la indagación constante del educador, no tanto de las fallas del sistema educativo en general, sino de cuál sería mi papel transformador a las problemáticas ocultas en cada sujeto en materia educativa, lo cual ha de sumergirme en la investigación profunda de teorías viables a la práctica y acordes a la comunidad.

En la epistemología de la práctica, Schön plantea varios niveles. Habla de un conocimiento en la acción como ese saber que se evidencia en el hacer, ese conocimiento tácito que lo guía. “Ése es el conocimiento que guía la acción y que no siempre es susceptible de ser explicado, explicitado”. Schön hace una primera distinción clave entre ese conocimiento en la acción y



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

lo que él llama una reflexión en la acción. Esta última consiste en un "pararse a pensar" durante la acción, sin interrumpirla, lo cual puede contribuir a ajustarla. La reflexión sobre la acción es otro nivel, en éste se objetiva la práctica y se piensa sobre ella, puede ser luego de finalizada." (Schön, 1992, p 8).

El aporte de Schön es muy valioso en la medida que le hace el llamado al docente investigador a que constantemente se indague sobre su quehacer como docente, indague su entorno, el sistema y todo lo relacionado con el proceso educativo, pero que no lo haga una sola vez, sino muchas veces y desde su quehacer antes, durante y después y en ello, me identifico con él porque para llevar a cabo esta investigación, ha sido vital ejecutar ese proceso al cual hace referencia Schön.

La escritura como actividad de distanciamiento de la práctica, del propio pensamiento y de reordenación del mismo, se constituye, desde esa función metacognitiva, en un espacio de producción de conocimiento. Estos elementos otorgan un sentido particular al fortalecimiento de la escritura en su doble función: social, en tanto posibilita el diálogo con los otros sobre el pensamiento propio; y epistémica, en tanto constituye un modo particular de pensar, de aprender, un espacio de diálogo con sí mismo. (Pérez, 2013).

Docente que no se dedique a escribir en forma reflexiva acerca de su ejercicio docente, lejos se encuentra de poder brindar aportes significativos a sus alumnos y a la comunidad para la cual trabaja; y ello es muy verídico porque la investigación parte de la minuciosa tarea de escudriñar hasta lo más íntimo del quehacer cotidiano en el aula de clase, y es la escritura reflexiva el mecanismo pedagógico por excelencia para alcanzarlo, de hecho, en mi investigación la herramienta clave para ello es el diario de campo, el cual es el confidente que me acerca más a la indagación y a la búsqueda de respuestas en forma reflexiva.

Para el caso de la sistematización de la propia práctica se requiere que como docentes estemos en condiciones de diseñar las configuraciones que llevamos a los espacios educativos, fundamentarlas, sustentarlas, ponerlas en marcha y regularlas, así como de explorar los elementos que inciden en la configuración de éstas, las decisiones claves que se tomaron en su puesta en marcha y los criterios, no sólo teóricos, que marcaron esa toma de decisiones, pues, en gran medida, esas decisiones se relacionan con las trayectorias personales y académicas del



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

docente, así como con el contexto, las políticas educativas, las regulaciones institucionales. (Pérez, 2013).

Es muy importante recalcar que el empeño puesto por el docente investigador debe seguir unas directrices que surgen de los modelos teóricos y prácticos consignados en la filosofía institucional para la cual se trabaja. Por tanto, es aquí donde la experiencia profesional y práctica del docente se complementa con el trabajo en equipo que apunte a la realización de metas conjuntas, que beneficien a una comunidad en general. En mi caso concreto respecto a esta investigación, expongo que me baso en un estudio preliminar de las necesidades educativas de la comunidad a la cual va dirigido mi proyecto, con el propósito de que mis aportes encajen bien con lo requerido.

Con este ejercicio de lectura compleja de la práctica se busca la construcción de un texto que no sea plano, de corte meramente descriptivo, expositivo, sino que tenga un tono analítico, interpretativo, incluso crítico. Los textos resultantes de este proceso de sistematización serán objeto de deliberación y debate con pares y expertos, con el fin de avanzar, desde la crítica, hacia su transformación. Desde estas ideas se hace viable el paso de la reflexión sobre la práctica hacia la escritura de la misma (Pérez, 2013).

Vital e importante que el docente indague su cotidianidad escolar, describiendo paso a paso sus encuentros con la comunidad y la manera como estos saberes se asimilan. No obstante, la investigación docente no puede quedar estancada en un simple registro de evidencias y diarios de campo, es necesario que sean evaluados por expertos en la materia a fin de que conjuntamente práctica y ciencia se unan para validar los hechos registrados y se pueda así sacar provecho a los avances que los expertos en educación han materializado con sus investigaciones.

Es importante tener en cuenta que la escritura de la práctica no se propone desde la intención de réplica de la experiencia. Consideramos que no es posible transferir una experiencia de un lugar a otro en forma mecánica. La experiencia sistematizada de modo complejo, con perspectiva explicativa – crítica, la concebimos como un referente para otros docentes, como una matriz de análisis de la propia experiencia. (Pérez, 2013).



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

Muy interesante que los docentes nos encaminemos a investigar no sólo una vez, sino muchas veces para que nos actualicemos constantemente descubriendo cada vez nuevos diseños, ideas y aportes valiosos para nuestro ejercicio docente, lo cual no ha de cristalizarse en una manera mecánica de enseñar, sino de debatir distintos modelos que se apropien a nuestro entorno educativo.

La naturaleza de las prácticas de enseñanza y del saber pedagógico implica reconocer que tomarlas como objeto de estudio requiere una mirada que logre, a la vez, comprenderlas desde su interior y observarlas desde la distancia, para generar nuevas miradas completas y críticas que sirvan como plataformas de análisis. En este marco, es posible reconocer cierta sensibilidad pedagógica (“tacto”) que desarrollan los maestros y que les permite percibir el aula en su complejidad, con sus múltiples influencias y en su propia temporalidad. Esta sensibilidad, que hace parte del saber pedagógico, es determinante en la sistematización como investigación porque sin ella no podría captarse algo de la “sustancia” de la práctica, ésa es la parte de la investigación que parece no tener lugar en la razón, pero es, a la vez, foco de su interés. (Pérez, 2013).

En el ejercicio de la investigación en calidad de docente, los puntos de vista son muy distintos desde lo que pienso a cómo ha de asimilarlo la comunidad. Sin embargo, la experiencia en este campo sumado al conocimiento profesional agudizan la visión del docente a la hora de proponer cambios, y en este punto, la investigación que parte desde el diario de campo hace que se agudice el criterio de selección, ayudando a alcanzar el mejoramiento anhelado.

La educación está llena de contrastes de todo tipo y es al educador a quien le corresponde encaminar esos contrastes desde la materialización con el registro de los hechos en el diario de campo, permitiendo que se evalúen conjuntamente desde el espacio académico, escuchando distintos puntos de vista y criterios en equipo. Por tanto, el docente al investigar está sujeto a críticas constructivas provenientes de su equipo de trabajo, a fin de retroalimentar su labor en bien de la comunidad, ya que es muy importante que se compartan ideas y se evalúe a la luz de la razón y la norma los procesos llevados a cabo en la escuela y en el aula de clase.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín



1 8 0 3

CAPÍTULO TRES: TRANSFORMACIONES DE MI PROPIA PRÁCTICA

“Aprender es descubrir lo que ya sabes. Actuar es demostrar que lo sabes. Enseñar es recordarles a los demás que saben tanto como tú. Sois todos aprendices, ejecutores, maestros”
Richard Bach

El presente capítulo está organizado en cinco grandes categorías: la primera, relacionada con mis transformaciones reales en el aula a partir de una configuración curricular específica: las secuencias didácticas. Una segunda categoría donde se harán explícitos los fundamentos teóricos que soportan tales secuencias didácticas planeadas e implementadas. Vendrá luego una tercera categoría que recoge todos esos logros, esas gratificaciones que me alientan como maestro, que me permiten decir que sí es posible el cambio. A continuación una cuarta categoría donde se tejen esas dificultades, esos tropiezos a la hora de emprender esas transformaciones en el aula. Finalmente, un último apartado que recoja algunas conclusiones de este trayecto investigativo y aquellas posibles ventanas que se puedan desplegar de este trabajo y que es necesario seguir pensando desde futuros trabajos de investigación.

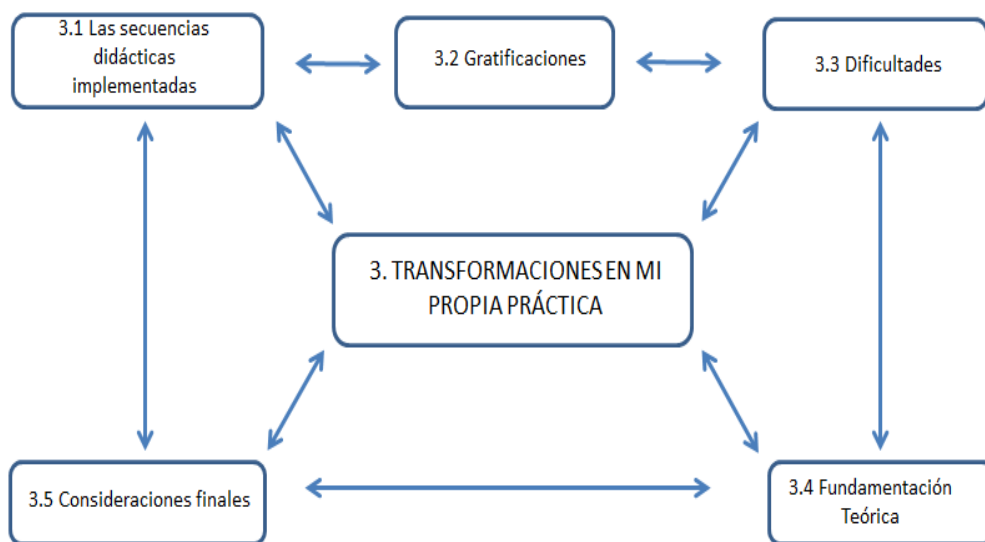


Ilustración 7: Hallazgo de las transformaciones de mi propia práctica.



3.1. Las secuencias didácticas en la transformación de mis propias prácticas

Antes de contar de manera detallada en qué consisten las secuencias que dan cuenta de unas transformaciones en el aula, es pertinente primero definir: qué entiendo por secuencia didáctica, desde qué autores y cómo dichas secuencias pasaron por las tres fases que propone la Investigación Acción, modalidad investigativa en la que se sustenta este trabajo, las cuales son: a) identificación de mis propias prácticas de enseñanza, b) planeación y ejecución de acciones alternativas y c) evaluación de los resultados con miras a emprender un nuevo ciclo.

En este orden de ideas, entiendo la noción de secuencia didáctica desde lo que propone Ana Camps (1995), Mauricio Pérez y Gloria Rincón (2009). las secuencias planeadas e implementadas con mis estudiantes son una “estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Pérez y Rincón, 2009, p. 19) en mi caso, dichos aprendizajes van en dos vías: para que aprendan sobre un determinado tema y para dominar la escritura de un tipo de texto específico; para lograr lo anterior, el trabajo lo organizo desde un sistema de acciones que va de lo simple a lo complejo, durante un determinado periodo de tiempo, más o menos largo, según convenga, pudiendo constituirse en varias semanas, incluso, meses. Dicha producción discursiva específica abordada en la secuencia, parte de una situación auténtica, real, significativa, con sentido para el estudiante y propio de su contexto.

Las secuencias que configuré, parten de objetivos muy puntuales y específicos que desde el inicio son explícitos a los chicos. A su vez las secuencias que planeé, tal como lo propone Camps (1995), están pensadas en tres fases: preparación, producción y evaluación. En la fase de la preparación presento la propuesta a los estudiantes, los objetivos a alcanzar, igualmente se instauran los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipos de textos, proponiendo actividades como lecturas, búsqueda de información, ejemplos de los discursos a trabajar de tal suerte que comprendan la intencionalidad y elementos estructurales. En la etapa de producción, los estudiantes escriben el texto con sus diferentes momentos de reescritura, revisión y edición; la producción puede ser grupal, en pequeños grupos e individual. Finalmente en la etapa de evaluación, la cual es constante y



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

no solo aparece al final, se hace en coherencia con los objetivos que guía la propuesta de trabajo y se privilegia la autoevaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación; por tanto la evaluación tiene un carácter formativo y procesual.

Las anteriores características fueron pues, las que guiaron la construcción de mis propias secuencias didácticas. A su vez, dichas construcciones curriculares, pasaron por un proceso cíclico de análisis en coherencia con los diferentes momentos que propone la Investigación Acción.

De esta manera, la primera fase me permitió reconocer mis propias prácticas, identificarlas, poner el problema del lado mío y no del lado de los estudiantes, de tomar conciencia de lo que hacía y por qué lo hacía; tal caracterización que desarrollé ampliamente en la contextualización de este proyecto (Capítulo I, p. 9 -12), me permitió reconocer que era un maestro con unas prácticas tradicionales, un maestro que concebía la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva normativa – prescriptiva y cuando me salía de esta mirada gramatical caía en una mirada meramente comunicativa, donde la lectura solo se reducía a la decodificación y a la comprensión y la escritura a la caligrafía y la ortografía; esto es, la lectura y la escritura la reducía a simples habilidades, a meras destrezas que se mejoraban con ejercicios repetitivos a modo de entrenamiento, desde situaciones simuladas, ficticias, sin ningún sentido para el estudiante. Igualmente pude darme cuenta que era un maestro apegado al libro de texto que propone la metodología de postprimaria, un maestro reproductor, un maestro que nunca había ejercido la autonomía para elaborar mis propios programas curriculares.

Estas develaciones en mi propia práctica, de las cuales no era consciente, me permitieron entender los propósitos del área, las ideas, las apuestas de la disciplina. En mi caso, comprendí que el énfasis no debe recaer en lo normativo –prescriptivo, ni en lo meramente comunicativo, sino que la mirada debe estar puesta en la lectura y la escritura pero como prácticas socioculturales. Luego de estas comprensiones, vino la segunda etapa que propone la Investigación Acción y es la planeación de acciones alternativas. Esas ideas comprendidas y materializadas para ser llevadas al aula. Para ello se requiere de la preparación, selección y



adaptación curricular. Así que, si quería ser consecuente con un enfoque sociocultural, ya no podía seguir haciendo lo mismo de siempre ni pensar en un listado interminable de contenidos sin ninguna relación aparente entre uno y otro, como bien lo dice Zavala (2008): “si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir, también cambia nuestra manera de fomentar su aprendizaje” (p.5); por tal motivo le aposté a las secuencias didácticas como una manera de configurar la enseñanza del lenguaje de manera integral y desde una perspectiva social y cultural.

Luego de planificada la enseñanza a través de secuencias didácticas, vino la etapa de la ejecución o enseñanza propiamente dicha. Este fue el momento de implementar la propuesta, tomando atenta nota a través de los diarios de campo, sobre todo lo que ocurría en el aula: aciertos, desaciertos, respuesta de los estudiantes al trabajo propuesto, en fin. Acto seguido, viene el momento de la evaluación de mi propio desempeño y de los aprendizajes logrados en los estudiantes. Luego vino el momento de reflexión, esa capacidad de analizar, revisar, en forma retrospectiva el proceso vivido, obteniendo así grandes aprendizajes de la experiencia. En mi caso, para llevar a cabo esta etapa fue fundamental el diario de campo, el cual lo elaboré siguiendo las indicaciones propuestas por Porlan (1999). Finalmente, con la experiencia que queda después de pasar por estos tres momentos, con esas nuevas comprensiones de los estudiantes, del contexto, de las posibilidades que se derivan de la lectura y la escritura como prácticas vivas; vuelvo a iniciar el ciclo a partir de una nueva secuencia didáctica.

Todo el anterior ciclo lo viví paso a paso con las secuencias didácticas implementadas que en total fueron cuatro. A continuación la presentación de cada una de las secuencias, sus propósitos y las acciones realizadas en el aula.

3.1.1 Secuencia didáctica: Construyamos un cuento inédito

La primera secuencia planeada e implementada en este proceso de transformación de mis propias prácticas, fue una relacionada con el cuento. Tal configuración parte de la invitación



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

a escribir en forma voluntaria una serie de historias inspiradas en el contexto cercano, invitación que los estudiantes de sexto y séptimo aceptan con entusiasmo. Dichas creaciones, tenían como fin la de participar en el cuarto concurso de cuento “Lucila González de Chaves” propuesto por la casa de la cultura del municipio de Titiribí, certamen que realizan cada año en el que participan estudiantes de los colegios urbanos y los Centros Educativos Rurales del municipio; y de igual forma, en el concurso de cuentos a nivel nacional promovido por RCN.

Es así como durante varias clases, se abrió espacio a unas tertulias con los jóvenes acerca de su percepción de la lectura y la escritura, y se abrió paso a unos conversatorios en los que se les preguntaba sobre sus gustos de lectura y escritura y muchos expresaban que no les gustaba porque les daba pereza, otros que les daba sueño, otros que no les interesaba leer y en sí, manifestaban muchas razones acerca de su apatía a la lectura, lo que a su vez, repercutía en su escritura.

De tal manera que en esta fase de exploración, se pudo comprobar que poco les apetecía la lectura y la escritura, por lo que hubo que emprender luego la tarea de pasar de las conversaciones a los hechos, a través primero de la lectura de múltiples cuentos que sirvieran de inspiración y posteriormente a la escritura, exponiendo primero sobre qué querían escribir. Entonces los jóvenes expresaban que querían escribir sobre ellos mismos, sobre sus vidas y acerca de aspectos de sus vidas a manera de cuento.

Fue este el comienzo de una segunda fase, que facilitó desahogar sus sentimientos, expresándose sin timidez y produciendo escritos cada vez de un nivel literario mayor. Seguidamente, otro detalle en consideración fue el de la reescritura de sus escritos, fueron muchos los días en que se trabajó esta fase, ellos escribían con gran derroche de imaginación y en clase, se procedía a generar espacios de revisión y auto revisión. Luego se socializaron los cuentos, cada uno quiso demostrar sus grandes capacidades y talentos, lo que fue el gran paso para que vieran que sí podían producir textos inéditos, saltar a la invención de escritos y querer leer y escribir sobre muchos temas.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

Finalmente cabe destacar que, esta secuencia partió de aspectos poco positivos, no obstante, ha arrojado grandes resultados que motivaron a los jóvenes a incorporarse de una manera muy especial a la cultura escrita.

En esta iniciativa se vio mucha participación de los jóvenes, quienes se valieron de sus conocimientos previos sobre los textos narrativos, sumado a la creatividad y la imaginación propia de su edad de ensueño y potencial para inventar historias. Es esta secuencia, pues, un buen comienzo para que los jóvenes puedan escribir sus propias historias, con un dominio, cada vez mayor, de los recursos del lenguaje.

Después de un arduo proceso, se puede afirmar que la implementación de esta secuencia, gozó de buena acogida, esto fue lo que dijeron algunos estudiantes, cuando en una entrevista semiestructurada, se les preguntó cómo les había parecido el trabajo realizado alrededor de la creación de un cuento para participar en diferentes concursos: “Muy bueno, porque así nos pudimos inspirar y nuestros profesores saber lo que pensábamos” (Estudiante I) “A mí me gustó mucho sobre este concurso Lucila González de Chaves, porque aprendí sobre la lectura, la buena ortografía que debe tener uno (...) para concursos de, por ejemplo como los concursos que hemos tenido como el de RCN, que me fue muy bien y agradezco todo lo que el profesor a puesto de estos trabajos escritos” (Estudiante III). “Me pareció muy bueno, porque así pude mejorar la ortografía y así las personas pudieron leer mi cuento” (Estudiante V).

Como vemos, estas respuestas dan cuenta de algunos alcances. En estas respuestas los chicos resaltan la posibilidad de inspirarse, componente que, en las planeaciones anteriores quizás no estaba; igualmente el espacio para mostrar lo que saben, lo que piensan y una manera también para que el docente se dé cuenta de dichos pensamientos y sentimientos. Asimismo, vieron en la implementación de esta secuencia didáctica la oportunidad de leer y de que los lean, de trabajar la ortografía desde el uso en situaciones reales y de participar no solo en un concurso local (Titiribí) sino uno a nivel nacional (RCN).

Cuando a uno de los estudiantes se le preguntó qué siente cuando le preguntan por el cuento que inventó, esto es lo que expresó: “muy bueno, porque así podíamos mostrar lo que



sabíamos nosotros, porque así quieren reconocermé más o aprender más de lo que yo hago” (estudiante IV) Y esto fue lo que manifestó un entrevistado cuando se le preguntó lo siguiente: ¿cuándo descubrió que tenía talento para escribir?: “este año Cuando me tocó hacer el cuento para el concurso “Lucila González de Chaves”.

Que los estudiantes se sientan reconocidos, valorados, importantes, que aumenten la confianza en sus capacidades escritoras, son alcances importantísimos de este diseño curricular.

Pero no solo los estudiantes vieron bondades en esta secuencia del cuento, también los padres de familia. “yo opino que para mí pues es algo muy bueno porque mire que la niña tuvo muchos avances en eso. A pesar de que ella nunca había tenido la oportunidad de participar en esos proyectos. Mire que igual ganó en ese concurso de cuento de la casa de la cultura y fue súper bueno. Pues es una oportunidad muy buena para los niños para que aprendan más” (Entrevista, Padre de familia II). Esto fue lo que respondió una madre cuando se le preguntó por lo que pensaba con relación a trabajar el cuento durante varias sesiones clase. Esto es, los padres no les preocupa el hecho que durante un largo periodo de tiempo, se esté trabajando aparentemente el mismo tema, antes bien, ven esta forma de planeación, como una posibilidad para avanzar en la escritura, de participar en situaciones nuevas –un concurso- y una oportunidad de aprender más y de manera más duradera.

3.1.2 Secuencia didáctica: Escojo y acompaño una obra literaria

A los jóvenes se les motivó a leer alguna obra literaria teniendo en cuenta su gusto por las obras de la Colección Torre de Papel, se optó porque cada uno eligiera una de su agrado. Posteriormente se pasó a que la leyeran, luego a que la socializaran y la expusieran, realizando una cartelera ilustrativa que dejara claro la síntesis de la obra, a fin de que otros se motivaran a hacer críticas constructivas al respecto. Finalmente hubo un intercambio de obras literarias de esta colección lo que profundizó el gusto por continuar leyendo mucho más.

1 8 0 3



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín



Estudiantes del grado sexto y séptimo escogen y acompañan un texto de la colección “Torre de papel”.

Esta secuencia diseñada para lograr que los estudiantes seleccionaran una obra desde sus gustos y búsquedas, la leyeran, realizaran un trabajo escrito y finalmente la presentaran ante el grupo, también generó en estudiantes y padres de familia, percepciones positivas. Los cinco estudiantes entrevistados manifestaron que fue interesante, a continuación algunas razones por las cuales les gustó esta propuesta implementada: “porque así pude aprender más sobre la materia de lenguaje” (Entrevista, estudiante I); “porque uno ahí encuentra cosas, palabras que nunca ha escuchado y que nadie las había mencionado” (Entrevista, Estudiante II); “, porque aprendí (...) sobre la buena lectura, como para uno mejorar” (Entrevista, Estudiante III); “porque así podemos aprender más para cada lectura o cuento que realicemos” (Entrevista, Estudiante IV) “que nosotros debemos leer más libros y poderles explicar a otras personas sobre las lecturas y ayudar a las personas para que se animen a seguir leyendo” (Entrevista, Estudiante V).

Si bien, en las anteriores respuestas aún los estudiantes no tienen muchas claridades de las múltiples posibilidades de la lectura literaria en sus vidas, y todavía esgrimen razones muy instrumentales como: para mejorar la lectura, ampliar el vocabulario, para realizar mejores cuentos, para explicarle a otros lo que leemos, en fin; ya hay un avance enorme en cuanto al acercamiento a los libros: hay una actitud positiva hacia ellos, saben que pueden aprender muchas cosas de los libros y que este tipo de trabajos les permite animarse y animar a otros a leer. Queda el reto de seguir trabajando con la literatura desde ese acercamiento libre, autónomo, silencioso, para que los estudiantes descubran esas otras posibilidades que brinda



la literatura en sí misma, esas otras posibilidades que pasan por la experiencia, por la sensibilidad, por el cuerpo, por el intelecto.

Con relación a los padres de familia, frente a la pregunta: ¿Cómo le parece el hecho de que cada estudiante seleccione los libros de la Colección Torre de Papel, la lea y luego la socialice en clase? También manifestaron estar de acuerdo con esta secuencia didáctica, aunque las razones, tal como ocurrió con los estudiantes, se agotan en una mirada instrumental: “Pues para mí es muy importante y para ellos también porque aprenden más de lectura, aflojan más como la parte vocal y todo eso. Es importante por eso creo yo” (Entrevista, Padre de familia I); “Siempre y cuando la sepan leer y la sepan interactuar. Muy bueno” (Entrevista, Padre de familia II).

Aunque las razones que ellos dan se queden simplemente en una mirada utilitarista: que mejoren la lectura como tal, la fluidez verbal y la interpretación; lo importante es que les gusta mucho la idea de que sus hijos se conviertan en lectores permanentes y apoyan de manera decidida este tipo de prácticas. Incluso uno de los padres de familia frente a la pregunta: ¿ha visto usted leer a su hijo en casa? Este contesta: “muchas veces, a lo mejor también lo hace en la escuela” (Entrevista, Padre de familia II). Esta expresión es un reconocimiento al avance a esa formación lectora de los estudiantes: continuamente se les ve leyendo, y un reconocimiento a la escuela en esa formación: quizás se los vea leyendo porque en la escuela también lo hacen.

3.1.3. Secuencia didáctica: En busca de leyendas originarias de la vereda Corcovado

Otra de las secuencias implementadas con los alumnos de sexto y séptimo fue una relacionada con “La leyenda”. El trabajo consistió en recolectar leyendas propias de la vereda, contadas desde sus propios actores; relatos que no tienen registro escrito, ya que se propone que las leyendas sean originales y evitar tomar aquellos relatos generales, propios de nuestra tradición cultural. Por tanto no nos interesaba las generalidades de la leyenda de la Llorona o la Pata Sola o las brujas; nos interesaba aquellas historias particulares con estos seres sobrenaturales: “qué a mi tío una vez lo persiguió un duende cuando estaba en tal parte” “o a mi abuelo lo molestaba una bruja...” “o que en este sector en la noche aparece un



espanto” Son historias de este tipo las que se recolectó con los estudiantes a partir de ese diálogo con los mayores.

Así pues, teniendo en cuenta la riqueza cultural y autóctona de la región, se proyectó la idea de recoger historias de la vereda, a fin de que se plasmaran esas leyendas que hacen parte del repertorio oral que de generación en generación ha hecho parte de la cultura de este sector. A los jóvenes los motivó la idea de querer indagar con las personas adultas de la región acerca de cuáles eran esas narraciones populares de espantos y apariciones existentes desde tiempos atrás, lo que en un primer momento se ejecutó a partir de unos registros por escrito de estos datos que los familiares y vecinos compartieron con los alumnos.

Luego estos registros se llevaron a clase, donde se leyeron y se contrastaron las ideas de todos los alumnos. Seguidamente, las actividades se recogieron para ser revisadas y al ser devueltas, se socializaron de nuevo y se organizaron en un libro titulado “historias autóctonas de Corcovado” producto compartido con otros grados, especialmente con los de primaria.

Del mismo modo, se llevó al aula a un gran personaje de la región, al señor Juan Parra, gran conocedor de estas historias y muestra viviente de la riqueza cultural y mitológica de la región, quien en un ameno y profundo conversatorio, nos compartió sus historias de vida, dejando claro así los personajes que de tiempo atrás han hecho parte de las creencias populares de la vereda.

Evidentemente, la secuencia sobre las leyendas de la región, también generó muy buena recepción entre la comunidad educativa. A continuación algunas razones del porqué a los estudiantes les pareció pertinente la secuencia didáctica de las leyendas:

Porque les permitió conocer leyendas nuevas: “habían algunas leyendas que yo no conocía y así pude aprender más sobre ellas y de que se trata” (Entrevista, Estudiante I). Porque pudieron disfrutar de escuchar una buena historia: “esas son historias muy chéveres (...) pues que se las cuenten a uno” (Entrevista, Estudiante II). Porque les permitió conocer mejor su entorno: “averiguamos sobre otras cosas que nosotros no conocíamos en la vereda que estamos” (Entrevista, Estudiante III); “muy bueno, porque así uno conoce más la región y las



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

personas que habitaban antes” (Entrevista, Estudiante IV); “con este trabajo estoy conociendo más de la vereda” (Entrevista, Estudiante V).

Porque es la primera vez que realizan un trabajo así con las leyendas: “en otros grados que estuve en primaria no sabía sobre estas leyendas y no me habían preguntado sobre ellas” (Entrevista, Estudiante III). Porque fue una oportunidad para la investigación, para el diálogo con personas de la comunidad y para hacer amigos: “Le pregunté a algunos familiares, amigos y desconocidos algunos también que no los conocía, y puedo ser amigos de ellos” (Entrevista, Estudiante III). Y porque la misma comunidad celebra que la escuela se interese por rescatar la tradición oral: “mis vecinos, señores de la tercera edad, les gustó mucho que conociera historias de la vereda” (Entrevista, Estudiante V).

Igualmente, los padres de familia reconocen explícitamente, lo valioso del trabajo con las leyendas en la escuela. “la niña ha aprendido muchas cosas que quizás en la vereda hay y que quizás uno ni siquiera sabe; y la niña ha aprendido mucho de eso” (Entrevista, Padre de Familia I). “Muy buena cosa porque así los muchachos se van enterando de lo que ha sucedido en la región y para que ellos puedan tener más tarde experiencia de algo que no han vivido, pero que la tengan de quienes las han vivido ya” (Entrevista, Padre de familia II). Incluso en ese proceso de averiguaciones, donde los estudiantes debían preguntarles a los padres por esas leyendas propias de la región, el entrevistado II afirmó que él le había contado algunas historias de espantos y “a él le gustó y me dijo “¿cómo así acá?” vea mijo esto y esto está pasando y anteriormente éramos así y así”.

Esto es, fue una secuencia que además de potenciar la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha, permitió la creación y fortalecimientos de los lazos familiares a partir de la narración de historias. Además -según este mismo entrevistado- las leyendas cumplen con un fin moralizador, adoctrinador: “yo no lo castigo sino que a través de las anécdotas que le voy contando va como cogiendo un poquito y va mejorando”

Son pues muchos los aprendizajes para los estudiantes que se derivan de esta secuencia, aprendizajes que ni siquiera yo me había imaginado y que gracias a este proceso investigativo he descubierto. Aprendizajes que se deben también al permitirme estas otras apuestas en el



aula, aprendizajes que no hubieran sido posibles, si estuviera siguiendo como una camisa de fuerza, el libro de texto guía que propone Postprimaria.

3.1.4 Secuencia didáctica: Leyendo y escribiendo con padres de familia que acompañan en el aula

Con relación a los padres de familia, planeé, ejecuté y evalué una secuencia didáctica que me permitió acercarlos a las actividades escolares y que se pensaran también como lectores y escritores. En primer lugar conformé un club con la familia de los estudiantes de sexto y séptimo, en dicho grupo, nos reuníamos con el fin de producir textos inéditos, dando espacio entonces a que plasmen un suceso de la historia de vida de ellos mismos o sucesos que se cuentan en la comunidad y que no han sido registrados, para así, y de una u otra forma, salgan del anonimato y al mismo tiempo sean un referente directo para sus hijos, de personas que se acercan a la lectura y la escritura. El producto final de estos encuentros, luego de pasar por las diferentes momentos de revisión y reescritura, fue socializado en el evento del “Canelazo literario” en la semana cultural y recreativa que se realizó el mes de agosto de 2015, en el CER Corcovado.

En esta configuración didáctica, se resalta la participación activa de los padres de familia, despertando el interés en ellos, por la escritura de sus propios textos como manera de inculcar a través del ejemplo ese mismo interés en sus hijos. En casa, conjuntamente con sus hijos, conversaban acerca de la manera como lo hacían y a su vez, ello animaba a los jóvenes porque así se sentían apoyados y no le daba pereza.

De tal manera que el primer paso consistió en citar a los padres de familia a una reunión amena en la que se les habló claramente sobre la escritura y la importancia de su participación activa en esta actividad. Una segunda sesión se les solicitó que realizaran sus escritos en hojas como si fuesen estudiantes. En una sesión posterior, se procedió a la corrección del texto, su cohesión, coherencia y su ortografía y en sí aspectos tanto de fondo como de forma. En un tercer encuentro cada padre de familia realizó procesos de reescritura del cuento con las correcciones pertinentes y participar nuevamente en otro proceso de revisión. En un



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

cuarto encuentro, fue la socialización al resto de compañeros recibiendo críticas constructivas para seguir mejorando su escrito.

Finalmente, estos padres de familia, estuvieron en los salones de clase, compartiendo sus experiencias con relación a la lectura y la escritura, contando paso a paso cómo lograron sus textos, dificultades y aciertos en ese proceso. Igualmente leyeron cuento en voz alta a los estudiantes, contaron historias, en fin, Fueron encuentros cercanos a los que se cuentan en la novela “El señor Pip” cuando cada día iba una madre a la clase a contar algo de acuerdo a sus conocimientos. Ahora que lo pienso, estas actividades con los padres de familia, estuvieron inspiradas en esta obra de Lloyd Jones (2006).

Al final, se convoca a toda la comunidad educativa a un “Canelazo literario”. A pesar que se tenía en espera sólo dieciséis personas, asistieron 25, algo que no me esperaba y pidieron se realizara con frecuencia este tipo de actividades donde toda la comunidad académica o vecinos de la región pudieran participar de la cultura y aportar desde sus vivencias. Allí tanto estudiantes como padres de familia y miembros de la comunidad, participaron con sus creaciones literarias inéditas: ya sea cuento o poesía.

Esta fue una gratificante experiencia que a más de uno nos dejó deslumbrados de ver la gran capacidad de escritura que poseen muchos padres de familia y cómo le demuestran a los jóvenes que la voluntad puede sobre la desmotivación que manejan muchos de ellos.

1 8 0 3



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín



Juan Parra (mono parrita), trovas, rimas y leyendas de tradición oral, agosto 2015.



Karent Morales Loaiza, cuento inédito "Los mineros de la región" grado 3°.

1 8 0 3



Marta Cano, madre participante poesía inédita “Soledad”.

Este trabajo con la comunidad, es altamente apreciado por padres e hijos. Los hijos piensan que este trabajo con sus padres “es muy bueno, porque así los padres de familia se pudieron inspirar también para leerlo y sus hijos y otras personas también poder conocer su inspiración” (Entrevista, Estudiante I); “me gustó mucho, porque así los padres también se animaron como nosotros nos animamos a escribir o a leer” (Entrevista, Estudiante IV); “me pareció muy bueno, porque estuvieron participando los estudiantes y también se animaron las mamás a leer lo que escribieron” (Entrevista, Estudiante V).

Por su parte, los padres de familia, frente a esta vinculación real con la escuela, que va más allá de reuniones informativas, expresaron lo siguiente: “para mí fue muy bueno, porque igual uno aprendió de muchas personas. Conocí desde mis demás compañeras que fueron súper verracas de haber salido a leer en esos momentos; cosa que yo no pude hacer porque los nervios no me dejaron para nada” (Entrevista, Padre de familia I). Y efectivamente esta madre de familia había participado de todas las sesiones y había construido una historia para este evento del “Canelazo” pero, como ella misma lo expresa: le pudieron más los nervios. De igual manera uno de los estudiantes entrevistados contó que a partir de este trabajo



realizado con los padres de familia, su mamá había escrito un cuento titulado sobre tres hermanas.

Igualmente, otro padre de familia entrevistado, manifiesta que este trabajo con ellos “es muy bueno porque uno se va enterando de cosas y le va como despertando a uno la mente para poder aportar con historias que han ocurrido en la vereda, en el municipio” (Entrevista, Padre de familia II).

Podría decir entonces que este trabajo con los padres ha generado impacto entre la comunidad educativa. Por una parte en los mismos padres, pues tuvieron la oportunidad y la asesoría para producir sus propias historias con un nivel literario cada vez más alto y sentirse reconocidos. Y por otra parte en los estudiantes que aprenden a través del ejemplo, que valoran el esfuerzo de “los adultos” y esto los anima a seguir escribiendo, porque si los padres de familia lo hacen, que la mayoría tiene niveles educativos más bajos que los alumnos, pues ellos sienten que también lo pueden hacer. De esta manera no sólo los estudiantes, sino toda la comunidad va haciéndose partícipe de la cultura escrita.

3.2 Gratificaciones

Durante la implementación de las secuencias didácticas he sido testigo de grandes alegrías, de situaciones que me llenan de esperanza, que me permiten afirmar que sí es posible cerrar la brecha entre los postulados teóricos y la praxis, que si es factible hacer transformaciones reales de las prácticas de enseñanza a pesar de llevar muchos años como docente. A continuación, aquellas transformaciones en ciertos alumnos que han respondido de una manera sorprendente a los nuevos diseños curriculares implementados este año a partir de este proyecto de investigación y posteriormente; esas transformaciones en mí.

En primer lugar presento el caso de Lorena Arteaga, una alumna del grado sexto quien se comprometió de una manera insospechada con la secuencia del cuento, de la cual, como producto final se esperaba que cada estudiante creara su propia narrativa. Esta chica produjo una historia inédita llamada “La nostalgia de María”, cuyo relato es inspirado en su situación personal actual y así es como produce un cuento corto sobre una chica pobre en un caserío



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

del municipio de Titiribí. Luego del proceso de revisión el cuento, fue enviado al concurso de la Casa de la Cultura del Municipio de Titiribí 2015.

Fue así como el día 24 de abril de este año, Lorena fue notificada de que había ganado el primer puesto entre todos los participantes. Yo en particular me alegré muchísimo, casi como si yo hubiese ganado el premio porque es la primera vez, en los cuatro concursos que llevan, que un estudiante del Centro Educativo, ganara una distinción y también es la primer vez que los textos con los que se participan en dicho certamen son producto de un proceso largo y riguroso de clase, pues las veces pasadas había sido una tarea extraescolar: “inventen un cuento en la casa para enviarlo al concurso” sin ninguna mediación por parte del docente. Por tanto, el que un estudiante haya ganado este certamen no es un reconocimiento individual, también es un reconocimiento al complejo trabajo realizado en clase durante varias semanas.



Lectura de cuento inédito “La tristeza de María» Lorena Arteaga, abril 2015.

1 8 0 3



Lorena Arteaga, grado 7°. Recibe placa conmemorativa y un sobre con \$250.000, del décimo concurso de cuento infantil «Lucila González de Chaves» Obteniendo el primer puesto a nivel municipal, como premio al cuento inédito «La nostalgia de María», en compañía de su padre José Manuel Arteaga a la derecha de la imagen, Fadid María Pulgarín Pineda, Coordinadora Cultura y Turismo de la Casa de la Cultura “Ñito Restrepo” de Titiribí al centro y su docente César Augusto Zapata Marín a la izquierda.

Esto opina la madre de la niña ganadora: “A pesar de que ella nunca había tenido la oportunidad de participar en esos proyectos. Mire que igual ganó en ese concurso de cuento de la casa de la cultura y fue súper bueno. Pues es una oportunidad muy buena para los niños para que aprendan más” (Entrevista, Padre de familia I). Y así relató el día que en que su hija recibió el premio de la Casa de la Cultura de Titiribí: “yo no me lo creía pues, una hija de uno a pesar de la corta edad que ella tiene recibir como ese mérito, pues, uno se siente súper orgulloso; ni ella misma se lo creía. Yo sí, yo me sentí súper orgullosa profe”.

Igualmente, otra gratificación vivida en este proceso de transformación de mis prácticas de enseñanza del lenguaje, fue lo que sucedió con Luisa González, a partir de la secuencia implementada a partir de la selección de una obra literaria de manera autónoma de la bibliografía existente en la institución: La Colección Semilla, Colección Torre de Papel de la editorial Norma y los libros Secretos para Contar.

Esta chica, después de explorar los libros sugeridos, eligió uno que le llamó la atención. Luisa realmente no leyó: devoró la obra literaria. Tiempo después, en el espacio de la tertulia, esta chica taciturna, muy tímida, que no participa en clase; se tomó la palabra en el salón y habló apasionadamente durante mucho tiempo al resto de sus compañeros, ya no de un libro leído,



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

sino de “su libro”. El caso es que la joven ya habla mucho más fluido que antes, ha perdido ese miedo a hablar con otras personas, incluso pertenece a un grupo social de amigas que la han acogido, pues antes se veía bastante sola. Incluso la madre reconoce con asombro dicho cambio: “el caso de Luisa mi hija, ella ha salido mucho adelante, porque Luisa era muy tímida en otros grados atrás y ya no lo es, uff, ha cambiado bastante y todo lo que usted le ha enseñado me parece muy bien así” (Entrevista, Padre de familia III).



Luisa Fernanda González, grado 7°.

En este mismo orden de ideas, el caso de Verónica Espinal Guzmán, también es un caso a resaltar entre todos esos hechos gratificantes del trabajo desde las secuencias. Esta joven del grado séptimo, al igual que Luisa, es otra de esas estudiantes que habla muy poco en clase y por fuera de ella. Pero eso que no expresa desde la oralidad, si lo hace con un fino talento desde lo escrito; lo sorprendente es que fue este trabajo con las secuencias que me permitió descubrirlo, antes no me había percatado del potencial de esta chica, puesto que, antes de comenzar este proceso de transformación, por estar centrado exclusivamente en desarrollar la cantidad de talleres y ejercicios gramaticales de los módulos de Postprimaria, no habría en clase los suficientes espacios para que mis alumnos leyeran y escribieran. Ahora que, la lectura y la escritura ocupan un lugar central en mis prácticas, puedo descubrir, como es el caso de Verónica, estos talentos y lo mejor, ver como las diferentes secuencias implementadas ayudan a consolidar dichas potencialidades.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín



Verónica Espinal, grado 7°.

Otra gratificación tiene que ver con la opinión de los estudiantes respecto a lo que piensan sobre esos procesos que se están llevando a cabo este año en el área de lenguaje, frente a la manera como conciben la lectura y la escritura y sobre los aprendizajes que según ellos, les ha posibilitado las transformaciones de mis prácticas.

Con relación a las clases de los últimos meses afirman que notan grandes cambios: “primero trabajábamos con las guías y sólo se escribía y otras cosas como los trabajos escritos ahora ya hacemos otras cosas” (Entrevista, estudiante I); “porque uno viendo ya que la comunidad se pone a leer cosas de historias, de leyendas y cosas así, si se ha cambiado profe, porque nunca había escuchado eso” (Entrevista, Estudiante II); “han cambiado porque primero hacíamos gramática y ortografía y trabajábamos con las guías y sólo las escribíamos y respondíamos preguntas de la misma” (Entrevista, Estudiante III); “ya no trabajamos en guías, ya no trabajamos tantas preguntas, sino, que sólo trabajamos trabajos escritos y lecturas” (Entrevista, Estudiante IV); “últimamente hemos podido participar más en clase, hemos podido mejorar la escritura” (Entrevista, Estudiante V).

Es gratificante entonces, ver la manera como los estudiantes perciben el área de lengua castellana, la cual estaba -según lo que ellos mismos dicen- basada en la repetición de temas, en pesadas tareas sin sentido, en transcripciones del libro al cuaderno; lo cual a los estudiantes no les permitía avanzar porque las clases se agotaban en lo memorístico, en prácticas monótonas, en actividades aburridas. Ahora, ven en las clases de lenguaje la posibilidad de



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

dialogar, de fortalecer la expresión oral y escrita, de ser autores de sus propias historias. Clases que ponen a prueba su creatividad, que les permite leer en un sentido más profundo sus propias realidades, clases que retoman sus alegrías y tristezas, que permiten la creación de personajes ficticios o sacados de la realidad.

Pero no solo los chicos notan que las clases han cambiado, también sus respuestas muestran que lo que piensan sobre la lectura y la escritura también se ha modificado. “yo primero no era que me gustara mucho leer y así, pero pude aprender como leer y escribir mejor” (Entrevista, Estudiante I); “yo quiero ser veterinaria y uno sabe más y leyendo aprendo más cosas que se trata sobre los animales y uno como aprende más a comprender eso” (Entrevista, Estudiante II); “a mi primero no me gustaba mucho leer, porque la materia que a mí más me gusta es matemáticas, pero aprendí que el lenguaje también es muy bueno y estoy muy contento aprendiendo de la materia de español” (Entrevista, Estudiante III); “las clases me han ayudado a motivar que leer y escribir es muy divertido (...) porque así con ello podemos ser grandes escritores o podemos entender más sobre el lenguaje” (Entrevista, Estudiante IV); “me ha motivado más a hacer mis cuentos, hacer exposiciones y a dejar la pena pues” (Entrevista, Estudiante V).

Las anteriores expresiones ratifican que, si como maestro transformo mis concepciones frente a la enseñanza de la lectura y la escritura viéndolas ya no como meras destrezas lingüísticas que hay que fortalecer por medio de la repetición, sino como prácticas vivas y reales; mis prácticas también se ven transformadas. Y al mismo tiempo que transformo mis prácticas, los estudiantes también van ampliando las concepciones, las posibilidades frente a la lectura y la escritura, su manera de relacionarse con estos dos procesos vitales para la vida tanto académica como social y cultural. Que los chicos valoren la lectura y la escritura, que hayan fortalecido estas prácticas, que se vean parte de una comunidad de escritores, que sientan la lectura y la escritura como herramientas poderosas para alcanzar sus sueños –ser veterinaria– son para mí, gratificaciones invaluable.

Por otra parte, lo que piensan los padres de familia, para mí también es motivo de alegría y motivación. Es gratificante saber que ellos reconocen mis transformaciones en el aula, que



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

ven el cambio de actitud en mí y por ende en la actitud de sus hijos frente al área de lengua castellana, es gratificante saber que los padres de familia perciben, en sus hijos, gracias a las acciones implementadas en los últimos meses, una nueva manera de comportarse frente a la lectura y la escritura, de realizar con entusiasmo los compromisos académicos.

“Mi hija ha aprendido mucho, ya entiende más de lo de lenguaje, sabe pronunciar más y muy bien las palabras. Me parece que sí ha adelantado mucho (...) no es porque sea la mamá, pero si uno ve los avances que ellos tienen” (Entrevista, Padre de familia I); “han cambiado su forma de hablar, aunque deben mejorar mucho más su vocabulario y su significado y ya están aprovechando el tiempo libre y eso no les permite andar en malos pasos y que adquieran experiencia” (Entrevista, Padre de familia II).

En fin, me siento satisfecho al ver a los padres de familia satisfechos con las reinenciones de mis clases.

Otro momento gratificante, es dar a conocer a todos los profesores del municipio de Titiribí, Secretario de Educación Municipal y Director de Núcleo; este proyecto de investigación, a través de la exposición en el “X Foro Educativo: en investigación educativa”. Al terminar la ponencia muchos de los educadores se acercaron y realizaron comentarios como: “yo he querido realizar un trabajo parecido como el de la secuencia de los estudiantes con los libros y no me ha dado resultado, y también he trabajado la escritura y el cuento, sin ver muchos resultados” comentaba María Teresa Toro Velásquez, de la Institución Educativa Benjamín Correa Álvarez del Corregimiento Albania, Titiribí. De tal manera que algunos de los maestros resaltaron la importancia de la revisión de sus prácticas, y encontraban pertinente hacer reflexión constante, no sólo viendo el problema allá afuera en los estudiantes, sino, empezar a revisar su quehacer cotidiano. Por consiguiente la docente Ana Yurely Restrepo Sánchez del Centro Educativo Rural Los Micos, propone tomar como referente este trabajo de investigación para fortalecer su propia práctica escolar y como rastreo del estado del arte en su investigación de Maestría que apenas inicia. Ya que, ella dice que muchas de las ideas que tiene en mente, son similares a las que expuse y eso la llena de esperanza y la satisface poder encontrar un modelo de trabajo que ella venía pensando proponer y más por ser



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

realizado en el contexto rural. Y que podría no sólo ponerse en práctica en lo rural, sino, en otros escenarios educativos.



Exposición del proyecto de investigación “La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas” en el X Foro Educativo “Investigación Educativa” realizado en el Parque Educativo “Juan Bautista Montoya y Flórez” del municipio de Titiribí, ante educadores, estudiantes, padres de familia y Grupo Alianza Suroeste Por César Augusto Zapata Marín.

También, tenemos que el grupo Alianza Suroeste, grupo de maestros investigadores de aula del municipio de Titiribí, quienes después de haber leído con anticipación y escuchado la exposición del proyectos de investigación “La lectura y la escritura en el contexto rural: Una propuesta a mis propias prácticas” Me invitaron a realizar una nueva presentación del proyecto de investigación a los educadores (as) del municipio de Venecia Antioquia en el evento de muestras de investigaciones realizadas por los estudiantes y docentes en el aula que se realizará en dicho municipio.

1 8 0 3



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín



Exposición del proyecto de investigación “La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas” en el Primer Congreso Escolar de Investigación: preguntar, crear y aprender. Realizado en el Parque Educativo “Zenufana” del municipio de Venecia ante educadores, estudiantes, padres de familia y Grupo Alianza Suroeste Por César Augusto Zapata Marín.

Asimismo, después del evento realizado en el municipio de Venecia Antioquia, Alianza Suroeste me hace otra invitación para que asista al III Seminario Alianza: jugar, aprender, que se realizó en el colegio Colombo Francés del municipio de La Estrella, Antioquia el 24 de noviembre de 2015. En tal evento, a modo de un panel o tertulia, hablé del proyecto de investigación “La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas” exaltando las diferentes experiencias vividas desde el inicio de la investigación, la pregunta problematizadora, el proceso del estado del arte y las transformaciones de mi propia práctica, compartiendo la experiencia a educadores de los municipios de Jericó Támesis, Tarso, Titiribí, Venecia y docentes del colegio anfitrión.

1 8 0 3



III Seminario Alianza: jugar, aprender, que se realizó en el colegio Colombo Francés del municipio de La Estrella, Antioquia. En el que por medio de un panel conté sobre mis transformaciones alcanzadas con el proyecto de investigación.

En dicho evento, se encontraba el señor Wilson Rico, Coordinador de Educación de la Fundación Fraternidad Medellín, quien se mostró muy interesado en dicho proceso investigativo, mucho más con el desarrollo e impacto de las secuencias didácticas desarrolladas –especialmente por el trabajo realizado con las lecturas de los libros de Secretos Para Contar-, porque era un proceso logrado en un contexto rural. Él me propuso que quería conocer el proyecto completo para articularlo con un nuevo plan piloto de trabajo que tiene la Fundación Secretos Para Contar para el próximo año 2016, donde el CER Corcovado del municipio de Titiribí, sería escogida como escuela piloto en Antioquia. Me honra mucho esta noticia porque es allí precisamente donde nació y se fortaleció el proyecto de investigación “La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas” y el alcance que este va obteniendo en la educación.

1 8 0 3



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

Igualmente, el trabajo realizado a partir de la escritura de cuentos propuesto a los estudiantes de sexto y séptimo mediante la secuencia didáctica “Escribo un cuento inédito”, me hizo reflexionar sobre la importancia que nosotros como maestros también hagamos la tarea como lo propone Vásquez (2006) y nos arriesguemos a compartir nuestras producciones. Pensando en que la investigación me ha transformado, parte de esa transformación es la posibilidad de proyectarme ante mis estudiantes, compañeros maestros y padres de familia como escritor de cuentos. Fue así como me propuse escribir los cuentos: “El amor de un padre y del hijo que no sucumbe ante las realidades” y “El amor sana, pero también mata” y compartirlo con mi comunidad.

Del mismo modo, estos cuentos los presenté en el “primer concurso de cuento para docentes” del municipio de Titiribí, donde recibí un reconocimiento al trabajo presentado el 25 de noviembre de 2015. Estos estímulos hacen que cada vez me sienta más orgulloso de todo el trabajo realizado en el proceso de Maestría permitiendo con ello lograr cada vez más reconocimiento a la labor realizada.



Reconocimiento por la Secretaria de Educación de Titiribí Rosalba Estrada Montoya por participar del “Primer concurso de cuento” del Parque Educativo “Juan Bautista Correa y Flórez”.



Con todo lo anterior logrado me complace mucho saber que la Maestría en Educación me ha permitido el reencuentro conmigo mismo en cuanto a reconocer mis falencias, virtudes y sobre todo el proceso de reflexión constante que como maestro debo estar reforzando continuamente, no sólo pensando en las debilidades encontradas en los estudiantes, en padres de familia y en el contexto, sino en mis prácticas pedagógicas en la ruralidad, lo que me ha permitido construir otros sentidos de formación distintos a los que venía implementando antes de este proceso investigativo.

3.3 Dificultades

Sin embargo, como vengo exponiendo, no fue fácil al inicio de las secuencias didácticas porque muchos de los estudiantes les daba temor sentarse a conversar o simplemente, les daba pereza. Para ello, actué más que como profesor, como un ser humano, exponiéndoles la vida de varios personajes de la historia desde escritores a grandes inventores, quienes tuvieron que sortear muchas dificultades y debilidades, lo que es común en la vida de todos. Este fue otro punto clave para motivarlos, porque hablábamos en clase de estas historias y las socializábamos para poder descubrir desde allí el fondo de todo, como la vida no nos pone todo hecho y terminado y así, como esos grandes protagonistas de la historia, ellos y yo teníamos que hacerle frente a estas realidades y superarlas con esfuerzo y dedicación, viendo en el estudio la mejor manera de hacerlo.

Además, es de resaltar cómo en medio del desinterés de los alumnos, los ires y venires de las dificultades como la ortografía, la escasez de ideas y la falta de acompañamiento de los padres, se logró algo muy bonito en algunos de ellos y fue el poder llevarlos de la mano a que vieran en la lectura y la escritura un camino para la superación personal, porque se exploraron, así mismos, sus miedos, sus fortalezas y entre esas el potencial para escribir, y a su vez, el camino para aprender mucho más en la medida que la lectura y la escritura nos acercan a la ciencia, la cultura y la tecnología. Sin embargo, queda la posibilidad abierta para aquellos estudiantes que aún no han podido motivarse lo suficiente a pesar de todos los esfuerzos realizados para mostrarle todas esas posibilidades que pueden encontrar en la lectura y la escritura.



Aquí he de referirme, al hecho de que no todos los estudiantes están obteniendo beneficios y logros, me siento algo impotente, ya que a pesar de mis esfuerzos, no logro abordar y adentrar en el gusto de los adolescentes con las actividades. Siento cierta frustración, al no haber obtenido un acierto total con la implementación de estas secuencias didácticas. Con tristeza observo a estos jóvenes quienes dejan pasar un tiempo maravilloso el cual podrían aprovechar y mejorar en sus propios resultados, cambiar el paradigma, aunque también ese cambio no sólo debe verse en ellos, sino en lo que estoy haciendo y queda la pregunta en mí ¿Qué falta por hacer?.

Otra dificultad encontrada fue que en variadas oportunidades extendía la invitación a los padres y madres de familia para me acompañaran en el proceso de la secuencia “Leyendo y escribiendo con padres de familia que acompañan en el aula” al inicio se comprometieron padres de familias quienes finalmente no participaron, y otras madres de las cuales sólo una llegó al primer encuentro y no volvieron, luego hablé con otras madres de familia que tenían sus hijos cursando en otros grados. Ellas, a la vez, propusieron la compañía de otras madres de familia, las cuales se excusaron en sus actividades de casa, de campo y ruralidad. Otras por lo contrario sólo decían no participar porque el esposo era celoso y no podía salir de casa sin su consentimiento. Yo en un momento me sentí atado.

Pero a pesar de las dificultades hubo madres de familia que desde el principio estuvieron dispuestas, quienes muy comedidamente me acompañaron en esta propuesta didáctica.

3.4 Fundamentación teórica de las secuencias planeadas e implementadas

En este apartado voy a hacer explícitos algunos planteamientos que hacen que las anteriores secuencias sean pertinentes en el aula de clase. Dichas razones las enunciaré de la siguiente manera: en primer lugar mostraré por qué las secuencias en general responden a una mirada sociocultural del lenguaje; en segundo lugar, por qué dichas construcciones curriculares atienden a esas condiciones de ruralidad que caracterizan a los estudiantes de la vereda Corcovado del municipio de Titiribí y; en tercer lugar, señalaré de manera más específica esos fundamentos teóricos que soportan cada una de las secuencias didácticas implementadas en este proceso de transformación de mis propias prácticas.



Inicio entonces por exponer por qué las secuencias: “Construyamos un cuento inédito”, “Escojo y acompaño una obra literaria”, “En busca de leyendas originarias de la vereda Corcovado” y “Leyendo y escribiendo con padres de familia” son diseños curriculares que recogen una mirada sociocultural del lenguaje.

Es que esos postulados teóricos de dicho enfoque, señalados en el capítulo anterior (p. 41 - 47) se hacen tangibles en las configuraciones didácticas que implementé. Veamos: en primera instancia dichas secuencias parten de situaciones comunicativas auténticas, reales, vivas, vitales, con propósitos específicos. Situaciones que trascienden la simulación, el simulacro y que van más allá de las cuatro paredes de la escuela, de esta manera apuesto porque los estudiantes aprendan “a manipular el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (Kalman, 2003, p. 6). La idea con estas secuencias es entonces, ir cerrando la brecha entre la forma en que se usa la lectura y la escritura en la escuela, y la manera cómo los estudiantes la emplean fuera de ella.

En segunda instancia, en dichas secuencias didácticas hay apuestas por diferentes intencionalidades, o como lo denomina Zavala (2009) por diversas literacidades o esos propósitos con los que la gente se acerca a la lectura y la escritura. Es que precisamente las secuencias atienden a ese llamado que Lerner (2001) hace: “si la escuela enseña a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades, esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social” (p. 29).

Así pues, en las anteriores secuencias, hay una apuesta por la lectura más allá de la comprensión, del entrenamiento o la ejercitación mecánica, de una acción que hay que realizar solo porque el maestro lo dice. En las secuencias que me atreví a diseñar e implementar, la lectura cumplió en algunos momentos el propósito de aprender sobre un discurso en particular y en otros espacios apareció con un propósito estético, con la posibilidad de inmersión en mundos posibles, para potenciar la subjetividad, la creatividad, la imaginación, la sensibilidad.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

Asimismo, la escritura sobrepasó la forma, el escribir para calificar la ortografía, o como mero registro. Al contrario, la escritura en estas secuencias tuvo distintas finalidades como la de producir conocimiento, la de mostrarse como autores, capaces de crear sus propias historias; la escritura como fortalecimiento de su identidad cultural; y como posibilidad de ir aprendiendo sobre su funcionamiento pero siempre desde el uso.

En tercer lugar, las secuencias didácticas parten del reconocimiento de los saberes de los estudiantes, de su nivel de desarrollo, de sus intereses, de su contexto, de su experiencia; tratando así de llevar a la práctica el siguiente planteamiento de Bombini (2006): “será necesario postular una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre permeable a la particularidad de los contextos, entendidos no como mera variable a considerar ocasionalmente sino como parte constitutiva de la construcción teórica y metodológica de la didáctica de la lengua” (p.56).

En cuarto lugar, estas secuencias son también el resultado de un esfuerzo por conciliar, tal como lo señala Lerner (2001), esas necesidades inherentes de la institución escolar con el propósito de lograr la formación de sujetos lectores y escritores, trayendo al aula la lectura y la escritura como prácticas lo más próximas posible a su versión social, evitando superar esas aproximaciones meramente escolares. Desde luego, estas secuencias le apuestan de manera directa a la formación de comunidades de lectores y comunidades de escritores; es una apuesta por la inserción de los estudiantes a la cultura escrita. Mi propósito con estos diseños curriculares es mostrarles a mis estudiantes las posibilidades que encuentran en la lectura y la escritura, para que acudan a los textos no por obligación o porque el maestro lo pida, sino

(...) buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que no están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes y diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historia, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. (Lerner, 2001, p 26).



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

Del mismo modo, estas secuencias le apuestan de manera decidida a la escritura, pero no una escritura mecánica, vacía, donde se repite lo que otro dijo o solo como registro, sino una escritura donde los estudiantes, siguiendo los planteamientos de Lerner (2001):

Producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír. (p. 26).

Mi propósito es, pues, hacer partícipes a mis estudiantes de la cultura escrita en la cual estamos todos inmersos. Que tengan las herramientas suficientes para hacerle frente a esa omnipresencia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana, a esas muchas acciones que hacen a diario que están mediadas por los símbolos escritos. Mi propósito fue convertir el aula, en un lugar generador de oportunidades socialmente construidas para leer y escribir.

Es que en las secuencias implementadas, la lectura y la escritura las concibo como prácticas, y esto implica en mi quehacer cotidiano tal como lo pretendo con las secuencias didácticas, un carácter social, una acción, una actividad situada, concreta, el privilegio del uso. Igualmente requiere el trabajo con las concepciones que los estudiantes poseen acerca de ellas, con esas maneras particulares que tienen de leer y escribir, involucra ese trabajo con los valores, las actitudes, los sentimientos, ese trabajo con la subjetividad, la intersubjetividad...

Del mismo modo que las secuencias se inscriben en una perspectiva sociocultural del lenguaje, al mismo tiempo responden a esas condiciones de ruralidad de mis alumnos. La secuencia del cuento toma como insumo fundamental la propia experiencia, esas vivencias en el campo, para construir su propio relato, además que parte de un texto cercano a ellos, el cuento, un tipo de texto con el cual han tenido permanente contacto desde los relatos de los mayores, la televisión y la escuela.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

La secuencia “Escojo y acompaño una obra literaria” también piensa en las particularidades de los estudiantes: su desarrollo cognitivo, su recorrido literario, sus intereses y apuestas, así como tiene en cuenta la bibliografía que posee el centro educativo: la Colección Torre de Papel de la editorial Norma, La Colección Semilla donada por el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” y los libros de Secretos Para Contar. La idea es que estos estudiantes del campo tengan un contacto directo, autónomo, libre con la literatura, con la belleza del lenguaje, con la ficción, con esos otros mundos posibles, para lograr que se comprendan mejor a sí mismo, el entorno que los rodea y el mundo.

En esta misma perspectiva, fue configurada la secuencia de las leyendas propias de la región. Fue la oportunidad de darle un lugar privilegiado en la escuela a la tradición oral, a esa sabiduría de los mayores. Fue la oportunidad de conocer mejor su contexto, sus historias, sus creencias, su idiosincrasia. Y la secuencia con los padres, fue también la oportunidad de involucrarlos, de rescatar esos conocimientos, esa experiencia, de que nos enseñaran –tanto a mí como a los estudiantes- con su ejemplo, de vencer esas fronteras invisibles entre escuela y la comunidad. Fue un espacio para leer y escribir juntos, pero también para conocerse y conocer al otro.

Queda el reto de seguir pensando esas condiciones de ruralidad a la hora de configurar nuevas secuencias didácticas. Secuencias que partan de esos conocimientos propios, específicos de esta comunidad. Diseños curriculares que rescaten esos saberes populares, esos saberes ancestrales, esas prácticas vernáculas como diría Cassany. En ese sentido he pensado en la implementación de otras secuencias que apunten a devolverle al estudiantado su identidad, por ejemplo:

Una secuencia didáctica cuyo producto final sea un plegable que recoja la historia del nombre de algunos lugares: el de la vereda, de algunas fincas, de algunos caminos, de lugares... Otra secuencia que le apueste a la construcción de un libro denominado “Animalario”, libro para compartir con otras escuelas con características muy distintas, por ejemplo, con escuelas de Urabá, Bajo Cauca o incluso con establecimientos educativos de la ciudad. Del mismo modo, quiero implementar una configuración didáctica que recoja en un libro las plantas



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

medicinales que hay en la vereda con sus respectivos usos, libro que circule de manera real por la vereda, ojalá con varias decenas de ejemplares. También he pensado que otra posibilidad para vincular el contexto y esas condiciones de ruralidad al currículo, podría ser a través de una secuencia que se trace el objetivo de crear un “recetario” con aquellas comidas propias de la vereda: platos típicos, postres, dulces, comidas especiales, en fin.

También se me ocurre un espacio para la literatura, para ese saber literario que posee la comunidad. He pensado en una secuencia que recoja esos versos, esos dichos, esos refranes, las adivinanzas, retahílas que saben los padres, abuelos, en fin, las personas de la comunidad. También, podría apostarle a una secuencia que recoja esos juegos tradicionales de la vereda, creando con los chicos un libro que contenga la historia; pero también las instrucciones de cómo jugarlos.

En fin, las posibilidades son muchas. Gracias a la modalidad de investigación acción con su proceso cíclico he ampliado la mirada sobre la enseñanza del lenguaje. Ahora veo que los libros de textos son muy limitados en comparación con las oportunidades que nos brinda la misma ruralidad para trabajar la lectura y la escritura como verdaderas prácticas sociales y culturales.

Hasta acá he esbozado como las secuencias didácticas diseñadas e implementadas en los grados sexto y séptimo como producto de la transformación de mis prácticas, responden a un enfoque sociocultural del lenguaje y cómo al mismo tiempo también atienden a esas condiciones de ruralidad de los estudiantes. A continuación, otros fundamentos teóricos que soportan a cada una de estas construcciones.

Volvamos sobre la secuencia del cuento. Está pensada desde una situación comunicativa auténtica: participar en un concurso de cuento, esto es, ya los estudiantes no escriben sólo para el profesor o simplemente para obtener una nota y ganar la materia; sino con un fin social que supera las barreras de la escuela. De igual forma en esta secuencia, los estudiantes tienen un destinatario real: primero los demás estudiantes de sexto y séptimo, luego los alumnos del resto de la escuela. Finalmente, los jurados y en el caso de la niña que ganó el concurso, personas de todo el municipio.



La secuencia tiene un propósito concreto: lograr que los estudiantes participen de la cultura escrita, de tal manera que experimenten directamente en sus cuerpos, en sus sentimientos, en sus pensamientos, los gajes de un escritor. Fue la oportunidad de que se sintieran escritores, de experimentar la alegría que se siente de que otras personas los lean. Al mismo tiempo, esta secuencia fue la oportunidad para iniciar un trabajo sistemático con la escritura donde hubo múltiples espacios para la corrección, para la revisión y la autorevisión, para la reescritura.

En esta secuencia, tal como lo propone Vásquez (2004), se reivindica el valor de la tachadura y el error. Al igual que este autor, considero fundamental los borradores que preceden a la tarea final. “Si rescatamos la indecisión, la búsqueda, los tachones, es porque –en nuestra manera de ver la didáctica- el equívoco, la imprecisión, el error como tal, son dispositivos claves para aprender (...) hablar de error es tanto como decir oportunidad de crecimiento” (Vásquez, 2004, p. 23). En este orden de ideas, la escritura es vista en esta secuencia no como un producto que solo se necesita redactar una vez y que se logra en una sola hora de clase sin ningún tipo de acompañamiento; sino como un proceso que requiere varias sesiones de clase y donde es necesario enseñarle estrategias de producción textual a los alumnos y experimentar los diferentes momentos de producción: planeación, textualización y revisión.

Por otra parte, la concepción de la evaluación en este trabajo con el cuento también se transformó. No solo evalué yo como maestro (hetero-evaluación), sino que también hubo espacios para que cada uno se evaluara (autoevaluación); otros momentos donde diferentes alumnos evaluaran el texto del compañero (co-evaluación) y muy especialmente hubo espacios para que otras personas de la comunidad se involucraran en ese proceso evaluativo. Por ejemplo esto fue lo que dijo una estudiante cuando se le preguntó por las personas que le habían ayudado a corregir el cuento: “Doña Patricia me ayudó a pulir donde me faltaban los puntos y las comas, ella me ayudó” (Entrevista, Estudiante V). Por tanto la evaluación aparece como proceso y como una práctica democrática, valorativa, que permite el aprendizaje y seguir mejorando cada vez más.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

Finalmente, esta secuencia tienen en cuenta el llamado que hace Vásquez (2004) frente a la manera como muchas veces se trabaja el cuento en la escuela. Es que este autor llama la atención “sobre el espontaneísmo con que los maestros mandan a escribir cuentos; es una práctica sin norte, disfrazada de potenciar la creatividad (...) en donde todo vale, en donde da lo mismo escribir cualquier cosa” (p.15). Pues bien, esta secuencia aborda el cuento de una manera planeada, intencional, rigurosa, secuencia que ayuda a escribir historias cada vez con un nivel literario mayor, que permite ir aprendiendo a manipular esa materia escurridiza que es el lenguaje: tipos de diálogo, maneras de focalizar, el tratamiento de los personajes, las características de la descripción... Y como premio de este trabajo sistemático es que uno de mis estudiantes haya ganado un concurso de cuento a nivel municipal.

Avancemos ahora a la secuencia titulada: “Escojo y acompaño una obra literaria”. Esta configuración curricular es pertinente puesto que hay una apuesta directa, decidida por la lectura estética. En primer lugar, se destinó varias sesiones para que los estudiantes conocieran, exploraran, los libros de Torre de Papel de la Editorial Norma y los libros de la Colección Semilla. Después de manipularlos, tocarlos, hojearlos y ojearlos, cada uno seleccionó su libro. Luego hubo espacios dentro y fuera de la escuela de lectura individual, silenciosa, autónoma de dicha obra y finalmente, en una tertulia literaria cada uno habló sobre la manera cómo recepcionó dicho texto: cómo le pareció, qué fue lo que más le llamó la atención, lo que no le gustó, si la recomendaría o no y por qué.

En este sentido, la secuencia apuntaba a ese asunto de la experiencia en los términos que propone Larrosa (2006): “Eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso que me pasa” (p. 44) cuando nos sumergimos en un mundo posible. De esta manera, a algunos estudiantes les pasó algo con la lectura, les dejó una huella, una marca, un rastro en sus pensamientos, en sus sentimientos, en su sensibilidad, en su existencia finita, corporal, de carne y hueso; algunos de estos chicos sufrieron transformaciones, ya no son los mismos, dejaron de ser ellos, son otros de lo que eran. Chicos que se expresan de otro modo, piensan de otra manera o se relacionan con los libros de forma diferente, son algunos ejemplos de tal experiencia siempre singular y única de cada sujeto.



Es que en esta secuencia juega un papel fundamental, los criterios de selección de las obras literarias. Evito, tal como lo plantea Pérez (2014), caer en ese lugar común en el que a veces cae la escuela: dejar que la elección la haga cada estudiante de acuerdo con sus gustos, sin ningún proceso de mediación por parte del docente. Este criterio que supuestamente se basa en “lo que está de moda” es peligroso. Según Colomer (2005) esta idea se soporta en un modelo de “lectura por placer”, pero un placer mal entendido que asimila totalmente la lectura escolar con una lectura de tipo privado, íntima, personal, una lectura sinónima de recreación, de pasatiempo, de facilidad, lo que significa que el chico puede leer lo que desee: “si nos situamos ahí, incluso se puede argumentar que muchos alumnos ya disfrutaban leyendo banalidades y que, por lo tanto, el placer ya se produce, de modo que utilizar aquello que gusta a los alumnos como criterio de selección escolar parece una guía harto problemática” (p. 56).

Así pues, no es pertinente dejar la selección de los textos en manos de los estudiantes sin ninguna mediación, no se trata de leer por leer, de leer lo que cada uno trajo de su casa, o de leer algo divertido o de leer sólo lo que a cada cual le gusta. Por eso, en esta secuencia, pongo a disposición un gran abanico de posibilidades de alta calidad literaria, libros que estimulan la experiencia transformadora de sus lectores.

Del mismo modo, la selección realizada para esta secuencia parte del reconocimiento de los estudiantes, su recorrido literario, su desarrollo cognitivo y sus gustos e intereses, llevando así a la práctica los postulados de Pérez y Roa (2010): no guiarse exclusivamente por una teoría particular o por un canon escolar, en la cual se haga abstracción de los sujetos específicos que se tenga en el aula. Se trata de proponer textos que reconozca los trayectos de los estudiantes respecto del lenguaje literario de tal manera que “todos se vean retados de manera diferenciada, no homogénea” (p. 24). Igualmente, la selección de los textos no la concebí como “una antología de grandes autores, sino como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir del corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos” (Colomer, 1991, p. 27 – 28).



A continuación, profundicemos sobre la secuencia didáctica “En busca de leyendas originarias de la vereda Corcovado”.

En primera instancia, es una secuencia que se centra en procesos de indagación de los estudiantes. Ellos a través de entrevistas a sus familiares y vecinos recogieron esas historias de espantos y apariciones que se cuentan en su vereda. Esto implica un rol activo y constructivo por parte de los alumnos.

Igualmente es una secuencia, como se ha mencionado en párrafos anteriores, que fortalece la identidad cultural. La implementación de este diseño curricular, como lo expresaron los estudiantes y padres de familia en las entrevistas realizadas, les permitió conocer más de su contexto, más de su historia, les permitió conocer esas narraciones que se han transmitido oralmente de generación en generación, esas historias que le son propias, que reflejan su idiosincrasia.

Es indudable que la secuencia didáctica “En busca de leyendas originarias de la vereda Corcovado” fortalezca la identidad de los alumnos. La recopilación de historias propias de su entorno les ayudó a saber quiénes eran y cuál es la relación con el entorno, conocimientos que muchas veces la escuela no valora o simplemente le da la espalda. Considero que validar esos relatos propios de esta comunidad, fue un gran acierto.

Asimismo, esta configuración logra materializar ese planteamiento de Pérez (2004) cuando afirma que “la finalidad del trabajo pedagógico ya no sea la comprensión del texto sino la participación en prácticas” (p.86). Y en este caso permití a los estudiantes la participación en unas prácticas sociales orales, de esa tradición oral, de unos saberes ancestrales propios de una comunidad. De esta manera, se está preparando sujetos que participan en prácticas culturales específicas, que ejercen la ciudadanía y que están en condiciones de participar en una democracia.

Del mismo modo como atiendo a esas condiciones de ruralidad, validando esos saberes propios, ancestrales, típicos de esa condición campesina; le doy el carácter de literatura a ese tipo de relatos que circulan en la comunidad de manera oral. La literatura no es solo lo escrito



o las grandes obras o las que utilizan un lenguaje refinado; en este caso la literatura tiene que ver con una cosmovisión, con una manera de comprender y explicar el mundo, tiene que ver con una construcción social y cultural.

Finalmente, demos una mirada a la secuencia: “Leyendo y escribiendo con padres de familia”. Esta secuencia fue un intento por derribar las paredes de la escuela y vincular la comunidad, de incorporar no solo a estudiantes a la cultura escrita si no a sus padres, de consolidar en la vereda Corcovado verdaderas comunidades de lectores y de escritores en los términos que plantea Lerner (2001). Fue una secuencia, que permitió grandes aprendizajes a los estudiantes, aunque inicialmente no me lo había propuesto: es que los chicos al ver leer y escribir a sus padres o familiares, los hizo cuestionar y pensar, “si ellos pueden que tienen menos años de escolarización, nosotros también podemos”. Y desde este momento, tanto padres de familia como estudiantes, han establecido un modo distinto de relacionarse con la lectura y la escritura, una relación más cercana, más cordial, más gratificante.

En síntesis, esas transformaciones que he logrado en mis prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, han repercutido –en este caso de una manera muy positiva- no solamente en mis estudiantes de sexto y séptimo- sino también en algunos padres de familia.

3.5. Consideraciones finales

Esta experiencia en educación, sirve para la orientación y reflexión como apertura a más cambios significativos y propuestas que retroalimenten, lo que sin lugar a dudas abre caminos de posibilidades para seguir pensando en nuevos horizontes de las prácticas de lectura y escritura en el contexto rural y las reflexiones permanentes que me permiten ir transfigurando el ser de maestro. De esta manera, se logra posibilitar nuevas ideas para que todo maestro pueda renovar las propias prácticas en el contexto de la ruralidad, tejiendo propuestas de reestructuración constante en aquellos contextos y convocando al ejercicio docente para la práctica en el quehacer cotidiano con la lectura y la escritura.

Comienzo por evocar que el tránsito que llevo a lo largo de dos años en el proceso de investigación en el marco de la Maestría en Educación, me ha permitido resignificar mi



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

experiencia en términos de Jorge Larrosa (2006): Algo me pasó. Algo en mi vida cambió, no volveré a ser el mismo, dejé de ser el mismo, me hice otro de lo que era. Todo lo vivido en esta investigación de una u otra forma me ha afectado, dejando huellas, rastros y hasta heridas en mis sentimientos, sensibilidad mental, corpórea y en mis ideales. Dicho de otro modo, con este trabajo de investigación no he pretendido cambiar la educación ni el mundo, pero si me ha permitido el trasegar por el camino reflexivo, permitiéndome ser un docente más crítico con las realidades escolares, pero a la vez ser una persona más intelectual y más humana.

Por consiguiente, como educador pienso que para llegar a alcanzar en la escuela una comunidad de lectores y de escritores en los términos que propone Lerner (2001), el diseño curricular en lenguaje debería tener renovaciones constantes en sus contenidos para que no sigan siendo transmitidos de forma mecánica, permitiendo nuevos procesos que impliquen concebir prácticas de enseñanza como un conjunto de acciones continuas que lleven al desarrollo de propósitos concretos que permitan cambios positivos. Por lo tanto, destaco el uso de las secuencias didácticas como posibilitador de configuración y transformaciones en el aula.

El camino recorrido con este trabajo de investigación “La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas” permite ser una propuesta para la educación en los contextos rurales en la cual está inmerso la Postprimaria del Centro Educativo Corcovado. Desde estas comprensiones, no sólo debe presentarse cambios en las configuraciones didácticas, sino, también el compromiso de cambio en el maestro rural que debe empoderarse en su quehacer, a ser más reflexivo es sus propias prácticas pedagógicas. De esta manera asumir el compromiso de maestro rural y empoderando procesos que permitan nuevas construcciones desde ese ejercicio crítico de la autonomía y así, cualificar más la práctica docente.

La reflexión constante de cada una de las acciones que he venido emprendiendo en la medida que implemento cada una de las secuencias propuestas con los estudiantes del grado sexto y séptimo del CER Corcovado, me permite visualizar de qué manera acerco a los estudiantes



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

a la lectura y la escritura y como estas acciones van repercutiendo cada vez más en el accionar de mi diario vivir en el aula y por fuera de ella.

Creo que el trabajo de investigación me ha permitido saber más sobre mis procesos didácticos en la escuela. Además involucrarme e involucrar a los estudiantes con el contexto rural que los rodea y permitirles a ellos repensar su historia de vida, tanto dentro como afuera de la vereda y/o el municipio. Por tanto, las concepciones de lectura y escritura, las he ampliado, ahora veo en estas dos prácticas la posibilidad de aprender sobre sí mismo, su contexto y el mundo, la oportunidad de ampliar su cosmovisión y de producir sus propios textos. Igualmente veo en la lectura y la escritura la posibilidad de ejercer la ciudadanía, la democracia, la de formar sujetos críticos capaces de participar de la vida social y de reconstruir su identidad cultural. También concibo estas dos prácticas desde una mirada estética, que potencia la capacidad de crear mundos posibles, de soñar, de imaginar, de disfrutar con el lenguaje.

En esta línea de sentido, la lectura y la escritura son experiencias que marcan la vida del joven; de ahí la importancia de que pueda acceder a ellas de una forma amplia. Leer y escribir se convierten en interacciones significativas, en las que el joven puede disfrutar de sus logros y aprender de sus equivocaciones. Este proceso investigativo me ha permitido quitarme ese rótulo del déficit sobre los estudiantes, antes de iniciar un proceso riguroso de reflexión sobre mis prácticas, veía solo problemas, por ejemplo con relación a la lectura me limitaba a pensar que los estudiantes “tenían dificultades de comprensión lectura” y con respecto a la escritura “problemas de ortografía y redacción”. Ahora, afortunadamente veo en ellos sus potencialidades, lo que ha permitido el despliegue de sus talentos, de otras maneras de acercarse a la lectura y la escritura.

Todo este trayecto me ha permitido develar mi propia práctica, de la cual no era consciente. En este momento podría decir que comprendo los propósitos del área, las ideas, las apuestas de la enseñanza del lenguaje. En mi caso, comprendí que el énfasis no debe recaer en lo normativo–prescriptivo, ni en lo meramente comunicativo, sino que la mirada debe estar puesta en la lectura y la escritura pero como prácticas socioculturales. Por tanto, he intentado



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

que los jóvenes se acercan a la escritura y la lectura pero desde sus vivencias y contexto, lo cual es significativo en la medida que se comprueba que ven en estas dos prácticas un camino al encuentro con ellos mismos, porque expresan en forma estética sus sentimientos que no se atreven a expresar en voz alta, convirtiéndose así la escritura, en un medio que les permite sacar a flote poco a poco, esa voz callada y reprimida.

Finalmente estoy convencido de que la forma de trabajo con las secuencias didácticas le da un giro a lo tradicional y cambia la posterior relación que el estudiante tenga frente a los libros y el lenguaje. Esto posibilita que desde ya los estudiantes se empiecen a pensar como sujetos lectores y escritores.



1 8 0 3



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

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

Bustamante, G. (1999). "Pedagogía y saberes". Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación, p. 3 – 39.

Camps, A. (1995). Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. N° 5. Barcelona: Graó.

Castrillón, G. (2008). *Escuela y lectura: La necesidad de una mirada externa*. Educación y ciudad.

Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

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

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Constitución Política de Colombia. (1991).

Jurado, F. (1998). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Santafé de Bogotá: Editorial Red.

Kalman, J. (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 37-63.

Larrosa, J. (2006). "sobre la experiencia". *En: Separata: "y Tú qué piensas?" Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.



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

Lomas, C. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.

López, F. (2003). *Huellas y Sentido Texto Monográfico. Cátedra municipal de Titiribí*. (s,e).

López, Y. (2007). “Secuencia didáctica para la escritura de crónicas: un escenario para repensar la didáctica de la lectura y la escritura en educación básica”, p. 7-45.

Manke, L. (2013). *Prácticas rurales de lectura: de los acervos a los modos de leer*, Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000300017&script=sci_abstract&tlng=es. Fecha de consulta septiembre 3 de 2014.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2006). *Estándares de Curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de implementación del modelo Postprimaria Rural*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de educación Nacional. (2012). *Programa Todos a Aprender: para la transformación de la calidad educativa*. Colombia.



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

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

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Prácticas la escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Río de letras.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Río de letras.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2005). "Escuelas que hacen escuela". Bogotá (P.108) Recuperado de <http://www.oei.org.co/publicaciones/escuelas.pdf> Fecha de consulta abril 3 de 2015.

Pérez, J. (2014). "La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos". (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

Pérez, M. (2003). "La investigación de la propia práctica como escenario de cambio escolar". *Pedagogía y Saberes* N° 18 Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, p. 11-27.

Pérez, M. (2004). "Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición para la política", p. 71-88.

Pérez, M. (2007). "La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön, p. 391-397.

Pérez, M; Rincón, G. (2009). "Actividad, secuencia, trabajo por proyectos.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

Pérez, M; Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de educación del distrito.

Pérez, M; Roa, C; Villegas, L; Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, M; Zuluaga, Z; Barrios, M; Bermúdez, M; Bernal, G; Blandón, F. (2010). “Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje Prácticas destacadas de maestros colombianos”. Recuperado de <http://www.compartirpalabramaestra.org/investigaciones-compartir/diez-anos-de-experiencias-en-la-ensenanza-del-lenguaje> marzo 28 de 2015.

Porlán, R; Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. España. Recuperado de <https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/4-porlan-rafael-el-diario-del-profesor.pdf> Fecha de consulta abril 24 de 2015.

Pulido, F.; Delgado, A. (1996). *Lenguaje sexto grado, Postprimaria*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.

Pulido, F.; Delgado, A. (1996). *Lenguaje séptimo grado, Postprimaria*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.

Rincón, G; Rosa. A; Chois. P; Niño M; Rodríguez. G. (2008) “Pre-textos de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria Valle del Cauca”, p. 153.

Secretos para Contar. (2004). *Lectura para todos los días*. Medellín, Colombia.

Vásquez, F. (2004). “El quijote pasa al tablero: algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura”. En: *Nodo de Lenguaje de Antioquia*. Medellín: Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia.



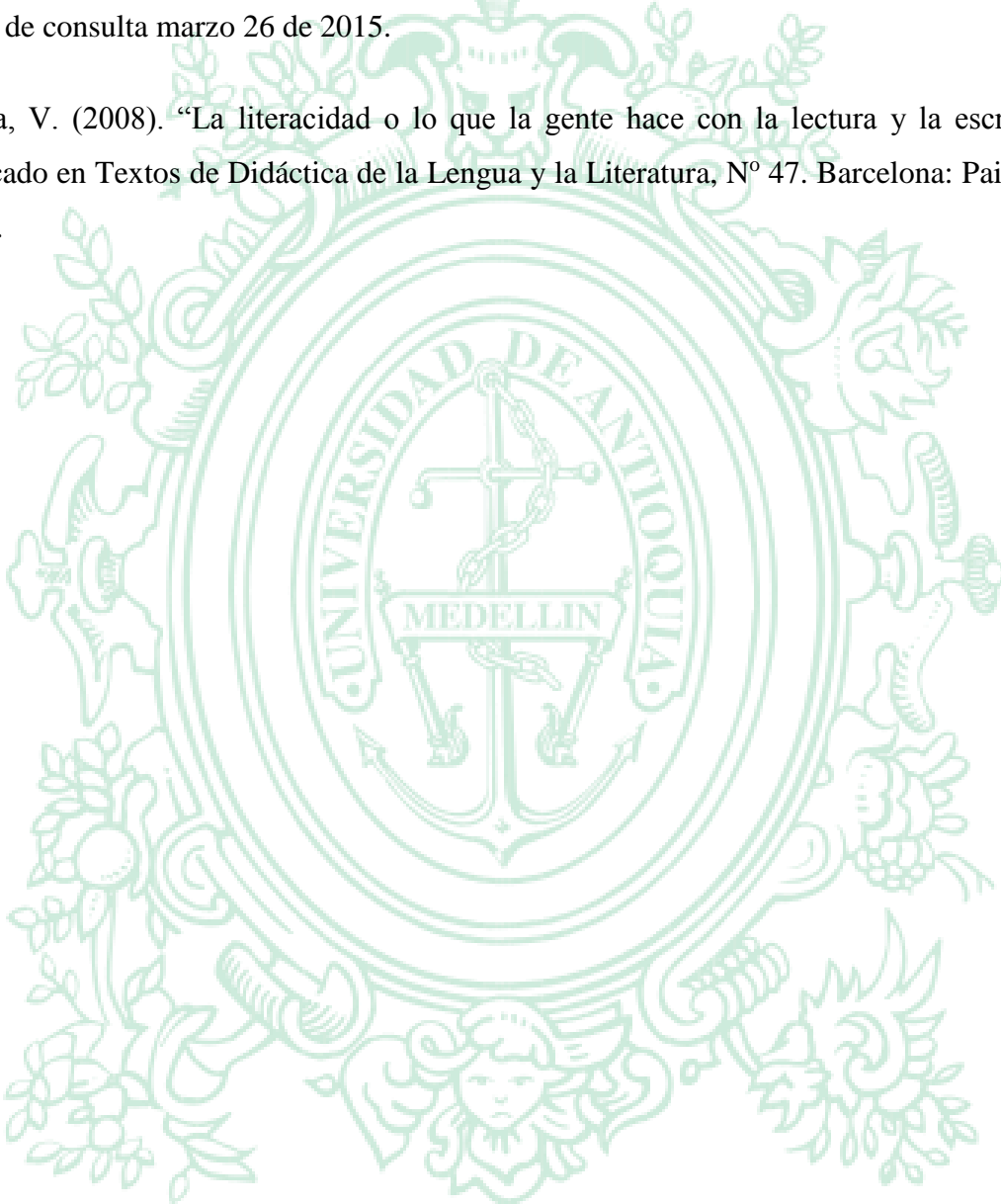
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

Villar, R. (1996) “El programa Escuela Nueva en Colombia”. Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15, p. 357-382. Recuperado <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5596/5018>. Fecha de consulta marzo 26 de 2015.

Zavala, V. (2008). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. Publicado en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, N° 47. Barcelona: Paidós, p. 71-79.



1 8 0 3



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas

César Augusto Zapata Marín

ANEXOS

A continuación se anexan las siguientes secuencias didácticas planeadas, implementadas y evaluadas en este proceso de transformación de prácticas:

- 1) Construyamos un cuento inédito.
- 2) Escojo y acompaño una obra literaria.
- 3) En busca de leyendas originarias de la vereda Corcovado, Titiribí.
- 4) Leyendo y escribiendo con padres de familia.



1 8 0 3

SECUENCIA DIDÁCTICA: CONSTRUYAMOS UN CUENTO INÉDITO

Lugar en que se implementa: CENTRO EDUCATIVO RURAL CORCOVADO.

GRADO: SEXTO Y SÉPTIMO

Bajo la dirección del docente investigador: César Augusto Zapata Marín.

TIEMPO ESTIPULADO: 4 meses

Objetivo general/ Logro (s)

Preguntas guía

Al finalizar la secuencia el estudiante estará en condiciones de:

Producir cuentos inéditos de un nivel literario cada vez mayor.

Elaborar un libro de cuentos inéditos de forma artesanal.

Preguntas del lado del estudiante:

¿Por qué es importante escribir nuestros propios cuentos?

¿Sobre qué temas escribir?

¿Leer diferentes tipos de cuentos nos ayuda a escribir mejor los propios?

¿Qué elementos debo tener en cuenta para escribir cuentos que demuestre cada vez mayor dominio del lenguaje?

COMPETENCIAS A DESARROLLAR ACORDE A LA SERIE DE LINEAMIENTOS CURRICULARES LENGUA CASTELLANA		ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE		
Competencias	Temáticas	Factor	Enunciado identificador	Subprocesos
COMPETENCIA TEXTUAL	<p>La forma global como se organizan los componentes de un texto.</p> <p>El esquema lógico de organización del texto.</p> <p>El cuento: apertura, conflicto, cierre.</p> <p>Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías).</p>	PRODUCCIÓN TEXTUAL	<p>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno. • Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).

<p>COMPETENCIA GRAMATICAL O SINTÁCTICA</p>	<p>Referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.</p>	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p>	<p>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. • Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.
<p>COMPETENCIA ENCICLOPÉDICA.</p>	<p>Capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la</p>	<p>LITERATURA</p>	<p>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.

	cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.		capacidad crítica y creativa.	<ul style="list-style-type: none"> Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.
COMPETENCIA LITERARIA	Capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.	Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras.

Acciones a realizar	Criterios e instrumentos de evaluación
<p>1^{er} momento</p> <p>*Se presentará a los alumnos la secuencia didáctica: “Construyamos un cuento inédito” explicando claramente los objetivos y las actividades a realizar, para esto proyecto desde el Smart TV o televisor inteligente, el cronograma de las actividades a realizar para que esté a la vista de todos los estudiantes y que estos puedan tomar nota de ella. Pueden escribir en el cuaderno el título de la secuencia, el objetivo de ésta para su buen desarrollo.</p> <p>* “Contemos cuentos del libro cuentos por teléfono de Gianni Rodari”. Para esta primera clase vamos a destinar treinta minutos para contar el por qué del título y la presentación, además los cuentos “Juan el</p>	<p>-Calidad y modo de participación en clase (instrumento: la participación).</p> <p>-Disposición para realizar las actividades.</p> <p>-Responsabilidad en la presentación de los trabajos</p>

distraído” y “El edificio que había que romper” Estos cuentos inicialmente para romper el hielo. Los alumnos estarán sentados como de costumbre: en equipos de cuatro para que todos puedan observarse y respetar los turnos para hablar.

*Cada estudiante representa por medio de un dibujo las lecturas anteriores y propone un nuevo título.

2° momento

*“Contemos cuentos del libro Cuentos por teléfono de Gianni Rodari”. Para esta segunda clase vamos a destinar una hora de clase a encontrar el posible título y el posible final de los cuentos “El edificio de helado”, “El país sin punta” y “El país con el “des” delante” Estos cuentos se hacen con pausa entre ellos. Los estudiantes hoy trabajarán de forma individual mientras se socializa leyendo cada producción escrita de tal forma que todos puedan observarse, escucharse los unos a los otros.

*Cada estudiante debe proponer un dibujo sobre las lecturas anteriores y se discutirá las similitudes y las diferencias entre los dibujos propuestos en el libro y los creados por los estudiantes.

3er momento

*“Contemos cuentos del libro cuentos para jugar de Gianni Rodari”. Cada estudiante debe proponer un final por escrito. Antes de finalizar la clase socializar los finales entre todos y mostrar el dibujo sobre la lectura anteriormente escuchada de Gianni Rodari y tratar de llegar a la muestra del dibujo que está representada en el diseño del libro. Por último leer los tres finales que propone el autor, discutir cual es el más coherente, luego aclarar cuál es el final que el autor prefiere y finalmente discutir cuales de los finales creados estuvo cerca.

*Como tarea queda ver videos de “La historia de don Grillo, La mariposa y la flor, Una vaca en el salón” en Internet.

asignados en clase y fuera de ella (instrumentos: los trabajos realizados).

4° momento

*Iniciar la escritura de un cuento inédito. Para ello primero hacen un plan textual: qué personajes se van a incluir, en qué lugar, cuál será el conflicto. Para ayudar a la caracterización de los personajes, cada estudiante los va a dibujar de manera muy detallada. Después de hacer lo anterior, pasan a la etapa de textualización o escritura propiamente dicha.

*Realizar lecturas al azar de los escritos inéditos construidos por los estudiantes.

*A partir de las correcciones recibidas al trabajo realizado en clase, el estudiante realiza su respectiva reescritura, dicha versión debe ser para entregar en el próximo encuentro. También ir pensando en un nombre y carátula para la portada del libro de cuentos que se va a construir con los cuentos de todos.

5° momento

*“Contemos cuentos del libro cuentos por teléfono de Gianni Rodari”. Para esta clase vamos a destinar dos horas de clase para leer los cuentos “El semáforo azul y El ratón que comía gatos” Estos cuentos son entregados de forma aleatoria. Los estudiantes trabajarán en equipos (5 estudiantes que pueden ser del grado sexto y séptimo a la vez).

*Cada grupo de trabajo prepara una mini obra de las lecturas propuestas en la clase de hoy y la presentan a sus compañeros.

*Proponer la lectura de dos de los cuentos escogidos en clase y leerlos en la formación ante todos los estudiantes del CER Corcovado.

<p>6° momento</p> <p>*Continuación de muestras teatrales de la clase anterior.</p> <p>*Lectura del documento “como escribir tu propio cuento siete pasos rápidos” de mil Maneras de leer.</p> <p>*Acorde a ello revisar los cuentos propuestos por los estudiantes y reescribirlos de nuevo.</p>	
<p align="center">Acciones a realizar</p>	<p align="center">Criterios e instrumentos de evaluación</p>
<p>7ª momento</p> <p>*Ver película “Memento” traducido al español (Memoria o recuerdo) del director: Christopher Nolan www.youtube.com/watch?v=fgAkJ-W8oHY.</p> <p>8º momento</p> <p>*Socializar la película referenciando datos de la historia en in extensa res, donde la técnica literaria donde la narración comienza en mitad de la historia, en esta película inicia por el final, y jugar con el vacío argumental que deja este comienzo abrupto de la trama, tratando completar la información en todos los casos desde la técnica del protagonista y los personajes, lugares y las acciones o sucesos descritos a través de retrospectivas.</p> <p>*Proponer un ejercicio de escritura que conserve la técnica “In intensa res” evidenciada en la película, una historia que comience en la mitad y se juegue con los puntos de vista de los personajes.</p> <p>*Proponer la lectura de dos de los cuentos escogidos por los estudiantes en clase y leerlos en la formación ante todos los estudiantes del CER Corcovado.</p>	<p>-Calidad y modo de participación en clase (instrumento: la participación).</p> <p>-Disposición en la realización de las diferentes actividades planteadas.</p> <p>-Responsabilidad en la presentación de los trabajos asignados en clase y fuera de ella.</p>

<p>9° momento</p> <p>*“Contemos cuentos del libro cuentos por teléfono de Gianni Rodari”. Buscar en el mapamundi, los lugares que propone el cuento “El autobús número 75” y hacer un paralelo entre las vivencias del lugar descrito en la historia y la vida rural de la vereda Corcovado.</p> <p>10° momento</p> <p>*Con anterioridad el profesor revisa los cuentos inéditos creados y entregados por los estudiantes.</p> <p>*Cada estudiante leerá las observaciones hechas por el docente a sus textos y volverá a reescribir sus cuentos corrigiendo lo anotado para volver a entregar.</p>	
<p>Acciones a realizar</p>	<p>Criterios e instrumentos de evaluación</p>
<p>11° momento</p> <p>*En los equipos de cómputo los estudiantes digitarán los cuentos escritos que han venido creando con anterioridad y que el profesor previamente ha revisado. Además, aprovechar para corregir los errores de ortografía que aún persistan en los cuentos.</p> <p>12° momento</p> <p>*Realizar relectura de los cuentos que se han venido construyendo y digitando en los equipos de cómputo para saber que tanto se han reelaborado y enviarlos al concurso “Lucila González de Chaves” de la Casa de Cultura municipal Ñito Restrepo de Titiribí.</p>	<p>-Disposición e interés para producción de textos digitales.</p> <p>-Calidad y modo de participación en clase (instrumento: la participación)</p>

<p>*El educador expone en forma de taller como se encuaderna o empasta un libro de forma artesanal. *También se apoya viendo imágenes o videos en Internet.</p> <p>13° momento</p> <p>*Encuadernación de los cuentos trabajados en clase y reescritos, pasados en limpio sea a mano o digitados. *En los equipos de cómputo los estudiantes realizan diapositivas o video de ellos mismos para la exposición de sus cuentos inéditos en el próximo acto cívico del CER Corcovado. *Evaluación de la secuencia por parte de los estudiantes: ¿Qué aprendieron? ¿Qué fue lo que más se les dificultó? ¿Qué otro tipo de texto les gustaría abordar en próximas clases?</p>	<p>-Disposición en la realización de las diferentes actividades planteadas.</p> <p>-Responsabilidad en la presentación de los trabajos asignados en clase y fuera de ella (instrumentos: los trabajos realizados).</p> <p>-Participación activa en la lectura y en el conversatorio.</p> <p>-Producción de un texto donde autoevalúe su desempeño y reflexione sobre lo aprendido.</p>
<p>SECUENCIA DIDÁCTICA: ESCOJO Y ACOMPAÑO UNA OBRA LITERARIA</p>	
<p>Lugar en que se implementa: CENTRO EDUCATIVO RURAL CORCOVADO.</p> <p>Bajo la dirección del docente investigador: César Augusto Zapata Marín.</p>	<p>GRADO: SEXTO Y SÉPTIMO</p> <p>TIEMPO ESTIPULADO: mes y medio</p>
<p>Objetivo general/ Logro (s)</p>	<p>Preguntas guía</p>
<p>Al finalizar la secuencia el estudiante estará en condiciones de:</p>	<p>Preguntas del lado del estudiante:</p> <p>¿Por qué leer obras literarias?</p>

<p>-Acercarse a algunas obras literarias desde una mirada estética</p> <p>-Ir consolidando su comportamiento lector.</p>		<p>¿Qué posibilidades de lectura encuentro en colecciones como Torre de Papel, Colección semilla y Secretos para contar?</p> <p>¿Qué experimento en mis sentimientos y pensamientos cuando leo un libro que yo mismo haya seleccionado de una gama muy amplia de posibilidades?</p>		
<p>COMPETENCIAS A DESARROLLAR ACORDE A LA SERIE DE LINEAMIENTOS CURRICULARES LENGUA CASTELLANA</p>		<p>ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE</p>		
Competencias	Temáticas	Factor	Enunciado identificador	Subprocesos
<p>COMPETENCIA TEXTUAL</p>	<p>La forma global como se organizan los componentes de un texto.</p> <p>El esquema lógico de organización del texto.</p> <p>Lectura comprensiva desde la: apertura, conflicto, cierre.</p>	<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p>	<p>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</p>	<p>• Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).</p>

	Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías).		
COMPETENCIA GRAMATICAL O SINTÁCTICA	Referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	<p>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. • Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.

<p>COMPETENCIA ENCICLOPÉDICA.</p>	<p>Capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son contruidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.</p>	<p>LITERATURA</p>	<p>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región. • Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.
<p>COMPETENCIA LITERARIA</p>	<p>Capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.</p>	<p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</p>	<p>Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.

PRIMERA ETAPA: EXPLORACIÓN DE PRESABERES O INDAGACIÓN

Acciones a realizar	Materiales educativos	Criterios e instrumentos de evaluación
<p>1ª clase</p> <p>*Realizar una serie de preguntas sobre libros literarios que hayan leído. Libros que puedan recomendar y libros que les gustaría volver a leer.</p> <p>*Sobre una mesa se ubican libros de la colección Torre de papel, Colección Semilla y Cuentos para contar de la colección Secretos para contar. Luego cada estudiante pasa por un lado de la mesa dice que libro conoce y que pueda recomendar.</p> <p>*Luego los libros son rotados. Cada estudiante tiene la oportunidad de tocar todos los libros, ojearlo y hojearlos, leer la carátula y la contra-carátula.</p> <p>*Finalmente de entre los libros que le llamó la atención escoge un libro: “Su libro” e inicia la lectura del mismo hasta terminar la clase.</p> <p>2º clase</p> <p>*Lectura individual, autónoma, silenciosa de la primera parte del libro seleccionado.</p> <p>*Búsqueda de información y biografía del autor del libro escogido para saber aspectos relevantes de su identidad cultural y social.</p> <p>*Consultar sobre los pasos para presentar un trabajo escrito bajo la norma básica ICONTEC. Y empezar a pensar como debería quedar el escrito a presentar. Para ello inicio haciendo borradores ejemplo para ir rompiendo el hielo. Indicar en que</p>	<p>Cuaderno de lenguaje.</p> <p>Libros de la colección Torre de papel.</p> <p>Libros Colección Semilla.</p> <p>Libros de Cuentos para contar de la colección secretos para contar.</p> <p>Smart T.V, computador Portátil, internet, cuaderno,</p>	<p>-Calidad y modo de participación en clase (instrumento: la participación).</p> <p>-Disposición para realizar las actividades.</p> <p>-Disposición en la realización de las diferentes actividades planteadas.</p> <p>-Participación activa en la lectura y en el conversatorio.</p>

<p>consiste el trabajo que deben presentar: escribir sobre eso que les dijo el libro, sobre lo que pasó por sus mentes, sus sentimientos, su sensibilidad, por su cuerpo. Con que otras historias vividas o leídas la relacionan.</p>	<p>lápiz lapicero, colores, hojas de block.</p>	
<p>SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA</p>		
<p>Acciones a realizar</p>	<p>Materiales educativos</p>	<p>Criterios e instrumentos de evaluación</p>
<p>3° clase</p> <p>*Continuación con la lectura silenciosa en el salón, o desplazamiento al lugar que más le agrade de la escuela para hacerlo, al final, el estudiante hará una síntesis de si lo que lleva leído y de si le gusta la historia y por qué.</p> <p>*Extraer elementos que más le sirvan para la construcción de la presentación de un trabajo escrito con lo que vaya entendiendo de la obra que acompaña.</p> <p>4° clase</p> <p>*Lectura silenciosa por veinte minutos, luego el estudiante debe dibujar un símbolo representativo de lo leído, luego pegar en una hoja de block la imagen y debajo escribir la historia, para luego pegar en el tablero y exponerla ante sus compañeros.</p>	<p>Libro, computador Portátil, internet, cuaderno, lápiz lapicero, colores, hojas de block.</p> <p>Smart T.V, computador Portátil, cuaderno, lápiz lapicero, colores, hojas de block.</p>	<p>-Calidad y modo de participación en clase.</p> <p>-Responsabilidad en la presentación de los trabajos asignados en clase y fuera de ella (instrumentos: los trabajos realizados).</p> <p>-Disposición en la realización de las</p>

<p>*Tertulia literaria. Cada estudiante presentará ante el grupo su libro y por qué invitaría a otros a leerlo.</p> <p>*La nueva propuesta es continuar leyendo textos literarios para seguir afianzando en el comportamiento lector de los estudiantes de los grados sexto y séptimo.</p> <p>7° clase</p> <p>*Finalmente se revisa el trabajo en compañía de los estudiantes en forma individual y luego se les propone realizar nuevas entregas con las correcciones.</p> <p>*Entrega por parte de los estudiantes de trabajos escritos tratando de seguir las normas ICONTEC en limpio, a mano o digital.</p>	<p>Computador e internet.</p> <p>Trabajos escritos en limpio escritos a mano e impresos.</p> <p>Carpetas.</p>	<p>-Responsabilidad en la presentación de los trabajos asignados en clase y fuera de ella (instrumentos: los trabajos realizados).</p> <p>-Participación activa en la lectura y en el conversatorio.</p> <p>-Producción de un texto donde autoevalúe su desempeño y reflexione sobre lo aprendido.</p>
---	---	--

SECUENCIA DIDÁCTICA: EN BUSCA DE LEYENDAS ORIGINARIAS DE LA VEREDA CORCOVADO, TITIRIBÍ	
Lugar en que se implementa: CENTRO EDUCATIVO RURAL CORCOVADO.	GRADO: SEXTO Y SÉPTIMO
Bajo la dirección del docente investigador: César Augusto Zapata Marín.	TIEMPO ESTIPULADO: mes y medio
Objetivo general/ Logro (s)	Preguntas guía
<p>Al finalizar la secuencia el estudiante estará en condiciones de:</p> <p>Reconocer en las leyendas de la vereda Corcovado de Titiribí, características que dan cuenta de sus elementos históricos estéticos y sociológicos, que aportan a un legado cultural.</p> <p>Elaborar un libro manual con las leyendas recopiladas.</p>	<p>Preguntas del lado del estudiante:</p> <p>¿Cómo los textos de la tradición oral, facilitan mi comprensión de mi entorno rural?</p> <p>¿De qué manera las leyendas me posibilitan la creación y recreación de mundos posibles del imaginario, individual y colectivo?</p> <p>¿Cuáles son las leyendas de mi vereda y qué debo tener en cuenta para redactar dichas historias populares que circulan en mi vereda oralmente?</p> <p>¿Qué elementos debo tener en cuenta para inventar leyendas populares de una buena calidad literaria?</p>

COMPETENCIAS A DESARROLLAR ACORDE A LA SERIE DE LINEAMIENTOS CURRICULARES LENGUA CASTELLANA		ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE		
Competencias	Temáticas	Factor	Enunciado identificador	Subprocesos
COMPETENCIA TEXTUAL	<p>La forma global como se organizan los componentes de un texto.</p> <p>El esquema lógico de organización del texto.</p> <p>La leyenda: tradición oral y escrita.</p>	PRODUCCIÓN TEXTUAL	<p>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno. • Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).

<p>COMPETENCIA GRAMATICAL O SINTÁCTICA</p>	<p>Referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.</p>	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. • Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.
<p>COMPETENCIA ENCICLOPÉDICA</p>	<p>Capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en</p>	<p>LITERATURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje,

	<p>general, y en el micro-entorno local y familiar.</p>	<p>desarrollo de la literatura.</p> <p>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</p>	<p>evolución, recurrencias temáticas, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático. • Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos. • Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
--	---	--	---

<p>COMPETENCIA LITERARIA</p>	<p>Capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.</p>	<p>OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</p>	<p>Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.</p>	<p>Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras.</p>
-------------------------------------	---	---	---	--

PRIMERA ETAPA: EXPLORACIÓN DE PRESABERES O INDAGACIÓN

<p>Acciones a realizar</p>	<p>Materiales educativos</p>	<p>Criterios e instrumentos de evaluación</p>
<p>1ª Clase</p> <p>*Para esta primera clase vamos a destinar una hora para activar los saberes previos. A medida que el profesor menciona algunos relatos de espantos y apariciones, se abre el espacio para que los estudiantes cuenten algunas de esas historias que les parecen misteriosas que les hayan contado sus familiares o algunos amigos. Los alumnos estarán sentados en una mesa redonda para que todos puedan escucharse, observarse y respetar los turnos al momento de participar.</p> <p>*Cada estudiante escoge la historia que más le haya gustado y lo representa por medio de un dibujo y le pone un buen título.</p> <p>*Se presentará a los alumnos la secuencia didáctica, explicando claramente los objetivos y las actividades a realizar, para esto nos apoyaremos en una diapositiva</p>	<p>Smart T.V, computador Portátil, cuaderno, lápiz lapicero, colores, hojas de block.</p> <p>Tablero, marcadores.</p>	<p>-Disposición en la realización de las diferentes actividades planteadas.</p> <p>-Responsabilidad en la presentación de los trabajos asignados en clase y fuera de ella</p>

<p>donde estará el cronograma de las actividades a realizar para que todos puedan escribirla en el cuaderno de notas o de lenguaje: el título de la secuencia, el objetivo de ésta y los compromisos para desarrollarla en los diferentes momentos estipulados.</p> <p>*También se explicará a los estudiantes que cada uno debe consignar en un cuaderno todas las actividades que se irán desarrollando durante la secuencia didáctica, a este le pondremos un nombre general que será “Historias autóctonas de la vereda Corcovado”.</p> <p>*Como tarea los estudiantes deberán consultar a sus familiares o vecinos leyendas propias de la región y en clase las escribirán con la ayuda del docente.</p>		(instrumentos: los trabajos realizados).
SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA		
Acciones a realizar	Materiales educativos	Criterios e instrumentos de evaluación
<p>2° Clase</p> <p>*Por medio de la estrategia de lectura individual se leerá la leyenda llamada “El sombrero” de Angélica García, texto proporcionado por el educador, en el momento de la socialización, puede leerse el texto en voz alta para que haya una mayor conexión con la historia.</p> <p>*Diálogo acerca de lo que provocó en cada estudiante la lectura y a cuál otra historia se les parece la trabajada.</p>	<p>Libros de Colección Secretos para contar “cuentos para contar”</p> <p>-Imágenes.</p> <p>Colbón.</p>	<p>-Responsabilidad en la presentación de los trabajos asignados en clase y fuera de ella (instrumentos: los trabajos realizados).</p>

<p>*Cada uno escoge una de las leyendas consultadas y la escribirá: ponerle título, abundancia en la descripción y tener en cuenta la estructura de inicio, conflicto y cierre.</p> <p>*Luego pasará dicha historia a una cartelera y la publicará para que todos puedan leerla.</p> <p>*Luego cada uno va leyendo los trabajos de los compañeros y con un lápiz va haciendo observaciones para que los compañeros mejoren sus escritos.</p> <p>* Cada estudiante de acuerdo a las observaciones recibidas reescribe su texto y socialización de la nueva versión.</p> <p>*Como tarea: se propone que cada estudiante deberá entrevistar y grabar ya sea a padres, abuelos, tíos, vecinos sobre una leyenda popular (diferente a la consultada anteriormente), luego deberán prepararla para contarla a sus compañeros y deberá plasmar el dibujo representativo en una cartelera.</p> <p>3° Clase</p> <p>*Socialización de las leyendas que cada estudiante preparó a partir de la entrevista. Puede contarla o proyectar la grabación.</p> <p>*Comentarios generales acerca de las presentaciones.</p> <p>*Para el próximo encuentro se debe pensar en un nombre y carátula para la portada del libro en construcción.</p> <p>4° Encuentro</p>	<p>Celular Smart Phone como grabadora de sonido, video.</p> <p>Cámara fotográfica.</p> <p>Fotocopia con el mito “Las orejas largas de tío conejo” de Helmer Hernández.</p> <p>Libros de Colección Secretos para contar “Cuentos para contar”.</p> <p>Smart T.V, computador Portátil, cuaderno, lápiz lapicero, colores, hojas de block, Tablet e Internet.</p> <p>Fotocopia con la leyenda “Por qué los sapos no tienen cola” de Mauricio Galindo Caballero.</p>	<p>-Disposición en la realización de las diferentes actividades planteadas.</p> <p>-Disposición y trabajo en clase.</p> <p>-Participación en clase.</p> <p>-Disposición e interés para producción de textos digitales.</p>
---	--	--

<p>*Para ese día se lleva a clase al señor Juan Parra (Mono Parra), adulto mayor de la vereda quien conoce abundantes de leyendas de la vereda y el municipio. Diálogo entre Juan Parra, el profesor y los estudiantes.</p> <p>*Definir colectivamente el nombre del libro de las leyendas de la vereda y la ilustración que irá en la portada.</p> <p>5° Clase</p> <p>*Construcción colectiva de la definición de leyenda y las diferencias con otros textos narrativos como el cuento y el mito a partir de los relatos: “Las orejas largas de tío conejo” de Helmer Hernández Rosales del libro “Cuentos para contar” de la colección Secretos para contar. Leyenda del charco negro (sin autor) y el mito “Por qué los sapos no tienen cola” de Mauricio Galindo Caballero. Ampliación por parte del profesor qué es una leyenda popular y sus características. Consignar en el cuaderno lo más importante. Más ejemplos de lo que es una leyenda y de lo que no sería una leyenda. Como tarea cada estudiante debe escribir la leyenda investigada a través de la entrevista.</p> <p>6° Clase</p> <p>*El profesor revisará los escritos en clase mientras los demás se autocorrigien y realizan la respectiva ilustración.</p> <p>*Cada uno leerá las observaciones hechas por el docente a sus textos y volverá a escribir sus historias corrigiendo lo anotado.</p>	<p>Trabajos escritos.</p> <p>Cuaderno.</p> <p>Tablero.</p>	
--	--	--

TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE ELABORACIÓN DE PRODUCTO FINAL		
Acciones a realizar	Materiales educativos	Criterios e instrumentos de evaluación
<p>7° clase</p> <p>*Después de corregido el texto y ser nuevamente revisado, será incorporado en el libro “Historias autóctonas de la vereda Corcovado”.</p> <p>*Socialización del libro a los estudiantes.</p> <p>8° clase</p> <p>*Aprovechando la semana cultural del CER Corcovado. Y el desfile de mitos y leyendas, los estudiantes escogerán un personaje de las leyendas trabajadas y la representará con su respectivo disfraz.</p> <p>*El trabajo de escritura de las leyendas tanto de estudiantes como de otras personas de la comunidad serán presentado en el evento del “Canelazo Literario”.</p> <p>*Evaluación del trabajo por parte de los estudiantes. Cada estudiante hará una autoevaluación sobre su desempeño en las distintas clases y lo que aprendió sobre las leyendas, sobre lectura y escritura, sobre la manera de participar en clase.</p>	<p>Smart T.V, computador Portátil, cuaderno, lápiz lapicero, hojas de block e Internet.</p> <p>Trabajos escritos.</p> <p>Máscaras, vestuarios, maquillajes, y otros elementos del medio.</p>	<p>-Disposición e interés para producción de textos digitales.</p> <p>-Autoevaluación de su desempeño y reflexión sobre lo aprendido de la unidad didáctica “en búsqueda de las leyendas originales de la vereda Corcovado”.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA: LEYENDO Y ESCRIBIENDO CON PADRES DE FAMILIA QUE ACOMPAÑAN EN EL AULA.	
Lugar en que se implementa: CENTRO EDUCATIVO RURAL CORCOVADO.	GRADO: SEXTO Y SÉPTIMO
Bajo la dirección del docente investigador: César Augusto Zapata Marín.	TIEMPO ESTIPULADO: 2 meses
Objetivo general/ Logro (s)	Preguntas guía
<p>Al finalizar la secuencia los padres de familia que decidieron vincularse a la secuencia, estarán en condiciones de:</p> <p>Avanzar en la producción de historias que demuestran cada vez mayor cohesión, coherencia y adecuación en la escritura, a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas como: planeación, elaboración, revisión y edición.</p> <p>Reconocerse como lectores y escritores, capaces de producir obras inéditas para compartir con otras personas de la comunidad: estudiantes de diferentes grados y otros padres de familia.</p>	<p>Preguntas del lado de las madres de familia:</p> <p>¿Para qué escribir?</p> <p>¿Por qué escribir para ser escuchados o leídos por estudiantes, padres y madres de familia?</p> <p>¿Qué elementos debo tener en cuenta para escribir historias inéditas de un buen nivel escritural y literario?</p>

PRIMERA ETAPA: EXPLORACIÓN DE PRESABERES O INDAGACIÓN

Acciones a realizar	Materiales educativos	Criterios e instrumentos de evaluación
<p>1er Encuentro</p> <p>*Para este primer encuentro sólo se hará reunión para conocer los padres participantes en las actividades de lectura y escritura que se programarán.</p> <p>*Explicación de las actividades y cronograma mostrado a través de una presentación en PowerPoint.</p> <p>*Proponer conseguir cuaderno donde se escriban las actividades a realizar durante esta secuencia didáctica.</p> <p>2º Encuentro</p> <p>*Por medio de la estrategia de lectura individual se leerá a modo de ejemplo un cuento llamado “La tristeza de María” de Lorena Arteaga y “Un soldado que no murió en guerra” del estudiante César Dávila. Comentarios generales acerca de estas historias creadas por personas de la vereda.</p> <p>*Inicio con la construcción del plan textual sobre el relato que cada uno creará. Apoyo por parte del maestro.</p> <p>3º Encuentro</p> <p>*Revisión de los primeros borradores.</p>	<p>Hojas de block.</p> <p>Smart T.V, computador portátil, internet.</p> <p>Cuentos de estudiantes.</p> <p>Trabajos en borrador.</p>	<p>-Socialización de los temas tratados.</p> <p>-Disposición en la realización de las diferentes actividades planteadas.</p>

<p>*Lecturas de los primeros escritos (borradores) hechos a partir de la inspiración del autor.</p> <p>*Evaluación de éstos por parte de todos los asistentes.</p>		<p>-Participación activa en la lectura y en el conversatorio.</p>
<p>SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA</p>		
<p>Acciones a realizar</p>	<p>Materiales educativos</p>	<p>Criterios e instrumentos de evaluación</p>
<p>4° Encuentro</p> <p>*Encuentro entre padres de familia y estudiantes de sexto y séptimo. Los estudiantes a través de una puesta en escena, presentan a los padres los cuentos que algunos estudiantes han elaborado para las clases de lenguaje a partir de la secuencia didáctica: construyamos un cuento inédito. A su vez los padres de familia presentan algunos de las historias que han elaborado.</p> <p>*Tertulia con los estudiantes que participaron en el concurso de cuento “Lucila González de Chaves” de la casa de la cultura de Titiribí.</p> <p>5° Encuentro</p> <p>*Realización de una nueva lectura de los escritos a la vez que se van comentando qué tanto han avanzado en las correcciones hechas en encuentros pasados.</p> <p>6° Encuentro</p>	<p>Smart T.V, computador portátil, internet, cuaderno, lápiz, hojas de block.</p> <p>Cuentos de libros de Secretos para contar.</p> <p>Cartulinas, marcadores.</p>	<p>-Disposición en la realización de las diferentes actividades planteadas.</p> <p>-Responsabilidad en la presentación de los trabajos asignados del presente encuentro.</p>

<p>*Realización de lecturas de los cuentos “La suerte de Ozu” cuento oriental y “En la diestra de Dios padre” de Tomas Carrasquilla. Luego se hace conversatorio sobre las lecturas dirigidas para ver sus construcciones y estructura de las mismas.</p> <p>*Ver video “en la diestra de Dios padre” en el enlace de internet www.youtube.com/watch?v=_afFfPWxZxs, para que los participantes saquen sus propias conclusiones de como la escritura de un cuento puede llegar a ser importantísimo ante la historia, la academia y la vida misma.</p> <p>Tertulia literaria.</p>	<p>Video “En la diestra de Dios padre” desde internet.</p>	
<p>TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE ELABORACIÓN DE PRODUCTO FINAL</p>		
<p>Acciones a realizar</p>	<p>Materiales educativos</p>	<p>Criterios e instrumentos de evaluación</p>
<p>7° Encuentro</p> <p>*Se presentará el trabajo de los cuentos al educador ya terminados para realizar la lectura y los últimos ajustes a la escritura, para ser leído en el próximo encuentro a los estudiantes del centro educativo.</p> <p>8° Encuentro</p> <p>*Cada uno de las madres escritoras leerá su producción o cuento a los estudiantes de los grados tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo. Además se hará un</p>	<p>Cuaderno, lápiz lapicero, colores, hojas de block.</p> <p>Cuento escrito a mano y en computador (en limpio).</p>	<p>-Disposición e interés para producción de textos manuales y digitales.</p>

<p>conversatorio que girará en torno a las siguientes preguntas realizada por los estudiantes como:</p> <p>*¿Por qué se inspiró en esta historia del cuento?</p> <p>*¿Cómo se sintió al escribir la historia del cuento?</p> <p>*¿Qué fue lo que más la inspiró para mostrar el escrito de esta historia y no otra?</p> <p>*¿Le cambiarías o agregarías algo más a su cuento?</p> <p>*¿Escribiría de nuevo otro cuento inédito?</p> <p>*Finalmente las madres de familia que acompañan en el aula quedan cordialmente invitadas a participar con su escrito y proceso lector a la tarde de tertulia, cuentos y leyendas del Canelazo Literario. Además reciben una certificación de participación del desarrollo y cierre de la secuencia didáctica.</p> <p>9° Encuentro</p> <p>*Encuentro del “primer Canelazo literario” con la comunidad educativa en él se realiza tertulia con los trabajos realizados y terminados de las diferentes actividades realizadas con los estudiantes con los cuentos inéditos y escritos para diferentes actividades dentro y fuera de la escuela, los escritos de las madres de familia que acompañan en el salón de clase, además los escritos de las leyendas de la región.</p> <p>*Entre los invitados estarán los partícipes de la producción textual –estudiantes padres y madres de familia- quienes leen a la comunidad en general de la vereda, a su vez el público interactúa haciendo preguntas a los expositores de su trabajo.</p>	<p>Certificación.</p> <p>Generar permisos escritos para ingreso de otras aulas.</p> <p>Smart T.V, computador portátil, internet, micrófono y amplificador de sonido.</p> <p>Fotocopias de cuentos de los participantes al Canelazo.</p>	<p>-Participación activa en la lectura y en el conversatorio y socialización.</p>
--	---	---



<p>Y conformando tertulias de forma amena, divertida y dirigida sobre el tema que en ese momento se esté tratando.</p> <p>*En el intermedio se reparte entre todos los asistentes fotocopias de los diferentes cuentos y se obsequiará una rica tasa de agua de panela caliente con canela. Finalmente a quienes participen en las exposiciones de sus trabajos serán merecedores de una mención de agradecimiento, correspondiente a la participación en el Canelazo y a esta socialización de cada secuencia didáctica.</p> <p>*Se realizará una autovaloración a los asistentes de forma oral preguntando ¿si les gustó el evento del Canelazo? y ¿Por qué?</p>		
--	--	--