



**Entre guías y realidades: la importancia de la consideración del contexto en el modelo  
Escuela Nueva para la enseñanza de la lectura y la escritura en las ruralidades.**

Valentina Gómez Arias

Estefania Ortiz Agudelo

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil

Asesora

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

<b>Cita</b>	(Gómez Arias & Ortiz Agudelo, 2024)
<b>Referencia</b>	Gómez Arias, V., & Ortiz Agudelo, E. (2024). <i>Entre guías y realidades: la importancia de la consideración del contexto en el modelo Escuela Nueva para la enseñanza de la lectura y la escritura en las ruralidades</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Maribel Barreto Mesa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de las autoras y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Las autoras asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Dedicatoria

A mi hermana María Camila Ortiz Agudelo, quien era estudiante de bioingeniería en esta misma universidad. Mi amiga, mi compañera, mi confidente. Aunque el destino nos haya separado físicamente, tu espíritu sigue a mi lado. Nuestros sueños y recuerdos se entrelazan en esta travesía. Siempre soñamos y luchamos juntas, y este logro es también por y para ti. Eres mi motor y mi fuerza para avanzar, a pesar de los obstáculos, porque sé que en cada meta cumplida vives a través de mí. Juntas soñamos, y juntas lo hemos logrado.

Estefanía.

A cada persona que transitó en mi vida durante estos años de vida universitaria, a los que permanecen y quienes continuaron por otros caminos. Gracias a ustedes me he transformado y reconstruido para llegar a ser la mujer que soy.

Valentina

## Agradecimientos

A nuestros familiares y amigos, cuyo apoyo incondicional fue un pilar a través de este viaje; cada palabra de aliento y compañía nos recordó la importancia de soñar y luchar por lo que se desea.

A nuestra asesora Hilda Mar, por su entrega, compromiso, dedicación y amor en cada etapa de este proceso. Por su disposición para guiarnos y su pasión por la educación que resultó fundamental para el desarrollo de nuestro proyecto.

A las personas que conforman la comunidad educativa de La Veta, en especial a la profesora Sandra Muñoz, quien nos hizo parte de la escuela y nos permitió ser más que docentes de apoyo en el aula y a las niñas y los niños de la institución, quienes con su compromiso, disposición y amor permitieron que este proyecto fuera posible.

A Gretta y Haku, quienes entre trasnochos y silencios acompañaron constantemente este proceso; sus presencias fueron consuelo y recuerdos de hogar en aquellas madrugadas que parecían no tener fin.

Finalmente, a la Universidad de Antioquia, por brindarnos la oportunidad de conocer personas maravillosas que han enriquecido nuestra experiencia educativa.

## Tabla de contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>10</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>11</b>
<b>Raíces del proyecto.....</b>	<b>12</b>
<b>Rutas previas .....</b>	<b>17</b>
<b>Contextualización .....</b>	<b>21</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>23</b>
<b>Objetivo general .....</b>	<b>23</b>
<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>23</b>
<b>Metodología.....</b>	<b>24</b>
<b>Consideraciones éticas .....</b>	<b>26</b>
<b>Conversando con las realidades.....</b>	<b>27</b>
<b>Primeras Veces .....</b>	<b>28</b>
<b>Semana Institucional del 9 al 12 de enero de 2024.....</b>	<b>28</b>
<b>15 de enero de 2024.....</b>	<b>31</b>
<b>Del 16 al 18 de enero de 2024 .....</b>	<b>33</b>
<b>Me nombraron maestra.....</b>	<b>34</b>
<b>Palabreo de cartillas.....</b>	<b>36</b>
<b>Realidades metamórficas .....</b>	<b>41</b>
<b>28 de febrero del 2024. Preescolar .....</b>	<b>41</b>
<b>6 de marzo de 2024. Preescolar.....</b>	<b>48</b>
<b>13 de marzo del 2024. Primero .....</b>	<b>49</b>
<b>20 de marzo del 2024. Preescolar.....</b>	<b>52</b>
<b>20 de marzo de 2024. Primero .....</b>	<b>54</b>
<b>Más allá del Papel: desenredando las cartillas en el aula.....</b>	<b>57</b>

<b>Entre el hacer y el pensar: lo que pasó en las aulas. ....</b>	<b>61</b>
<b>Desde otra perspectiva:.....</b>	<b>63</b>
<b>03 de abril del 2024. Preescolar .....</b>	<b>63</b>
<b>9 de abril de 2024. Primero .....</b>	<b>66</b>
<b>10 de abril del 2024. Preescolar y primero .....</b>	<b>69</b>
<b>10 de abril de 2024. Preescolar y primero .....</b>	<b>71</b>
<b>24 de abril del 2024. Preescolar y primero .....</b>	<b>74</b>
<b>08 de mayo del 2024. Preescolar .....</b>	<b>76</b>
<b>8 de mayo de 2024. Primero .....</b>	<b>78</b>
<b>22 de mayo de 2024. Primero .....</b>	<b>81</b>
<b>23 de mayo del 2024. Preescolar .....</b>	<b>83</b>
<b>Sentir y hacer, otra forma de leer .....</b>	<b>86</b>
<b>A propósito de las cartillas, la literacidad y el modelo .....</b>	<b>88</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>92</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>95</b>
<b>Entre el hacer y el pensar: propuesta de guía docente. ....</b>	<b>95</b>
<b>Planeaciones grado preescolar .....</b>	<b>95</b>
<b>Secuencia N° 1: .....</b>	<b>95</b>
<b>Momento 1:.....</b>	<b>95</b>
<b>Momento 2:.....</b>	<b>96</b>
<b>Momento 3:.....</b>	<b>97</b>
<b>Secuencia N° 2: .....</b>	<b>97</b>
<b>Momento 1:.....</b>	<b>98</b>
<b>Momento 2:.....</b>	<b>98</b>
<b>Momento 3:.....</b>	<b>98</b>

<b>Momento 4:</b> .....	<b>99</b>
<b>Secuencia N° 3:</b> .....	<b>99</b>
<b>Momento 1:</b> .....	<b>99</b>
<b>Momento 2:</b> .....	<b>100</b>
<b>Momento 3:</b> .....	<b>100</b>
<b>Momento 4:</b> .....	<b>100</b>
<b>Momento 5:</b> .....	<b>101</b>
<b>Planeaciones grado primero</b> .....	<b>102</b>
<b>Secuencia N° 1:</b> .....	<b>102</b>
<b>Momento 1:</b> .....	<b>102</b>
<b>Momento 2:</b> .....	<b>103</b>
<b>Momento 3:</b> .....	<b>103</b>
<b>Secuencia N° 2:</b> .....	<b>104</b>
<b>Momento 1:</b> .....	<b>104</b>
<b>Momento 2:</b> .....	<b>104</b>
<b>Momento 3:</b> .....	<b>105</b>
<b>Secuencia N° 3:</b> .....	<b>105</b>
<b>Momento 1:</b> .....	<b>105</b>
<b>Momento 2:</b> .....	<b>106</b>
<b>Momento 3:</b> .....	<b>106</b>
<b>Planeaciones conjuntas (primero y preescolar)</b> .....	<b>106</b>
<b>Secuencia N° 1:</b> .....	<b>107</b>
<b>Secuencia N° 1:</b> .....	<b>107</b>
<b>Momento 1:</b> .....	<b>107</b>
<b>Momento 2:</b> .....	<b>108</b>

<b>Momento 3:</b> .....	<b>108</b>
<b>Secuencia N° 2:</b> .....	<b>109</b>
<b>Momento 1:</b> .....	<b>109</b>
<b>Momento 2:</b> .....	<b>110</b>
<b>Cofre de herramientas.</b> ....	<b>111</b>

**Lista de figuras**

<b>Figura 1</b> .....	22
<b>Figura 2</b> .....	29
<b>Figura 3</b> .....	30
<b>Figura 4</b> .....	42
<b>Figura 5</b> .....	43
<b>Figura 6</b> .....	43
<b>Figura 7</b> .....	46
<b>Figura 8</b> .....	47
<b>Figura 9</b> .....	48
<b>Figura 10</b> .....	50
<b>Figura 11</b> .....	51
<b>Figura 12</b> .....	53
<b>Figura 13</b> .....	55
<b>Figura 14</b> .....	63
<b>Figura 15</b> .....	64
<b>Figura 16</b> .....	65
<b>Figura 17</b> .....	65
<b>Figura 18</b> .....	67
<b>Figura 19</b> .....	70
<b>Figura 20</b> .....	71
<b>Figura 21</b> .....	72
<b>Figura 22</b> .....	73
<b>Figura 23</b> .....	73

<b>Figura 24</b> .....	74
<b>Figura 25</b> .....	74
<b>Figura 26</b> .....	75
<b>Figura 27</b> .....	76
<b>Figura 28</b> .....	77
<b>Figura 29</b> .....	78
<b>Figura 30</b> .....	79
<b>Figura 31</b> .....	79
<b>Figura 32</b> .....	80
<b>Figura 33</b> .....	81
<b>Figura 34</b> .....	83
<b>Figura 35</b> .....	84

### **Resumen**

Este proyecto identifica los desafíos y oportunidades que surgen de la implementación del modelo pedagógico conocido como Escuela Nueva en una zona rural, destacando las adaptaciones necesarias para promover una enseñanza significativa y contextualizada de la lectura y la escritura en la Institución Educativa Granjas Infantiles, sede La Veta, en el municipio de Copacabana. Para lograr esto, realizamos un estudio cualitativo y etnográfico en el que primero analizamos documentos escolares (cartillas de los estudiantes y manual del docente), llevamos a cabo una observación participante y diseñamos e implementamos un cofre de herramientas con un grupo de estudiantes de preescolar y primer grado. El cofre contiene una serie de actividades y materiales didácticos diseñados a partir del contexto y el arte como mediador para crear espacios que fomenten la alfabetización dentro del entorno educativo. Los resultados evidenciaron que la implementación un enfoque significativo y contextualizado de la lectura y la escritura permite la construcción de un espacio de aprendizaje significativo en el que se promueve la identidad cultural y el desarrollo comunitario entre los estudiantes participantes. Este estudio enfatiza que la educación de la Escuela Nueva necesita mayor atención y una mejor integración en el sistema educativo colombiano para impulsar la educación rural. Así, los docentes rurales deben ser apoyados y recibir programas de formación y materiales didácticos contextualizados que les ayuden a implementar y adoptar el modelo de manera más efectiva, enriqueciendo la diversidad cultural y la biodiversidad en las zonas rurales.

*Palabras clave:* Modelo Escuela Nueva, ruralidades, contexto, guías de aprendizaje

### **Abstract**

This project identifies the challenges and opportunities that emerge from the implementation of the pedagogical model known as Escuela Nueva (New School) in a rural area, highlighting the necessary adaptations to promote a meaningful and situated teaching of reading and writing at Granjas Infantiles Educational Institution, La Veta branch, in the municipality of Copacabana. To achieve this, we carried out a qualitative, ethnographic study in which we first analyzed school documents (students' textbooks and teacher's manual), did a participant observation, and designed and implemented a toolkit with a group of pre-K and grade-1 students. The toolkit contains a series of activities and teaching materials designed based on the context and art as a mediator for creating spaces that foster literacy within the educational environment. The results show that implementing a meaningful and situated approach to reading and writing allowed for the construction of a significant learning space in which cultural identity and community development were promoted among the participant students. This study emphasizes that Escuela Nueva education needs further attention and better integration into the Colombian educational system to boost rural education. Thus, rural teachers should be supported and provided with training programs and contextualized teaching materials that help them implement and adopt the model more effectively, enhancing the richness of cultural diversity and biodiversity in rural areas.

*Keywords:* Model Escuela Nueva, Ruralities, context, students' textbooks.

### **Raíces del proyecto**

Durante nuestro proceso de formación como educadoras infantiles nos surge una inquietud particular respecto a la educación rural en Colombia, pues si bien no hemos tenido un acercamiento directo a este tipo de contexto, en el curso “*Interdiscipliniedad de la educación infantil*” el cual tuvo lugar en el año 2022 se indagó acerca del modelo Escuela Nueva y su cobertura en nuestro país, en este se destacó que “el 75,5% de los municipios colombianos son rurales, en ellos vive el 31,6% de la población (no el 25%, según el Censo de 2005) y representan el 94,4% del territorio” (INDH, 2011, p. 32) por consiguiente, podemos afirmar que la mayor parte del territorio nacional es de carácter rural. Así mismo, según varios informes realizados en el país, se data que, de 25.721 escuelas públicas rurales, aproximadamente 20.000 se acogen a este modelo (Villar, 1995).

A partir de lo mencionado anteriormente y desde los diálogos construidos en los encuentros del curso surgió un interés respecto a los temas que acompañan a este modelo educativo del cual emergen preguntas acerca de qué sucede con las infancias en la ruralidad y cómo es su transición de la educación inicial a la educación básica primaria, pues la metodología de esta última está centrada en las cartillas o guías de aprendizaje del modelo, las cuales requieren de un nivel mínimo de alfabetización.

Ahora bien, cada una de nosotras ha tenido acercamientos diferentes a este tipo de contextos, por un lado, Valentina pasó gran parte de su infancia en la ruralidad debido a que su familia vivía en un pueblo llamado Granada ubicado en el oriente antioqueño, si bien no asistió a una educación rural o estuvo bajo el modelo Escuela Nueva, desde entonces ha sentido una enorme conexión con lo rural y piensa que estos espacios tienen un gran potencial para la creación de aprendizajes significativos para las niñas y los niños; por otro lado, Estefanía estuvo siempre en instituciones que trabajan bajo un modelo educativo convencional por lo cual desconocía de otras estrategias o modelos educativos implementados en dichos contextos. Aunque ambas desconozcamos las dinámicas que se viven en la educación rural no podemos ser indiferentes a la realidad que se vive en estos espacios y cómo influye o aporta el modelo Escuela Nueva a la construcción de una educación rural pensada desde el contexto con y para las infancias.

Al respecto conviene decir que en la década de los cincuenta se generan en el país políticas respecto a la educación; no obstante, la ruralidad no fue contemplada dentro de estos documentos y la oferta educativa en esta zona era de difícil acceso pues no era una educación contextualizada ni pensada para el beneficio de la comunidad, algunas instituciones educativas de los sectores rurales cerraron debido a la poca asistencia de los estudiantes, pues el número de estos era muy bajo para la cantidad de docentes que se encontraban en el establecimiento educativo. Tenemos, en consecuencia, que en 1961 desde la declaración emitida por los Ministros de Educación en Ginebra, Suiza, se fundamenta la formación de escuelas rurales con un solo docente para varios grados (monodocentes) y se inicia la implementación en algunos sectores del país hasta 1967 donde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) toma la decisión de expandirlo a todo el territorio colombiano; sin embargo, surgieron nuevos desafíos respecto a la implementación de este plan de acción, pues la carga laboral de los docentes de la ruralidad aumentó drásticamente al tener que generar y planear guías escolares para hasta cinco grupos de estudiantes de diferentes grados. (Castro, 2010)

Dentro de este contexto surge entonces el modelo Escuela Nueva fundado por Vicky Colbert y Oscar Mogollón en 1970 con el objetivo de generar en los espacios educativos rurales una mejora en las prácticas pedagógicas por medio de procesos de aprendizaje colaborativo y personalizado que tenga como centro a las y los estudiantes a la vez que vela por una participación activa de la comunidad, pues una de sus principales metas es generar espacios de empoderamiento donde las familias se formen en ciudadanía, democracia y convivencia. Aquí hemos de referirnos también al lugar que se le da al docente dentro del modelo, pues este pasa a desempeñar un rol de guía o líder más que de transmisor de información; su responsabilidad es entonces acompañar a los estudiantes en las inquietudes que tengan respecto al desarrollo de las guías o a alguna temática trabajada, pues lo que se desea es que las niñas y los niños desarrollen un alto grado de autonomía respecto a lo que aprenden y el ritmo en que lo hacen a la vez que trabajan en equipo, pues en ellas se promueve el trabajo colaborativo entre pares (Colbert, 2017).

Para implementar este modelo es esencial contar con varios elementos clave mencionados en el libro Escuela Nueva – Escuela Activa manual para el docente (2009), entre ellos se encuentran: *una biblioteca*, la cual se espera cuente con material bibliográfico, no bibliográfico y de la comunidad; *rincones de aprendizaje* para cada área, los cuales deben estar ubicados en

diferentes partes del aula con el fin de potencializar la observación, experimentación, manipulación y comparación del material concreto necesario o útil para comprender mejor cada materia; un *aula* la cual debe contar con unas dotaciones mínimas en donde se tenga tableros grandes, carteleras, atriles o trípodes, mesa o escritorio para el maestro, estantería para la biblioteca, mesa de arena, botiquín escolar y computador. Finalmente, las guías serían la herramienta fundamental para poder ejecutar este modelo pues es desde estas "que se garantiza el aprendizaje y desde el que se articulan los demás componentes y estrategias de Escuela Nueva" (Cadavid, 2020, p.19).

Aquí hemos de referirnos también a las guías de aprendizaje, pues en estas es donde se concibe las dinámicas, saberes y aprendizajes escolares necesarios y pertinentes para la educación rural. Su objetivo principal es fomentar el trabajo autónomo y colaborativo, ya que los estudiantes son responsables de su propio proceso de aprendizaje y avanzan a su propio ritmo. La evaluación y promoción son procesos individuales, permitiendo el avance al siguiente grado una vez que se alcanzan los objetivos establecidos. Además, el rol del maestro se transforma en el de un guía y colaborador que orienta el camino de cada estudiante. A pesar de que esta es la visión ideal en las instituciones que siguen el modelo de Escuela Nueva, la realidad puede presentar variaciones.

Es por ello que dentro de este contexto de guías, metodologías y espacios del modelo Escuela Nueva nos adentramos en el territorio rural para conocer de forma directa cómo funciona la educación rural y conversar con los educadores acerca de la implementación del modelo y los retos que se presentan en estos espacios, además de las estrategias que se generan para construir el conocimiento en su territorio. A partir de dicho acercamiento en lo rural logramos conversar y compartir en medio de su cotidianidad escolar con tres maestros rurales a los cuales nombraremos como *Maestra 1*, *Maestro 2* y *Maestra 3*.

Si echamos un vistazo sobre la experiencia de la *Maestra 1* en el uso e implementación de las guías, ella sostiene que por sí solas estas no aportan un valor significativo en términos de comprensión y aprendizaje; más bien, señala que la mayoría de los estudiantes simplemente transcriben el contenido sin realmente llegar a una comprensión. En consecuencia, implementar las guías de la forma en que están planteadas en el modelo le parecía una pérdida de tiempo tanto para los estudiantes como para ella, pues estas cartillas son un material que generaliza la ruralidad y desconoce la particularidad de cada contexto donde las niñas y los niños se encuentran, además, estos lo ven como algo aburrido que simplemente deben copiar más que comprender, es

información que no los atraviesa pues no resulta trascendental para los estudiantes. Reflejo de ello, la maestra relata que cuando evaluaba la comprensión de los temas abordados en las guías, a menudo se daba cuenta de que los estudiantes tenían dificultades para relacionarse con los contenidos teniendo así que volver a las guías que se suponía ya habían trabajado.

Por otro lado, el *Maestro 2* ha señalado que las guías no han sido actualizadas desde el año 2014, lo que ha llevado a que el material se vuelva obsoleto y pierda su relevancia pues pierde vigencia debido a que los temas educativos están en constante evolución; desde su experiencia en escuela rural nos comenta la urgencia con la que se requiere una actualización periódica del material que realmente llegue a las instituciones y no continúe siendo un negocio que lucra a algunos a partir de la venta de las cartillas. “Si bien he utilizado las guías como una herramienta beneficiosa en algunos temas, estas no han tenido ni tienen un papel principal dentro de mi aula” (Conversación no formal, *Maestro 2*, 23 de octubre del 2023)

Por último, tenemos a la *Maestra 3*, quien comparte la opinión del *Maestro 2* acerca de las guías como un recurso de apoyo a su labor docente más que un elemento central en su enseñanza. En este mismo sentido, los tres maestros coinciden en varios aspectos donde señalan algunas falencias; en primer lugar, informan que el material debe ser compartido debido a los pocos libros que hay en cada institución para cada grado y también que los estudiantes deben de cuidarlos para que se puedan reutilizar el año siguiente. En segundo lugar, coinciden en que la falta de dotación de materiales por parte de las entidades gubernamentales dificulta la aplicación de algunas actividades propuestas en las guías, lo que lleva a la omisión de diversas temáticas. Finalmente, los tres están de acuerdo en que la promoción de los estudiantes debe realizarse anualmente, en contraposición a lo que propone el modelo Escuela Nueva, que sugiere hacerlo al completar las guías.

Llegadas a este punto, desde lo indagado o conocido acerca de esta modalidad de enseñanza problematizamos el modo en que este se lleva a cabo en las instituciones, pues su implementación se centra en las guías de aprendizaje, las cuales no deben ser tratadas como única herramienta de enseñanza sino que el docente que acompaña el proceso debe velar y ser “creativo” respecto a la enseñanza e implementación de estas para que el aprendizaje no sea centrado únicamente en la transcripción de información, sino que realmente genere un significado y se encuentre una aplicación en su cotidianidad por parte de los alumnos.

A pesar de haber iniciado con una idea en común relacionada con el tema de la educación rural en Colombia y el modelo Escuela Nueva, ambas fuimos tomando caminos diferentes respecto a los intereses y temáticas puntuales que deseábamos investigar a partir de la búsqueda documental que realizamos de forma individual, es así como surgen las siguientes preguntas, ¿Cuál es la relevancia que tiene este modelo tanto a nivel político como cultural (o de costumbres) dentro de la población rural? y ¿Qué pasa con las niñas y niños que no han adquirido la literacidad, al momento de enfrentarse a una de las guías del modelo Escuela Nueva? Si bien dichas inquietudes contribuyeron a aclarar intereses personales, concluimos que investigar ambas no era factible ni práctico, pues no había una relación directa e incluso se encontraban puntos de oposición por lo cual decidimos entablar un diálogo para llegar a unos acuerdos y reformular la pregunta: ¿qué sucede con las niñas y niños que no han adquirido la lectura y la escritura al momento de ingresar a una institución que implementa el modelo de Escuela Nueva en una zona rural del territorio colombiano? La cual esperamos guíe nuestro proyecto de investigación. Además, esperamos que el arte sea el vehículo que medie las intervenciones que realizaremos en la institución.

La pregunta elegida surge debido a que encontramos una relevancia de las guías dentro del modelo Escuela Nueva; en este enfoque educativo, el dominio del código alfabético es fundamental, una habilidad que generalmente se adquiere durante la etapa preescolar y el primer grado; por lo tanto, nuestra inquietud se centra en cómo se integra a las niñas y los niños que todavía no han desarrollado estas habilidades bajo su contexto educativo.

Aunque más que el término de alfabetización, esperamos acogernos al de literacidad, el cual según Velázquez consiste en el “Uso social de la lectura y la escritura en contextos específicos” (2016, p. 2). Decidimos tomar este concepto debido a que este no solo toma en cuenta la lectura y escritura desde el código sino también la lectura y escritura del contexto, es decir, la lectura del mundo que los ha rodeado y acompañado durante su vida y que ha dejado aprendizajes que pueden ser relevantes dentro del proceso de enseñanza, además, toma cómo comunican a los demás lo que encuentran en su contexto que les permite formar a su vez una identidad propia. A partir de este término esperamos poder observar aquello que sucede con las niñas y niños que aún no tienen un acercamiento directo con la lectura y la escritura y cómo se da esa transición por parte de la institución para integrarlos bajo el modelo Escuela Nueva.

## **Rutas previas**

Hemos tomado el concepto de Escuela Nueva desde un contexto de ruralidad bajo una revisión documental donde se analizan no solo perspectivas que la apoyan sino también críticas que aportan a una visión no polarizada de este modelo educativo, además, indagamos acerca del término literacidad como una posible herramienta para realizar nuevas prácticas letradas acordes con el contexto en que se desarrollan.

De acuerdo con Cadavid (2019) la ruralidad no es únicamente ese espacio de paisaje o aquel lugar donde suceden ciertas prácticas agrícolas, sino que es un territorio que trasciende y tiene una construcción propia tanto social como histórico respecto a la forma en que habitan y conciben el mundo, es por ello que desde el ámbito educativo es necesario el reconocimiento de dichas prácticas y la utilización de sus recursos cercanos para que se pueda dar una enseñanza cargada de sentido y significado para los estudiantes, sin embargo, esto no quiere decir que deba cerrarse a una única forma de habitar el mundo, por el contrario, por medio de la interacción y el diálogo se busca que se reconozcan también otras formas de habitar el territorio sin dejar de lado su propia cultura o tradición.

Bajo esta misma perspectiva, en otro de sus textos, Cadavid, Acosta y Runge (2019) plantean la escuela rural como “uno de los pocos espacios aún vigentes que tiene el desafío de visibilizar las voces silenciadas y las culturas ocultadas, comprendidas como formas de vida, concepciones del mundo o visiones que no han estado presentes o que han sido invisibles” (p. 387), agregado a lo anterior nos posicionan también desde una perspectiva de escuela como un escenario de resistencia cultural donde se vela por el cuidado de las tradiciones como parte de su cotidianidad, esto bajo la preocupación de no ver su realidad o comprensión del mundo como la única.

En otro orden de ideas, Gaviria (2017) nos dice que no se trata únicamente de evidenciar en la escuela rural si el currículo se ajusta o no a las particularidades locales, es decir, si es contextualizado, sino que es importante que se tenga en cuenta que “en tal contexto existe un escenario de la enseñanza que recuerda que lo pedagógico y lo escolar son dimensiones culturales y formativas” (p.55); sus planteamientos nos ofrecen una visión más amplia de como la vida en zonas rurales implica prácticas y saberes que deben ser valorados. Además, el autor enfatiza la invisibilización histórica del sector rural y sus habitantes, a pesar de que desde la década de los 50

se han implementado diversos programas educativos con el propósito de mejorar la cobertura y el acceso a la educación con el fin de reducir el índice de analfabetismo.

Aunque las dificultades en la educación rural han sido evidentes, se ha observado un cambio significativo no solo en la introducción de diversos programas, sino también en el surgimiento de políticas educativas destinadas a abordar la inequidad en los diversos contextos poblacionales. En este sentido, se destaca el Proyecto para la Educación Rural (PER), que se inició en el año 2000 con el objetivo de mejorar el acceso de la población rural a una educación básica de calidad. A lo largo de los años, este proyecto ha evolucionado significativamente y actualmente se encuentra en su fase II, la cual se ha implementado desde 2009. Dentro de este proyecto se destaca el programa Escuela Nueva, el cual tiene como objetivo reducir la brecha educativa entre las áreas urbanas y rurales.

Para hablar de Escuela Nueva recurrimos a los planteamientos de Colbert (2017) pues esta es co-fundadora del modelo educativo en Colombia y en otros países, bajo su postura la educación es tomada como “una herramienta de empoderamiento para la transformación social que se rige según las necesidades específicas de cada contexto” (p.16). Aunque esta iniciativa no se limita exclusivamente a las áreas rurales ya que también se implementa en zonas marginadas dentro de entornos urbanos, nuestro proyecto de investigación se centrará de manera especial en su desarrollo en el territorio rural de nuestro país. Desde su formulación del modelo Escuela Nueva, la autora plantea un sistema donde el aprendizaje surge a partir de la interacción y la colaboración entre estudiantes, pues estos son quienes tienen un rol central y activo; por otro lado, el docente pasa a ocupar un lugar de guía, de acompañamiento a las inquietudes que puedan presentar los alumnos durante la interacción con las guías de aprendizaje y los materiales dispuestos. Bajo este modelo se tiene como gran objetivo la integración de la comunidad al proceso educativo para que se generen espacios que promuevan la formación ciudadana, la democracia y la convivencia.

Gómez (2010) por su lado, nos invita a analizar críticamente el modelo de Escuela Nueva de Vicky Colbert, permitiéndonos contextualizar su enfoque y aplicación. Asimismo, profundiza en el análisis de las guías didácticas, en donde revisa su estructuración en unidades y finalmente identifica y expone los principales desafíos que presenta este modelo. Así mismo Cadavid (2021) proporciona un análisis profundo de las guías implementadas en el modelo de Escuela Nueva; en este, la autora abarca tanto el perfil del maestro en su rol de guía acompañante, como a los estudiantes que ponen en práctica dichas guías. A pesar de que el enfoque de este artículo es el

análisis de las guías desde segundo a quinto grado (los cuales difieren de nuestro enfoque de investigación), estos nos permiten hablar sobre la invisibilidad del primer grado escolar.

Ahora bien, cuando hablamos del modelo Escuela Nueva y de sus guías de aprendizaje es indispensable que aparezca el concepto de alfabetización, sin embargo, en nuestro proyecto investigativo esperamos retomar los aportes conceptuales de Cassany y Castellà (2010) quienes proponen un nuevo concepto llamado literacidad mediante el cual se busca que los sujetos utilicen la lectoescritura como una herramienta que les permite no solo leer literalmente un texto sino que puedan incluir en la lectura sus vivencias y su contexto para después mediante el diálogo con los demás integrantes de su comunidad crear una práctica de escritura propia y construir una identidad cultural. Entre sus posturas resalta también una práctica social de literacidad, la cual plantea que la lectura no se realiza únicamente desde un texto formal como un libro o una revista, sino que también se encuentra en lo cotidiano, en los elementos no verbales como el manejo de una pantalla táctil, la lectura de un anuncio publicitario o una envoltura.

A partir de los planteamientos mencionados anteriormente acerca de la literacidad, autores como Velázquez (2016) mencionan unos tipos de literacidad para su comprensión, pues esta tiene algunas variaciones de acuerdo a las etapas en las que se encuentre el sujeto; desde estos planteamientos sigue entonces el concepto de literacidad preescolar, el cual está situado en la etapa denominada por Piaget como preoperatoria (esta comprende a las niñas y niños entre los dos y los seis años de edad) pues durante este periodo están ingresando al código alfabético y a la adquisición de la lengua. Durante este periodo de tiempo las niñas y niños inician las representaciones mentales, las cuales no requieren del objeto físico para representarlo, ahora dan uso de otras herramientas como el nombrarlos, dibujarlos o reconocerlos en imágenes, y es allí donde se da inicio a esos procesos de lectura donde la autora plantea como fundamental el permitirles una lectura y escritura bajo sus propios significados, pues si bien no es el convencional, ellos mismo dotarán de sentido aquello que plantean tanto desde su grafía como desde la lectura de un cuento a partir de lo observado.

En una misma línea, la autora expone la importancia de generar en la comunidad eventos letrados, los cuales necesitan tanto de una disponibilidad de la lectura escrita como de una accesibilidad, e invita a que las lecturas que se presenten allí no sean únicamente útiles sino que sean también del interés de los asistentes; en estos espacios es donde se fundamente la literacidad preescolar, pues en la interacción entre adultos, niñas y niños se da un espacio de reconocimiento

ENTRE GUÍAS Y REALIDADES: LA IMPORTANCIA DE LA CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO...

del código común y mediante la lectura de cuentos quienes apenas están adquiriendo el código escrito logran dotar de significado la palabra que observan con aquello que comprenden de ella, no es solo una letra tras otra sino que hay una elaboración mental de lo que aquello representa.

### Contextualización

Este proyecto investigativo será desarrollado en la Institución Educativa Rural (I.E.R) “Granjas Infantiles”, la cual tiene cuatro sedes: su sede principal se encuentra en la autopista Norte km 18, allí se cuenta con los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria; la sede el Noral se encuentra ubicada en la vereda el Noral de Copacabana; la sede la Luz se encuentra ubicada en la vereda la Luz del municipio de Copacabana y finalmente, la sede la Veta, ubicada en la vereda la Veta del municipio de Copacabana. Las últimas tres sedes cuentan con los niveles de preescolar y básica primaria. La ubicación específica de nuestra investigación se ratifica en la sede la Veta.

Es oportuno ahora, detenernos un momento a fin de hacer una inmersión en el contexto con el objetivo de adentrarlos como lectores a la realidad que viviremos en nuestro proceso de investigación durante los próximos seis meses<sup>1</sup> y que tomará sentido a partir del compartir y el interactuar con la comunidad educativa (docente, estudiantes, padres de familia, personal de apoyo, directivos, etc.). Durante varias visitas previas a la I.E.R “Escuela La Veta” logramos observar y relacionarnos con el entorno, el cual nos permite hacer una lectura de algunas de las dinámicas allí presentes, entre ellas destacamos en primer lugar la relevancia de la no desescolarización, pues cuando se realiza una reunión de padres de familia los estudiantes asisten de forma regular a la institución educativa, contrario a como sucede en una I.E urbana la cual durante ese espacio de encuentro de la maestra o el maestro con los acudientes permite la no asistencia de los alumnos al espacio educativo; en segundo lugar, debido a la ubicación geográfica de la I.E.R la mayoría de los estudiantes asistentes son hijas e hijos de mayordomos, quienes se encargan del mantenimiento general de las parcelaciones continuas o cercanas al establecimiento educativo, es así como al inicio de la jornada, algunas de las niñas y los niños llegan un poco más temprano del horario establecido (7:30 am) debido a que sus padres los llevan de camino a su lugar de trabajo, mientras que al final de esta (01:00pm) el regreso a sus casas es en compañía de otros familiares, acompañantes de otros estudiantes o incluso el regreso a casa solos; durante estos recorridos los estudiantes usan diferentes medios de transporte, algunos asisten en su bicicleta, caminando, en moto o en el transporte público

---

<sup>1</sup> Durante este periodo de tiempo realizaremos la fase práctica de nuestro proyecto investigativo.

de la vereda conocido como “chiveros” este es un carro especial para terrenos de difícil acceso usados principalmente en las zonas rurales de nuestro país.



*Figura 1*

Su precio habitual es de \$3.700 desde el casco urbano de Copacabana y varía según el sector donde sea tomado; sin embargo, a los estudiantes se les cobra \$500 por el servicio o \$1000 en caso de que asistan desde la zona urbana. Por último, la edificación de la I.E.R se encuentra distribuida de la siguiente manera: un aula de clases donde se encuentran los estudiantes desde preescolar hasta quinto distribuidos por mesas de trabajo acordes con su grado; un aula de cómputo donde se imparten las clases de inglés por el docente que asigna la fundación Farmer Brown Cares, una zona de restaurante que contiene la cocina donde agentes encargados preparan los alimentos y un comedor escolar donde las niñas y los niños consumen las preparaciones; tres baños: uno para las niñas, uno para los niños y uno para la docente.

A su alrededor se encuentra un coliseo y un parque donde se desarrollan actividades como las clases de educación física y el recreo; además, cuenta con una huerta, un corral con dos gallinas y diferentes zonas verdes.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Identificar los desafíos y oportunidades que surgen en la implementación del modelo Escuela Nueva en un entorno rural, destacando las adaptaciones necesarias para promover una enseñanza contextual y significativa de la lectura y la escritura en la I.E.R Granjas Infantiles, sede La Veta.

### **Objetivos específicos**

- Reconocer las prácticas y recursos pedagógicos utilizados en la I.E.R mediante un análisis de su alineación con los principios de Escuela Nueva y las necesidades específicas de la comunidad.
- Implementar alternativas metodológicas al modelo Escuela Nueva que favorezcan una enseñanza contextualizada e integradora.

### Metodología

Con lo que llevamos dicho hasta el momento, nos parece importante exponer el enfoque que tendremos durante nuestro proyecto investigativo desde la perspectiva de Eisner (1998) quien sostiene en su obra “El ojo ilustrado” que

Toda indagación empírica se refiere a las cualidades. Incluso indagar en la más cuantitativa de las ciencias tiene como resultado estimaciones cualitativas. La verdad o falsedad de las reivindicaciones que uno hace quedan determinadas por las relaciones que tienen con las cualidades a las que supuestamente se refieren. Estas cualidades y el significado que les asignamos constituyen el contenido de nuestra experiencia (p. 43)

Por lo cual recurrimos a una metodología cualitativa en la cual las voces y el vivir de la población a la que visitamos (*tanto desde el proceso de intervención directa como desde diferentes visitas a la I.E.R que serán mencionadas más adelante*) es la que permite hilar y tejer un entramado de saberes a partir de la educación rural, el modelo Escuela Nueva en nuestro territorio y la literacidad. Cabe señalar que de la mano de este proceso experiencial haremos también una revisión documental donde analizaremos y observaremos la practicidad de las guías del modelo como primer acercamiento a la adquisición del código letrado.

Ya hemos hablado de la importancia de la experiencia y el interactuar con el otro para nuestro proyecto investigativo por lo cual es relevante detenernos nuevamente para hacer un recorrido por los territorios que visitamos en el marco de esta fase inicial donde planteamos aspectos teóricos y buscamos conectar nuestros cuestionamientos con la realidad de las comunidades. Nuestra primera visita fue en el municipio de Copacabana a una de sus veredas llamada “La veta” la cual pertenece a una ruralidad nucleada, allí tuvimos conversaciones con la docente encargada a la cual nombramos en la parte inicial de este escrito y le asignamos el seudónimo de **Maestra 3**; en segundo lugar, visitamos la Institución Educativa Rural San Francisco de Asís sede Alfredo González en la vereda La Estrella Nueva del municipio de Jericó que pertenece a una ruralidad dispersa; allí conversamos con dos docentes rurales que se encargaban de la educación primaria, a ellos les asignamos el seudónimo de **Maestra 1**, quien enseña de preescolar a segundo grado, y **Maestro 2**, quien enseña de tercero a quinto grado. A partir de estas visitas logramos ampliar el panorama respecto a lo que se vive en las escuelas rurales desde sus problemáticas tanto sociales y económicas, como pedagógicas y ambientales; es así como desde el

acercamiento a estos espacios logramos evidenciar como nuestros cuestionamientos se asemejan con la realidad.

Finalmente, es importante mencionar algunas de las herramientas que implementaremos para la recolección de información, las cuales tienen como fin ser uno de los medios para alcanzar los objetivos planteados a lo largo del proyecto. Entre ellas encontramos la intervención directa por parte de ambas en la I.E.R mencionada anteriormente, la observación participante, la revisión de cartillas del modelo, el registro tanto documental como audiovisual y conversaciones no formales con la comunidad educativa.

**Consideraciones éticas**

Según el convenio establecido entre la Universidad de Antioquia y la Institución Educativa Rural “Granjas infantiles” en la sede “La Veta” se permite la captura de fotos, videos y la recolección de información mediante conversaciones no formales con la comunidad para uso académico en el marco de la realización de este proyecto investigativo. A su vez al finalizar el proceso investigativo realizaremos una devolución a la comunidad educativa de la vereda “La Veta” donde se reflejen los resultados obtenidos durante este tiempo, pues no buscamos dar uso del espacio y extraer información sino construir y aportar un beneficio a la institución educativa que le permita mejorar sus prácticas educativas respecto al aprendizaje y la enseñanza de la literacidad dentro del modelo Escuela Nueva.

### Conversando con las realidades

Dejando por un momento todo ese conjunto teórico y metodológico, nos detenemos en este apartado para hacer una claridad importante respecto a las voces que aparecen en este escrito, si bien al inicio la narrativa se construye de manera conjunta, a partir de este punto habrá un ir y venir en este modo de escritura, pues cada una de nosotras comienza a narrar de forma individual sus vivencias y percepciones dentro del proyecto para después reencontrarse y dialogar respecto a lo encontrado en la experiencia de acuerdo al objetivo de investigación.

Durante los párrafos siguientes expondremos lo vivido y encontrado desde cada una respecto a la implementación tanto de las cartillas de Escuela Nueva como de una propuesta que busca potenciar la literacidad en el aula por medio del arte y la contextualización; además, se expone el análisis realizado a las cartillas explorando su potencial en el contexto educativo y su utilidad frente a la realidad rural que se vive en la Veta, pues como mencionamos al inicio del trabajo, la ruralidad no es únicamente una composición de paisajes sino que incluye otro entramado de interacciones y quehaceres culturales particulares de la zona en que se encuentra el establecimiento educativo. Durante estas reflexiones y análisis, había preguntas que nos llevaban a cuestionar si el contenido de estas cartillas realmente se alineaba con nuestras expectativas para el aula, teniendo en cuenta que partíamos de suposiciones y algunas charlas con otros docentes, lo que generaba cierta incertidumbre sobre si las dificultades inicialmente planteadas eran genuinas o simplemente barreras mentales que subestimaban la capacidad de comprensión de las niñas y los niños, así como el uso de esta herramienta fundamental en el modelo de escuela nueva.

Así mismo, cabe destacar que antes de emplear las cartillas y sus actividades, ambas revisamos meticulosamente el material. Además, mantuvimos conversaciones con la profesora Sandra<sup>2</sup>, quien, aunque reconoce que las cartillas son un apoyo para el docente, considera que son poco útiles para edades tempranas como preescolar y primero de primaria. Por ello, prescinde de ellas y utiliza otros materiales que se ajustan mejor a la malla curricular y el plan de estudios de la institución educativa.

A partir de este momento, en que damos lugar a las escrituras individuales, que conjugan visiones, versiones y análisis, vamos a utilizar las siguientes convenciones para indicar la voz de

---

<sup>2</sup> Maestra cooperadora de La Veta, quien fue nombrada inicialmente como **maestra 3**

quien habla. Para ello, usaremos los siguientes seudónimos: Maestra E para Estefanía y Maestra V para Valentina.

## **Primeras Veces**

### **Maestra E:**

Quiero narrar mi llegada a la institución y los primeros días de clase. Las primeras veces que se hace algo nunca se olvidan. Aunque estar en un aula es algo que he hecho regularmente durante los últimos años debido a las prácticas realizadas en la Universidad, ninguna de esas experiencias tuvo un enfoque rural, ni en ellas fui reconocida como maestra desde el primer día. Las primeras veces siempre forman parte de toda experiencia, y aquí, en medio de todos estos relatos, siempre habrá primeras veces, especialmente cuando puedo afirmar que todo esto representa un proceso nuevo en mi vida.

Es importante señalar que anteriormente solo había visitado esta institución en dos ocasiones, pero ahora me acogería por varios meses. Además, mi conocimiento de otras instituciones que aplicaban el Modelo de Escuela Nueva era superficial, basado en visitas realizadas durante la planificación de la investigación donde recogí las voces de algunos docentes según sus experiencias vividas en el lugar. En esta ocasión sería diferente, ya que ser reconocida por los estudiantes como profesora me llenaba de emoción. Así comienza este viaje por una institución repleta de nuevas aventuras y experiencias por descubrir.

### ***Semana Institucional del 9 al 12 de enero de 2024***

Antes de que ingresen los estudiantes a las instituciones, existe algo que se llama "semana institucional". La verdad, lo había escuchado, pero nunca había participado en alguna. Empezar este año con esta experiencia es algo nuevo para mí. Tener un espacio donde solo se encontraban profesores reunidos era algo desconocido; no tenía conocimiento ni de qué se hacía ni de cómo funcionaba este encuentro. Así es como este evento tuvo lugar en la sede principal de Granjas

Infantiles, donde tuvimos la oportunidad de conocer a varios agentes educativos, entre ellos a la rectora del colegio, Dalia Lorena Caicedo. Ella había llegado a la institución hace menos de seis meses y tenía una forma diferente de organizar su cronograma institucional. Durante este día, pude compartir con varios docentes, tanto de la sede principal como de otras sedes, en donde junto con Valentina participamos en varias actividades planeadas para iniciar el año escolar y lo que se iba a realizar durante esa semana. Este encuentro fue sumamente acogedor; a pesar de que no nos conocíamos, recibimos numerosos consejos y muestras de apoyo, incluso sabiendo que no íbamos a estar juntos regularmente, ya que en la sede La Veta se implementa la modalidad de monodocencia. En esta reunión, acordamos acompañar y organizar la llegada de los estudiantes el viernes 12 de enero de 2024.



*Figura 2*

Llegó el 12 de enero y desde las 7:30 a.m. hasta la 1:00 p.m., Valentina y yo nos reunimos en la institución con la profesora Sandra para colaborar en los preparativos previos a la llegada de los estudiantes el lunes 15 de enero de 2024. Al llegar a este lugar, rodeado de naturaleza, es imposible no sentir una profunda paz y tranquilidad.

Llegamos, y lo primero que hicimos fue conversar con la profesora Sandra sobre la cantidad de niños matriculados para este año escolar y si se había logrado matricular a algunos en preescolar, a lo cual ella respondió que por el momento había dos pero que ese número podía ir cambiando con el tiempo. Luego de ello le preguntamos de qué manera podíamos empezar a ayudar. A lo que ella nos pidió que hiciéramos una cartelera, pues ella dice que no se le da mucho el arte y sabía que lo podíamos hacerlo mucho mejor, por lo que nos dio algunas ideas que tenía sobre lo que quería y así Valentina y yo nos dedicamos a crear la cartelera de bienvenida para las niñas y los niños. Es

importante mencionar que, en el modelo de Escuela Nueva, las carteleras son fundamentales y deben renovarse cada mes. En el libro "Escuela Nueva-Escuela Activa: Manual para el Docente", se menciona que las carteleras forman parte de la dotación física mínima que debería tener una escuela: "Tableros grandes, pupitres o mesas de trabajo, carteleras, atriles, mesa para el maestro y botiquín escolar" (p. 174-175). Además, se explica que "las carteleras son un medio muy valioso para exponer e informar sobre diversos temas y motivar a los niños de la escuela y a la comunidad en general" (p. 174). También se señala que sirven para exhibir los trabajos de los estudiantes, enseñar temas de actualidad, informar sobre sucesos locales e incluso ilustrar procesos como la fotosíntesis. En esta ocasión, la cartelera serviría como medio para dar la bienvenida a los estudiantes en su nuevo año escolar.



**Figura 3**

Mientras trabajábamos en la cartelera, la profesora Sandra nos ofreció galletas y aromática. Es una persona muy servicial y siempre atenta a todo. Durante este tiempo, algunas madres de familia llegaron a ayudar con la limpieza de la institución, lavando los baños y trapeando el salón; Aunque solo nos saludaron brevemente antes de dedicarse a sus tareas. Una de las madres vino con sus hijas mayores, quienes el año anterior estaban en quinto grado. Al reconocernos, nos saludaron amablemente. Sin embargo, sabíamos que en este año no podríamos compartir con ellas durante nuestra estancia en la institución, fue reconfortante ver rostros conocidos y darnos cuenta de que, a pesar de los meses transcurridos, aún recordaban nuestra visita del año anterior.

Cuando terminamos la cartelera, nos dimos cuenta de que había pasado más tiempo del esperado: ya era la 1:30 p.m. Pusimos la cartelera en su lugar, nos despedimos de la profesora Sandra y nos dispusimos a salir de la institución.

*15 de enero de 2024*

Llegó el día más esperado, el primer día de clases y un sentimiento de profunda felicidad recorría todo mi cuerpo. Aunque ya conocía algunos rostros que continuaban desde el año pasado, también había nuevos rostros por descubrir, nuevas niñas y niños con quienes compartir. Al llegar, algunos estudiantes nos saludaron recordándonos con una mezcla de timidez y alegría. Es importante destacar que la profesora Sandra, desde el fin de semana, nos había enviado el itinerario para este día, para no llegar perdidos al aula. Asimismo, nos dio la oportunidad de sugerir alguna actividad para hacer más divertida la jornada.

Una vez que todos llegaron, como saludo y presentación, le propuse a la docente Sandra una actividad llamada "la telaraña". Para realizarla, nos sentamos en círculo y, con una bola de lana, comenzamos a tejer una red. Cada niño, al lanzar la lana, decía su nombre y color favorito. Así, nos presentamos y formamos una telaraña, conociendo a nuestros nuevos amigos. Justo después que todos se presentaron, repetimos el ejercicio en orden inverso, trabajando la memoria y la paciencia. Otra actividad que le propuse a la profesora Sandra se llama "¿Y quién falta?". Esta consistía en que todos caminábamos por el salón y, en un momento dado, se les pedía a los niños que se detuvieran y cerraran los ojos sin hacer trampa. Con los ojos cerrados, Valentina o yo tocábamos el hombro de uno de los estudiantes para que saliera del salón. Cuando se les daba la orden de abrir los ojos, debían identificar quién faltaba en el aula. Así, fortalecíamos el reconocimiento y la atención hacia el otro. Esta actividad les encantó; siempre estaban ansiosos por decir el nombre del compañero ausente, y si fallaban, querían más oportunidades para aprenderse los nombres de todos.

Luego de ello, subimos al segundo piso para ver un video sobre la importancia de ir a la escuela, con el fin de que cada niño pegará en el "hongo de las expectativas"<sup>3</sup> su deseo para la escuela en este 2024. Después de que todos colocaron su papel en el hongo, salieron al descanso. Dado que el descanso es un tiempo para alimentarse, se les indicó que sacaran sus loncheras para

---

<sup>3</sup> El 'Hongo de las Expectativas' era una actividad institucional donde los estudiantes colocaban sus deseos para el nuevo año escolar. Originalmente, se pensó en un árbol, pero usamos un hongo que ya teníamos disponible. Así fue como los deseos los escribieron en notas de colores y se pegaron en el hongo, con el fin de que al finalizar el año escolar volver a ellos y observar si se cumplieron los deseos allí plasmados.

ir al restaurante. Debido a un cambio de administración, todavía no se tenía contrato con la señora del restaurante, por lo que debían llevar su propia comida.

Al bajar al restaurante, noté que una de las nuevas estudiantes, Camila, había sacado su lonchera, pero regresaba del restaurante sin comer. Le pregunté si no tenía hambre y le dije que podía comer tranquila. Ella me miró y volvió al restaurante, aunque no parecía feliz. En su coca<sup>4</sup> solo había arroz, mientras sus compañeros comían sándwiches, papas, refrescos y mecato. Fue entonces cuando ocurrió algo especial: algunas de sus compañeras de otros grados me preguntaron si podían regalarle de sus papitas. Les dije que le preguntaran a Camila si las quería, a lo cual su rostro cambió inmediatamente y, asintiendo, aceptó. Las niñas colocaron las papitas en la tapa de una de las cocas y se las dieron. Camila las comió muy feliz, ahora tenía con qué acompañar el arroz.

Este gesto fue muy significativo teniendo en cuenta que en este lugar no hay tienda cercana, ni dentro de la institución. El hecho de que sus propias compañeras decidieran compartir en vez de generar un momento incómodo para ella fue algo muy especial. pues el educar desde el compartir y el preocuparse por la otredad es un tema que muchas veces se deja a un lado. Otra cosa que ocurrió en ese momento fue que Saray, otra estudiante, decidió sentarse con Camila para no dejarla sola, haciéndole compañía y creando nuevos vínculos de amistad. Una vez terminaron de comer, salieron al parque y a la cancha a jugar hasta que sonó nuevamente la campana.

Al regresar al salón, se les pidió sacar el cuaderno de Comunicaciones para pegar la oración de San Francisco de Asís, el patrono de la institución, y leerla para aprendérsela. Esta es la oración con la que se inicia cada día la jornada escolar, y para complementarlo, vimos un video sobre este santo. También se les explicó que durante este año tendrían un cuaderno llamado “Nuestro Diario Escolar” en el que escribirían lo sucedido durante el día: lo que les gustó, lo que les llamó la atención. Cada día, un compañero diferente se llevaría el cuaderno. La primera en llevarlo fue la maestra Sandra, para que al día siguiente narrara cómo había vivido su primer día y así el siguiente en llevarse el cuaderno tuviera una idea de la estructura. Esto con el fin de motivarlos a escribir y recordar lo sucedido en cada encuentro. También se entregó a cada uno de los estudiantes una ficha

---

<sup>4</sup> Coca: Manera coloquial para referirse a un recipiente con tapa, generalmente hecho de plástico o vidrio, que se utiliza para almacenar y transportar comida.

para pegar en el cuaderno de Comunicaciones llamada “Todo sobre mí”. Algunos la terminaron durante la clase y otros la llevaron a casa con el compromiso de terminarla.

Así finalizó el primer día escolar. Hubo muchos momentos que me conmovieron profundamente: el compartir el alimento, la disposición para escuchar y participar en cada actividad. Este también era mi primer día como profesora empezando un año escolar, pues siempre que había empezado algún tipo de práctica, era sobre un grupo ya estructurado, con algunas semanas o incluso meses de estar juntos. El hecho de que fuera un grupo multigrado, con tanta variedad en las edades, y aun así se permitieran abrirse a las experiencias, siempre con una sonrisa, hizo que este día fuera una experiencia inolvidable de la cual me siento feliz de haber vivido.

#### *Del 16 al 18 de enero de 2024*

Del 16 al 18 de enero de 2024, las actividades se centraron en un recorrido por el colegio, explorando cada uno de sus espacios y familiarizándose con las normas que rigen en cada lugar: los baños, el restaurante, el segundo piso, el parque, la huerta y el gallinero. También se inició la lectura del cuento "La Puerta Azul", el primer libro escogido para acompañarnos a lo largo del año. La meta es comenzar cada jornada con la lectura de algunas páginas, aspirando a tener al final del año una lista de varios libros leídos. Durante esta semana, se asignaron los computadores y se organizaron los grupos para el cuidado de las gallinas y el aseo del salón. Se definió el horario escolar para todo el año y se designaron los guardianes de las plantas, quienes deben de cuidarlas y estar pendientes de ellas, además se explicó cómo reciclar adecuadamente. Se ofreció una presentación sobre “nuestra institución”: quién es la rectora, los coordinadores, las diferentes sedes, los valores, los símbolos, y se explicó el proyecto SIATA<sup>5</sup>, en el cual los estudiantes han estado involucrados durante dos años. Fue una breve introducción para los nuevos estudiantes, mientras que los antiguos compartieron un poco de su experiencia.

Esta semana se dedicó a conocer la institución, sus espacios, a los estudiantes y los nuevos proyectos que se vislumbran para el año escolar, tejiendo los primeros hilos de una red de conocimiento. Así, estas “primeras veces” no solo fueron significativas por ser nuevas, sino porque implicaron una serie de aprendizajes y adaptaciones esenciales en mi formación profesional como

---

<sup>5</sup> Sistema de Alerta Temprana de Medellín y el Valle de Aburrá

docente, Además, la importancia de estas primeras veces radica en la capacidad de desafiar y renovar la práctica educativa, especialmente en contextos donde se aplica un modelo pedagógico diferente, como el de Escuela Nueva.

Esta experiencia me abrió los ojos a una realidad educativa que solo conocía superficialmente, más allá de lo que se encuentra de manera general en los textos, como en la descripción de Colbert (2006), quien señala que el modelo Escuela Nueva "integra de manera sistémica y costo-efectiva estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración" (p. 186). Vivir este modelo en un entorno multigrado y monodocente, es una experiencia que trasciende lo que se puede leer en los textos sobre la Escuela Nueva en contextos rurales. Los desafíos de enseñar en una escuela multigrado, donde un solo docente debe adaptar su enseñanza a la diversidad de edades y niveles de desarrollo, requieren una flexibilidad y creatividad que no se pueden captar completamente en la teoría.

### ***Me nombraron maestra***

#### **Maestra V:**

Aún recuerdo aquel 15 de enero del 2024, sería mi primer día oficial como practicante en la I.E.R La Veta, las niñas y niños se mostraron entusiastas, su calidez y cercanía estuvo presente desde el día uno; la docente cooperadora nos presentó a mi compañera Estefanía y a mí como sus nuevas profesoras, les contamos quienes éramos, de donde veníamos y por qué estábamos allí, aquel día fue destinado a conocernos, a hacernos cercanas y convertir aquel espacio en un entorno donde la construcción del conocimiento sería nuestro objetivo principal, aprender y desaprender constantemente en conjunto sería la mayor experiencia del estar allí.

Los días fueron pasando, cada mañana era recibida cálidamente con un abrazo fuerte por parte de las niñas y niños de la institución con un alegre grito llamándome "*profe*", al inicio resultaba extraño escuchar dicha palabra, contemplarme como profesora a pesar de ser mi profesión próxima aún me resultaba asombroso, sin embargo, los días fueron pasando y a mi oído dicha palabra era tan grata que la tome muy propia y cada vez me sentía más cercana a ella, "*la profesora Valentina*" así era nombrada por niñas, niños, docente cooperadora y padres de familia, ahora yo

también la creía, comencé a verme en el espejo cada mañana como la profesora que deseaba ser, la motivación y los deseos de ir al aula surgían de aquellas voces que me nombraban y me daban un espacio en la institución.

Mi mayor miedo siempre fue no saber cómo enseñar, en la universidad nos enseñan gran cantidad de teóricos y metodologías, sin embargo, considero que es únicamente por medio de la experiencia que podemos consolidar y vivir aquello en lo que consiste la enseñanza, al llegar al aula temía no lograr compartir y construir con las niñas y los niños el conocimiento, ser muy teórica o ser aburrida eran mis temores, sin embargo, en esta escuela rural logré encontrar mi esencia, cada alumno me permitió dejar un poquito de mi en el por medio de la pintura, la ternura y el cariño que me caracteriza, de este proceso vivido en la institución me llevo como profesora el conocimiento, la valentía y el saber que la enseñanza la hacemos de manera conjunta, no soy solo yo quien enseña, cada niña, niño me enseña a la vez y aprendemos, desaprendemos y aprehendemos constantemente en cada encuentro; en este proceso aprendí que puedo en mi vocación ser tal como soy, que en el aula también encuentro un lugar seguro y que a pesar de los errores, al ser nombrada como “*profesora*” obtengo un lugar no solo en la institución sino en la vida de los estudiantes y de sus familias, pues la escuela no son solo las paredes de físicas de la institución, es algo que va mucho más allá y de lo que comienzas a ser parte una vez te nombran *profesora*.

### Palabreo de cartillas

El modelo educativo de Escuela Nueva propuesto en Colombia desde la década de 1970 se implementa en áreas rurales y zonas urbanas marginadas a través de una serie de guías de aprendizaje que buscan garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes; en este apartado, centramos nuestra atención en el análisis de la guía de aprendizaje del nivel preparatorio en el área de lenguaje, la cual fue compartida a las Instituciones Educativas Rurales de Antioquia desde el plan de desarrollo 2012-2015 “*Antioquia la más educada*” propuesto por el gobernador de dicha época Sergio Fajardo.

La guía de aprendizaje para el **nivel preparatorio** sería la correspondiente al grado preescolar, en ella se encuentran una serie de actividades que tienen como fin el aprendizaje o la introducción de las niñas y los niños a la lectoescritura; por otro lado, la guía de primero es nombrada como **Juego y me comunico**. En sus tablas de contenidos se presentan cuatro unidades, en cada una de estas se encuentran entre cuatro y cinco guías y un apartado evaluativo nombrado como “*¿cuánto he aprendido?*” en el caso de preescolar y “*con ayuda del profesor o profesora valoro mi progreso*” para primer grado. Cada uno de estos cuatro apartados contiene una serie de actividades que pueden ser implementadas como una secuencia didáctica, por lo cual, se realiza durante varios encuentros.

Las secuencias cuentan con una subdivisión de actividades donde hay una fase básica en la cual se hace una especie de indagación de saberes y se busca el trabajo desde la corporalidad, después, se encuentra la fase práctica donde aparecen las letras, palabras y frases; en este apartado se da mucha más exigencia y se realizan lecturas y construcciones dentro del aula. Finalmente, se encuentra la fase de aplicación, la cual tiene como objetivo involucrar a las familias por lo cual es una tarea que generalmente requiere de una preparación en casa para realizar su presentación en el próximo encuentro. A continuación, haremos un repaso de lo que va surgiendo en cada una de las unidades:

La unidad número uno de preescolar nombrada “*¿Cómo aprendo y me divierto?*” se compone de una serie de guías que buscan que las niñas y los niños se comprendan mejor a sí mismos y a su entorno. Esta se inicia por un reconocimiento del cuerpo, su espacialidad y se pasa a lo exterior, aquello que puede ser lejano pero que también es parte del mundo como lo son otros

ENTRE GUÍAS Y REALIDADES: LA IMPORTANCIA DE LA CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO...

tipos de casas como el iglú, los tipis, cabañas, etc.; finalmente se da paso a la comprensión del día y la noche como parte fundamental de nuestro diario vivir.

En medio de cada una de las actividades se van introduciendo diferentes letras, en un principio se da la enseñanza de las vocales “a, e, o” para después introducir la “u, i”. A partir de la guía número tres se da entrada a las consonantes y aparecen las letras “d, b” hasta terminar la unidad con las letras “l, ll”.

Por otro lado, la unidad número uno de primero nombrada como “*¿Cómo son las personas que quiero y el lugar donde vivo?*” aborda temas como la familia, la amistad y el entorno. Los estudiantes comparten cómo es su familia, escriben los nombres de sus familiares y reflexionan sobre las diferencias entre familias grandes y pequeñas. Además, completan oraciones sobre sus abuelos y padres. Luego, aprenden sobre la amistad, leyendo sobre qué es un amigo, jugando al 'amigo secreto' y reflexionando sobre las cualidades de sus amistades. Posteriormente, la unidad se enfoca en el concepto de 'Así es mi casa', donde realizan actividades relacionadas con sus viviendas. Finalmente, concluyen con una vista de cómo es la plaza de mercado, donde crean palabras a partir de las sílabas de frutas y verduras que observan y juegan a la plaza de mercado. A lo largo de las actividades, se promueve la lectura, la escritura y la comunicación efectiva, de acuerdo con lo que se les solicita.

La unidad número dos en preescolar nombrada “*aprendo y me divierto con las personas*” busca con sus guías que las niñas y niños logren una mejor interpretación de la gestualidad de quienes lo rodean, principalmente sus compañeros; además, se trabaja el origen de diversos sonidos de su entorno. Dentro de las actividades se evidencia la necesidad de crear y organizar secuencias de imágenes presentes en la cartilla, todo esto fomentando también su ubicación espacio temporal por medio de acciones que requieren comentar qué objetos son más grandes o pequeños, cuales se encuentran sobre algo y otro tipo de ejercicios que ayudan a la comprensión de la noción de ayer, hoy y mañana. En medio de las actividades se van introduciendo las letras “m, n, g, j, p, t, r, s”

En esta misma línea, la unidad número dos de primero nombrada “*¡Comuniquemos nuestras ideas!*” se centra en el desarrollo de la expresión y la comunicación. Los estudiantes comienzan interpretando gestos y señales, comprendiendo tanto las expresiones humanas como

las señales de la naturaleza, por ejemplo, cuando el cielo está gris antes de llover. Luego, juegan con palabras para comunicar cómo se sienten y reflexionan sobre la importancia de escuchar y valorar las opiniones de los demás. A lo largo de la unidad, las niñas y los niños narran y escriben cuentos sencillos, explorando los elementos narrativos básicos y describen personajes y situaciones. También se les invita a expresar sus ideas a través de dibujos, fomentando la imaginación y la creatividad. Finalmente, la unidad concluye con la interpretación de poemas y coplas donde los estudiantes descubren su ritmo y musicalidad trabajando la expresión artística a través de las palabras.

La unidad número tres de preescolar nombrada ***“observo, me divierto y aprendo”*** introduce la motricidad como parte fundamental de los aprendizajes, en ella se menciona la importancia de la corporalidad para el aprendizaje de la lectura y la escritura, es por ello por lo que sus actividades invitan a subir y bajar, ordenar objetos y clasificarlos, además, plantea otras formas de escritura como lo es la simbología, en este apartado se invita a las niñas y niños a crear códigos con imágenes y figuras. Mediante las cuatro actividades de esta unidad se introducen las letras “c, h, z, x, f, ch, q, y, k”

Por su parte, en la unidad número tres de primero nombrada ***“¡Hagamos preguntas!”*** en esta se fomenta la curiosidad y la capacidad de formular preguntas claras a partir de temas cotidianos y cercanos. Los estudiantes exploran diversas cuestiones, como “¿Cómo se hace el pan?”, lo que les permite interpretar textos descriptivos como recetas, y “¿Cómo se elabora el papel?”, donde identifican el proceso de producción y reconocen las partes de un libro y su utilidad. Además, preguntas como “¿De dónde proviene la lluvia?” y “¿Cómo es el aire?” guían a los niños en la descripción de fenómenos naturales, valorando el agua y entendiendo la importancia del aire para la vida. Finalmente, abordan la pregunta “¿Cómo evitamos la contaminación del ambiente?” donde identifican causas de la contaminación y proponen actividades para proteger el medio ambiente. Todas estas preguntas se alinean con el propósito de la unidad, incentivando a los estudiantes a explorar el mundo a través del cuestionamiento y la investigación.

La unidad número cuatro nombrada ***“pregunto, descubro y aprendo”*** potencia y trabaja la unión de letras de manera compuesta en las palabras, por ejemplo, la unión de la pr, fl, tr, br con

ENTRE GUÍAS Y REALIDADES: LA IMPORTANCIA DE LA CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO...

las demás vocales, además, continúa reforzando los temas espaciotemporales como se viene haciendo anteriormente, la comparación de objetos, la oralización de trabalenguas y la ubicación de objetos forman parte fundamental de las actividades propuestas; durante esta unidad las letras trabajadas son “w, v”.

Finalmente, la unidad número cuatro de primero nombrada “*¿Qué sabemos sobre los animales y las plantas?*” se enfoca en el conocimiento del mundo natural. Los estudiantes comienzan identificando pequeños animales e insectos, reflexionando sobre aquellos que pueden causar daño a la vez que interactúan con textos narrativos y poéticos. Luego, exploran los animales del campo, leyendo sobre diferentes especies domésticas y reconociendo tanto su utilidad como la importancia de cuidarlos. Luego, describen animales más grandes y sencillos, reforzando su comprensión del reino animal. Finalmente, abordan el crecimiento de las plantas, comprendiendo cómo nacen, crecen y los cuidados que requieren; la temática de esta cartilla es conectada directamente al trabajo de los agricultores. Esta unidad profundiza en los conocimientos sobre animales y plantas, cumpliendo con el propósito de su título al brindar una visión amplia y reflexiva sobre la vida que nos rodea.

Las Guías de Aprendizaje del Modelo Escuela Nueva, según sus formuladores, son

un elemento fundamental del componente curricular, que promueven el trabajo individual y en equipo con actividades didácticas que propician la reflexión y el aprendizaje colaborativo (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente, 2018, citado en Cadavid, 2021, p. 20).

Aunque nacen con una intención pedagógica esencial, en la práctica suele revelarse su poca aplicabilidad.

Tomemos como ejemplo la cartilla de preescolar. Su estructura desordenada y la mezcla de temas sin una secuencia clara parecen carecer de un contexto sólido, lo que conduce a la confusión durante su implementación. La transición abrupta entre conceptos como la espacialidad, las vocales y luego los símbolos, sin una introducción adecuada, muestra una desconexión con la realidad del aula. Aún más notorio es el uso de elementos alejados del entorno rural, como un iglú, lo que refuerza la desconexión entre el material y la vida cotidiana

de los estudiantes. Un mejor enfoque sería aprovechar su propio contexto, sin imponer elementos foráneos que poco aportan a su aprendizaje significativo.

En cuanto a las cartillas de primer grado, la rigidez y falta de adaptación a las capacidades de los estudiantes se manifiestan con claridad. La necesidad constante de intervención docente en actividades que deberían ser individuales sugiere una deficiencia en la claridad de las instrucciones, que parecen estar dirigidas a niveles más avanzados. Este diseño presupone conocimientos previos que los estudiantes aún no poseen, lo cual evidencia una desconexión con las habilidades reales de los niños al ingresar a la escuela. La estructura lineal de estas cartillas puede resultar problemática al no considerar otras formas de aprendizaje que podrían ser más adecuadas. Como lo señala Gaviria (2021) “Estas actividades no demandan el uso de pensamiento divergente, transitivo, hipotético o lógico” (p. 26). Las cartillas parecen ignorar los niveles de comprensión de los estudiantes, especialmente en tareas que implican lectura y escritura individual. Este desajuste no solo genera frustración, sino que también puede afectar negativamente la autoestima de las niñas y los niños. Un ejemplo claro de esta desconexión es la sopa de letras, cuya tipografía confusa y la exigencia de habilidades aún no desarrolladas, como la búsqueda de palabras de acuerdo con una temática sin una instrucción clara, demuestran una falta de adaptación a las etapas de aprendizaje de los estudiantes.

Además, como afirma Gaviria (2021) “Las Guías son materiales que, además de presentar el currículo definido para cada una de las áreas, indican las maneras de actuar de los alumnos y de los maestros, pre-configurando la enseñanza desde unas lógicas heredadas de la escuela urbana” (p. 23). Esta herencia urbana puede ser especialmente problemática en contextos rurales, donde las realidades y necesidades educativas difieren significativamente afectando la relevancia y aplicabilidad del material educativo.

Ahora bien, tras hacer un recuento y análisis de aquello en lo que consisten las cartillas del modelo Escuela Nueva en los primeros grados, decidimos aplicarlas con las niñas y los niños para corroborar y encontrar las falencias y beneficios presentes en estas, en el siguiente apartado, narramos las experiencias vividas dentro del aula y los estudios realizados durante la aplicación directa de cada una de ellas.

### **Realidades metamórficas**

La veta, una vereda de Copacabana llena de verde, fresca y acogimiento... En este espacio donde se rompen las barreras del aula y la escuela es un escenario completo de aprendizaje donde realizamos nuestra investigación, la cual tiene como centro la observación del proceso de aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura bajo el uso de las cartillas. Por ello, desde el 28 de febrero hasta el 20 de marzo, llevamos a cabo varias actividades guiadas por estas.

Es importante señalar que algunos temas presentes en las cartillas no están contemplados en la malla curricular o se abordan de manera diferente. Además, las intervenciones fueron realizadas durante la primera parte de la jornada hasta la hora del descanso debido a que este fue el horario concertado con la maestra cooperadora para intervenir.

Por ello, las experiencias narradas en el siguiente apartado darán cuenta de lo ocurrido durante el proceso de implementación rigurosa de algunas de las guías del modelo Escuela Nueva planteadas para los grados de preescolar y primero; en cada narración se explicitará el grado en que fue realizada la actividad debido a que semanalmente intercambiamos el grado escolar en el que intervinimos.

#### ***28 de febrero del 2024. Preescolar***

#### **Maestra V:**

Dieron las 8:00 am cuando Miguel llegó al aula, el más chico del salón y uno de los dos integrantes del grado preescolar, aquel día no asistiría Maximiliano debido a que no se encontraba bien de salud. Si bien las cartillas plantean la mayoría de sus actividades de forma grupal pues buscan el trabajo en equipo y la construcción de conocimiento de manera colectiva, aquel miércoles surgieron cambios y debimos realizarla de forma individual.



*Figura 4*

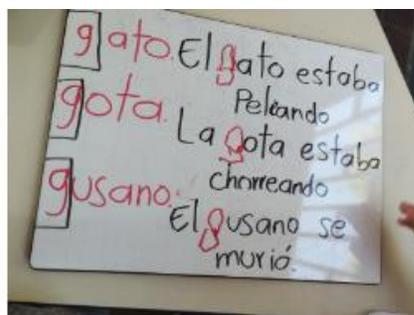
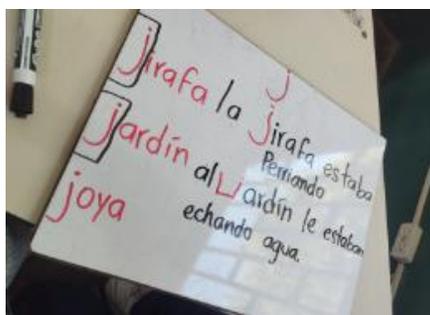
En medio de colores y tamaños inició nuestra actividad, las regletas fueron nuestra principal herramienta para la fase inicial planteada en la guía, los ejercicios de instrucciones y clasificaciones evocaron el interés de Miguel. Su primera tarea fue separar las regletas largas en un lado y las cortas en otro, esto fue realizado de manera ágil y veraz, en él se pudo ver la claridad respecto a dicha clasificación; al terminar esta labor, su segunda tarea o instrucción sería ordenar dichas regletas desde la más pequeña hasta la más grande, en este caso se presentaron algunas dificultades, sin embargo, por medio de la comparación con el largo de las demás figuras pudo finalizar lo propuesto.

Pasamos de las medidas a la imitación, por medio de un paseo por el jardín de la escuela los movimientos del salto del conejo, la velocidad del perro, el mugido de la vaca y el aleteo de los pájaros nos cautivaron y acompañaron entre risas y diversión. Los sonidos cesaron y llegó el momento de leer, Miguel observó la imagen detalladamente y comentó respecto al ciempiés su característica principal que es ser poseedor de cientos de patas; el paso siguiente es leer el verso que en la página 41 de la guía se encuentra. Inicialmente se presentó amplia disposición, sin embargo, al indicar la instrucción de la guía **“relaciona las palabras con el dibujo”** se observó en sus ojos confusión, por lo que, como maestra, tuve que preguntar directamente si podía mostrarme en el dibujo donde estaban las palabras mientras las leía para que pudiese hacer algún tipo de relación debido a que la decodificación del código escrito aún no se ha adquirido.



**Figura 5**

El siguiente paso sería la introducción de las letras “j” y “g”, esto se hace por medio del reconocimiento de estas en el texto debido a que se encuentran de color rojo; Miguel logra diferenciarlas claramente de las demás letras gracias al cambio de color, sin embargo, se le dificulta reconocer cuál es la “j” y cuál es la “g”. Para facilitar la comprensión iniciamos entonces un juego fonético donde poníamos en práctica los sonidos que podemos producir con estas letras y algunas de las palabras que las contienen; una vez terminamos con la fonética pasamos a la escritura, para ello, dividí el tablero en dos y realicé una muestra respecto a la escritura de estas letras (*en las cartillas no se indica la forma en que se deben presentar las letras de forma escrita, pues las indicaciones son dadas asumiendo que las niñas y niños ya saben escribirlas, por lo tanto, algunas actividades requerían una adaptación y un acompañamiento extra para su realización*).



**Figura 6**

En la cartilla, en la actividad #4 si bien se indica que las niñas y niños escriban palabras con estas letras y creen frases, esta actividad requiere un alto nivel del código escrito, por lo cual con Miguel implementé únicamente la escritura de las letras “g” o “j” en las frases creadas en conjunto, pero escritas por mí. A lo largo de estas actividades Miguel comentaba constantemente que deseaba

volver a jugar con los bloques pues las letras le presentaban gran confusión debido a la poca cercanía que se tenía con ellas y al pedirle que escribiera en ocasiones se generó una sensación evidente de aburrimiento y desconexión.

Para la actividad final se necesitaba de varios compañeros debido a que crearíamos diferentes papelitos con gestos para después ser representados por medio de la mímica, en este caso la actividad fue realizada conmigo, dibujamos gestos como asombro, alegría, tristeza, etc. Durante la representación de mímica Miguel nuevamente conectó con el espacio, se sintió a gusto y realizó las actividades con alta disposición pues estaban acordes a su proceso formativo.

Este primer encuentro con Miguel fue un desafío, enfrentarnos a las letras y en especial a las consonantes puede ser retador, desde las cartillas se exigía mucho la escritura sin ser tomado en cuenta el proceso en el que se encuentran los estudiantes, el cansancio y la confusión lograba evidenciarse en muchas ocasiones en el estudiante; las actividades en las que se logró mayor conexión fueron siempre aquellas donde él podía jugar, explorar e interactuar con diferentes materiales. Como maestra en formación considero que estas cartillas ofrecen una ayuda, pero también son todo un reto, pues en este caso el material concreto y las actividades de interacción son un poco escasas y dan un valor mucho más relevante a la transcripción y a la escritura y lectura rigurosa del código.

### ***28 de febrero de 2024. Primero***

#### **Maestra E:**

El día comienza con la rutina establecida. Al llegar al salón, esperamos a que todos, o al menos la mayoría de los estudiantes, estén presentes. Iniciamos la sesión con la lectura del diario escolar, que es la narración creada por algún estudiante sobre lo realizado el día anterior. Luego, continuamos con la lectura del libro, que en esta ocasión es *Tortuguita se perdió* de Margarita Londoño. Tras leer algunas páginas, concluimos la rutina con la oración de San Francisco de Asís. (Esta rutina se repite todos los días; lo único que cambia con las semanas es el libro que se esté leyendo. Por ende, cuando en los próximos días mencione que se realizó la rutina inicial, me refiero

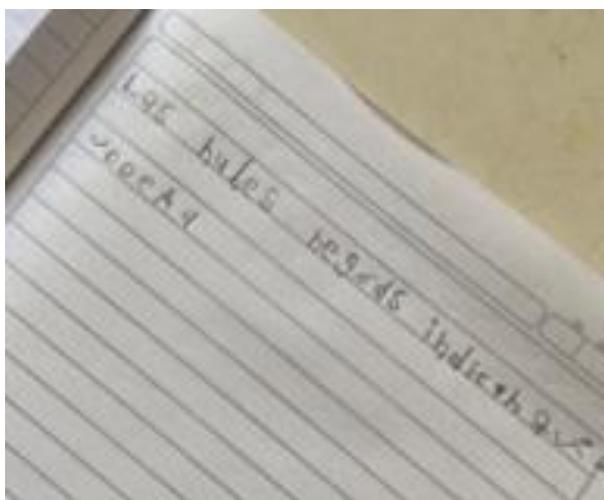
a la lectura del diario escolar, del libro en turno y la oración a San Francisco). Al terminar, me dirijo al grupo de primero y les explico que, a partir de ese día, los miércoles tendríamos una clase de lenguaje, en la que trabajaríamos inicialmente con las cartillas y, más adelante, con otros materiales que conocerían en su momento.

Al escuchar que trabajaríamos con las cartillas, las niñas y los niños se mostraron emocionados. Siempre habían visto cómo, desde segundo grado en adelante, sus compañeros utilizaban las cartillas y se preguntaban por qué ellos no podían usarlas. Así, recibieron este material con entusiasmo. Aunque no estaban muy familiarizados con él, sabían de su existencia y su importancia en las clases de sus compañeros.

Exploramos juntos la cartilla “Juego y me comunico” para descubrir su contenido. Luego, buscamos las hojas necesarias para la actividad que íbamos a realizar. Es importante destacar que el orden de la cartilla no coincide con la malla curricular, por lo que decidimos trabajar con la temática de la guía 5: *¡A divertirnos con gestos y señales!*, la cual nos permitía darle continuidad al proyecto del SIATA el cual se lleva a cabo en la institución hace 2 años.

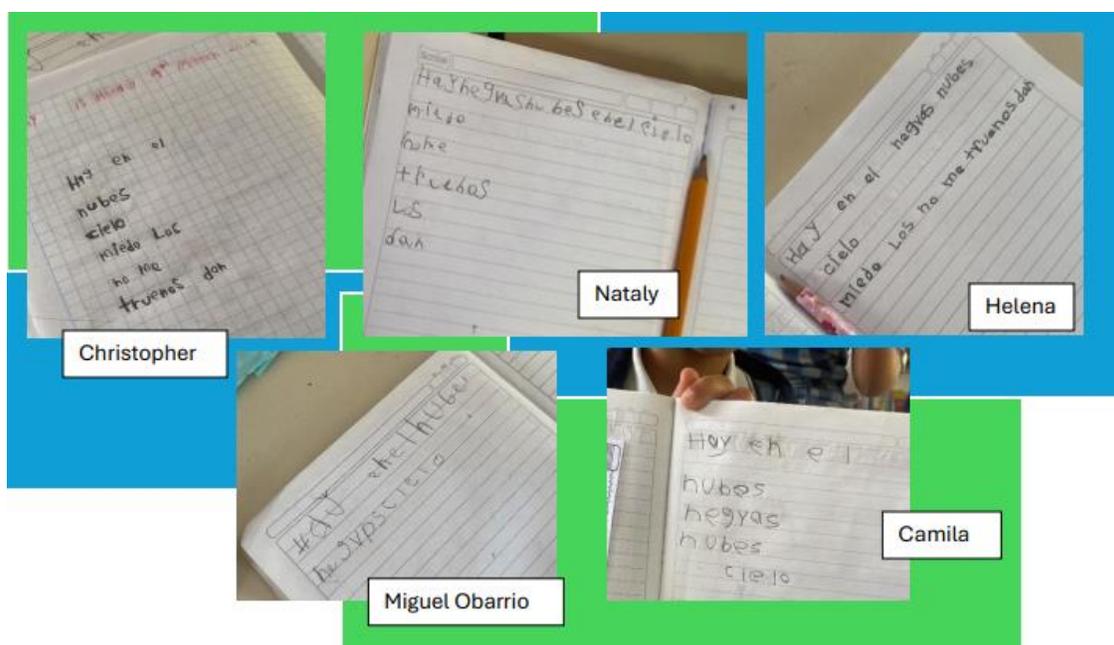
La primera actividad consistía en leer el cuento *Nubes*, que se encuentra en la página 39 de la cartilla, allí se planteaban algunas preguntas, pero lo ideal sería que la maestra mientras lee, formule preguntas sobre la comprensión del texto. Después, la actividad que seguía era en el patio de la escuela, en este caso en el jardín donde observamos las formas de las nubes. Nos sentamos un buen rato a mirar el cielo comentando sobre las nubes. Salir del aula les resulta muy agradable, ya que están en una edad en la que estar todo el tiempo dentro del salón los agobia. Así, cada vez que tienen la oportunidad de salir, lo agradecen. Todos querían compartir lo que veían: Fátima nos mostró un pato, Helena veía el mar, Miguel vio un dinosaurio, por un rato, exploramos varias figuras. Continuamos bajo las preguntas que aparecían en la cartilla en donde debía invitar a los estudiantes a preguntarnos si lo que observábamos en el cielo nos permite hacer predicciones sobre el clima. Por ejemplo, les pregunté si un cielo gris oscuro significaba algo, y rápidamente la mayoría respondió: “lluvia, llover”. Fátima dijo: “Mi mamá dice ‘Recojan la ropa rápido y ya no puedo jugar más afuera’”. Al terminar de hablar sobre los colores del cielo y las nubes, volvimos al salón.

Para realizar la siguiente actividad, la cual consistía en leer un pequeño texto y completar dos oraciones planteadas en la cartilla. Aunque la actividad estaba pensada como trabajo individual, pues así aparece en la cartilla, a nivel grupal causó frustración. Algunos de los comentarios que se escuchaban era que no sabían leer y me pedían que les leyera lo que decía en la actividad. Miguel Obarrio solo miro la cartilla y no quiso intentar leer o escribir lo que se encontraba allí porque decía que no comprendía esas letras. Fátima lo intentó leer por medio de las imágenes que acompañaban el texto. Frente a este panorama, y que todos me pedían leerles las frases, procedí a hacer lo que decían para que pudiesen completar las frases. Así, comenzaron a transcribir lo que estaba en la cartilla. La única que terminó de escribir una de las frases fue Nataly, quien nuevamente me pregunta: “Profe, ¿qué dice aquí?”. Le leí la frase, pero le dije que debía completar las oraciones: “Las nubes negras indican que \_\_\_\_” y “El arcoíris sale cuando \_\_\_\_”. A la primera frase que escribió, es decir, “Las nubes negras indican que \_\_\_\_” ella respondió: “Que cuando llueve”. Le pedí que copiara esa respuesta, me dijo que no sabía cómo, yo le pedí que lo intentara que escribiera como creía que se decía eso, aunque con dudas, se animó a realizar una escritura espontánea. Es importante mencionar que, mientras Nataly escribía su respuesta, sonó la campana para el descanso y no pude terminar con el grupo las actividades planificadas para ese día. Quedamos en finalizarla el lunes, ya que solo faltaba una actividad. Así concluyó este primer día de intervención con las cartillas.



**Figura 7**

El lunes 4 de marzo, en un espacio cedido por la docente Sandra en la clase de lenguaje, terminamos de realizar la planeación. La última actividad consistía en que las niñas y los niños leyeran un grupo de palabras y las ordenaran para formar una oración con sentido. En esta tarea, mostraron incertidumbre y afirmaron nuevamente no saber leer, ya que no había imágenes que les ayudaran a comprender el contenido. Cuando les pedí que organizaran la oración, solicitaron que les leyera las palabras. Tras hacerlo, solo dos personas mezclaron las palabras de la cartilla, pero no porque cuestionaran que ese no era el orden de la frase, sino porque les indiqué que debían buscar otra forma de organizar las palabras para que la frase tuviera sentido. El resto de los estudiantes transcribió el texto de la cartilla en el mismo orden.



**Figura 8**

Es crucial señalar que, aunque las dos últimas actividades estaban diseñadas como trabajos individuales según la cartilla, realmente requerían la intervención del docente para una adecuada comprensión. Sin una guía más clara sobre cómo abordar la tarea, los estudiantes, de manera individual, no lograrían alcanzar los objetivos ni los resultados esperados.

*6 de marzo de 2024. Preescolar*

### **Maestra E:**

Este día trabajé con los niños de preescolar Miguel Ángel y Maximiliano. Como su entrada habitual es a las 8:00 a.m. esperé pacientemente su llegada. Una vez estuvieron en el aula, y sabiendo que la primera actividad implicaba movimiento y podía generar desorden en el salón, decidí llevarlos a la cancha.

Al llegar, les pregunté si conocían la diferencia entre la derecha y la izquierda. Maximiliano, con confianza, señaló su mano derecha y dijo: "Esta es la derecha y esta es la izquierda". Estaba en lo correcto, así que les expliqué que ese día pondríamos a prueba su conocimiento, reconociendo la derecha y la izquierda en todo momento. La actividad sugerida en la cartilla era bastante general: ***“Realizar ejercicios para ubicar derecha e izquierda desde el cuerpo, por ejemplo, señalar la mano derecha, la mano izquierda, el ojo derecho, el pie izquierdo, etc.”***. Así que eso hicimos: levantamos o señalamos la mano derecha, luego la izquierda, y lo mismo con los pies, ojos, y orejas. Una vez lo comprendieron, trazamos una línea en la cancha y ellos debían saltar al lado indicado o colocar un cono en la posición correcta.



**Figura 9**

Al finalizar dicha actividad, volvimos al aula para continuar con la siguiente tarea de la cartilla que consistía en identificar los objetos que estaban a la derecha o a la izquierda del iglú.

Les pregunté si sabían qué era un iglú antes de iniciar la lectura de dos frases, y luego les pedí que identificaran las letras “u” e “i” en las palabras que aparecían en la parte inferior de la página.

Aunque las actividades eran diferentes –por un lado, enseñábamos lateralidad y, por otro, el reconocimiento de vocales– les expliqué claramente cuál era la “i” y cuál era la “u”, logrando que identificaran algunas en la imagen. La siguiente actividad consistía en escribir los nombres de los estudiantes en el tablero y encontrar las vocales “i” e “u”. Como eran solo dos niños, se les ocurrió la idea de escribir también los nombres de sus otros compañeros, lo que les permitió identificar estas vocales en diferentes contextos.

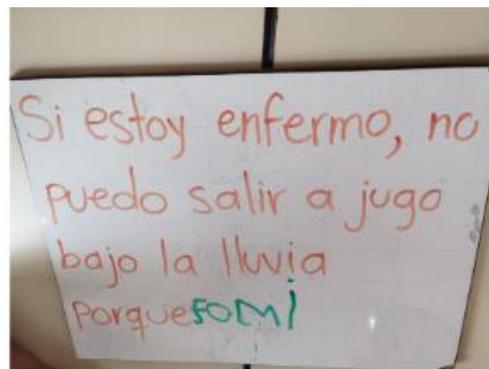
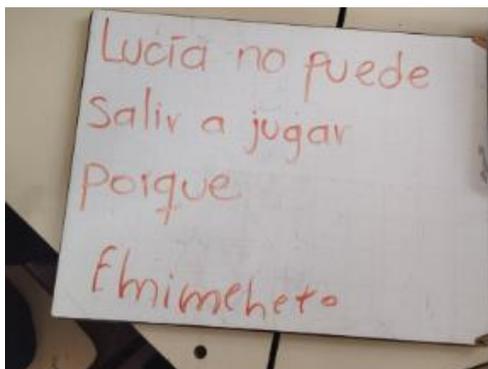
La siguiente tarea, según la cartilla, pedía hacer predicciones sobre los textos antes de leerlos, por ejemplo: “¿Qué dirá aquí?”, “¿De qué tratará el texto?”. La instrucción era leer en voz alta el poema y las adivinanzas para que los niños siguieran la lectura con los ojos, y luego señalar las vocales “i” e “u”. Les entregué la cartilla y les indiqué la página correspondiente; sin embargo, en cuanto comencé a leer, ambos se distrajeron, explorando otras páginas de la cartilla. Al preguntarles sobre el contenido de la lectura, quedó claro que no habían prestado atención, pues su interés estaba en otras cosas y no en las letras precisamente. Les pedí que señalaran las vocales en el poema, en este estaban resaltadas en otro color y lograron encontrarlas. Mientras que, en las adivinanzas el esfuerzo fue mayor, solo lograron identificar algunas.

Finalmente, llegamos a la última actividad: ***“Jugar a representar personajes e imitar movimientos de animales, además de mostrarles la actuación de un mimo”***. Les hablé sobre los mimos y, como mimos imitamos varios animales. El silencio de la actuación no distrajo a los otros grados, y justo cuando estábamos en medio de la interpretación, sonó la campana, marcando el final de las actividades con los niños de preescolar.

***13 de marzo del 2024. Primero***

**Maestra V:**

Hoy, un día fresco y soleado el encuentro se realizó con siete niñas y niños llenos de curiosidad y deseos por aprender a leer y escribir, su voluntad siempre estuvo presente, nuestro primer momento giró alrededor de preguntas sobre la lluvia, cómo se genera y qué beneficios o perjuicios tiene esta; muchas respuestas surgieron de allí, desde aquella que mencionan enfermedades hasta aquella que habla de cómo nos refresca y beneficia la vida de los animales; también trajimos memorias de aquello que hacemos en los días lluviosos, desde saltar en charcos de lodo hasta ver películas en casa con sus familiares o jugar dentro de casa para no atrapar un resfriado. Durante este momento fue emocionante tanto para mí como para ellos conversar sobre esta temática, pues venían siendo días bastante calurosos donde la falta de este elemento esencial se sentía. Conocer un poco más de ellos, conversar desde sus vivencias fue realmente enriquecedor, de su parte se observaba comodidad y deseos de dialogar entre todas y todos.



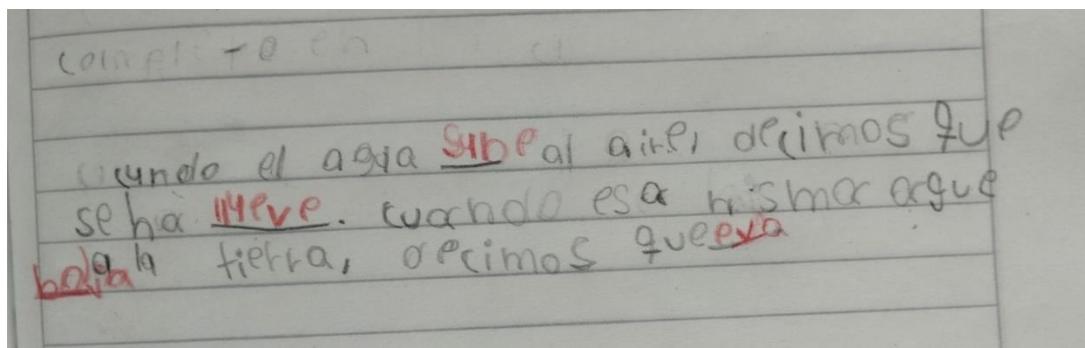
*Figura 10*

El segundo momento del día sería la lectura de un texto, sin embargo, estos aún no dominan la lectura del código, por lo cual a la vez que mostraba la imagen de este, lo leí en voz alta para ellos; a partir de este las niñas y los niños tendrían que terminar de escribir una serie de frases basadas en la lectura. Al comienzo se mostró gran voluntad por parte de estos para escribir, sin embargo, al ver que debían escribir de forma individual y sin muestra entraron en pequeñas crisis mencionando que no sabían cómo hacerlo y que querían que yo les dijera letra por letra aquello que debían escribir. Entre ellos comenzaron a dialogar y discutir acerca de las letras que debían estar presentes al escuchar la palabra que deseaban escribir, Miguel Obarrio, por ejemplo, mencionaba que la letra “f” debía ir pues estaban escribiendo enferma, también Helena menciona

que debe ir la letra “e”. Durante este proceso surgieron situaciones interesantes, Fátima de forma voluntaria se ofrece a leer una de las frases, y mediante la unión del sonido de las consonantes con las vocales comienza a decir en voz alta algunas palabras de forma acertada.

Luego de la escritura, nuevamente abrimos un espacio para conversar sobre nuestros pensares y sentires, en esta ocasión la pregunta evocadora fue ¿qué pasaría si no volviera a llover? La respuesta principal fue que nos quedaríamos sin agua, pero a partir de esta última frase se compartieron todo tipo de situaciones como no poder volver a tomar agua, a bañarnos, no podríamos darle agua a los animales y las plantas se morirían al no tener agua. De esta conversación creamos también un espacio de consciencia respecto al cuidado de los ríos, pues la contaminación de estos puede influir directamente en el agua que consumimos; en este mismo sentido, Nataly comenta que sabemos que el agua está limpia cuando es transparente, si se ve de otro color, no la podemos consumir.

La actividad final consistió en la lectura de un texto explicativo sobre cómo llueve, la escucha fue atenta por parte de las niñas y niños, la evaporación y la carga de las nubes de lluvia provocó en ellos curiosidad; después de la historia pasamos a completar las frases con las palabras dispuestas. Durante este momento las niñas y los niños bajaron altamente su interés, pues sentían gran confusión respecto a lo que debían escribir, las palabras no les eran cercanas y constantemente debían buscar mi ayuda para releer la frase y saber en qué punto se encuentra el espacio debido a que, en su proceso lectoescritor, todavía no leen; también tenían muchas dudas respecto a cómo escribir y la idea de transcribir las partes de la frase de la cartilla los desmotivó bastante.



**Figura 11**

Hoy fue sin duda un día lleno de enriquecimiento personal, de diálogos y de historias, sin embargo, puedo contemplar y evidenciar que la autonomía planteada por el modelo desde las guías no es tan sencilla en los primeros grados, pues muchas de las actividades son contempladas desde un contexto único donde las niñas y los niños ya tienen un dominio avanzado de las prácticas de letradas, contrario a esto, en la I.E.R la Veta el proceso apenas se está iniciando, cada niña y niño se encuentra en niveles diferentes y requiere de mucho más acompañamiento para la realización de las actividades allí planteadas, la lectura y la escritura debe ser acompañada casi al 100% para poder realizar las actividades tal y como se plantean en la guía.

### *20 de marzo del 2024. Preescolar*

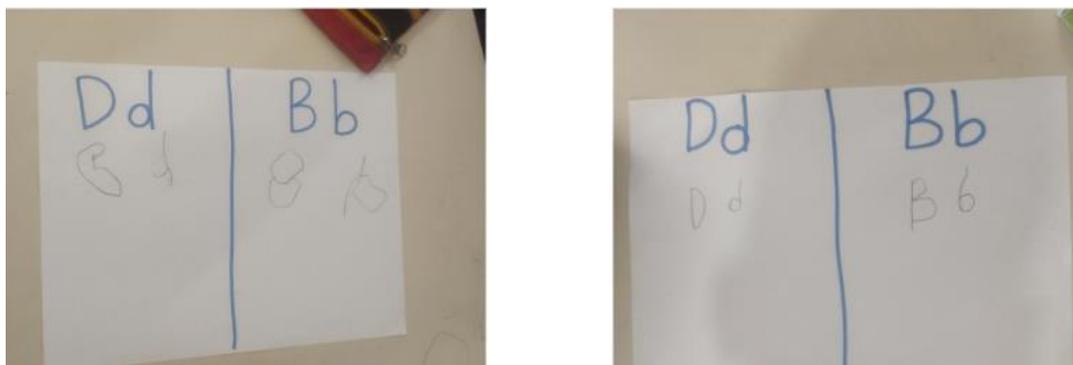
#### **Maestra V:**

Nuevamente preescolar me acoge, en esta ocasión tengo la presencia de los dos alumnos Maximiliano y Miguel; para iniciar nuestro encuentro dimos paso al diálogo sobre el día y la noche, cómo saber si es de día o de noche y qué actividades hacemos dependiendo del momento fueron el centro de conversación. Maximiliano nos comenta que se hace de día cuando sale el sol, que comienza siendo un poquito, pero es más de día cuando más sale, y es de noche cuando este se va.

En un segundo momento procedimos a observar una secuencia de imágenes dispuestas en la página 20 de la cartilla, conversamos acerca de aquello que sucede en cada una de ellas y entre todos comenzamos a formar una historia a partir de lo que observábamos, dialogamos sobre qué debía suceder primero de las imágenes del libro; en esta actividad se permitió crear una historia de manera autónoma y creativa, Miguel y Maximiliano se permitieron crear una narración totalmente diferente a la planteada, para ellos la niña y el niño se encontraban jugando con el balón y corriendo, mientras tanto otro niño quería el balón y soñaba con él, entonces se les acercó y ellos salieron corriendo y se fueron a hacer la tarea. Mientras tanto otro niño jugaba con el balón en la casa y la mamá le dejó un mensaje diciendo que vaya a la escuela con ese balón. De esta actividad surgió un gran momento creativo, Miguel y Maximiliano se permitieron construir y crear historia a partir de la lectura de imágenes, si bien la cartilla plantea un orden coherente para ordenarlo, en este

momento les permití un poco de flexibilidad y los dejé explorar respecto a lo que sucedía en la historia desde su espontaneidad e imaginación.

Una vez más, en una de las actividades se pide a los estudiantes escribir y crear palabras con una serie de palabras que se encuentran en la cartilla, sin embargo, el proceso en el que se encuentran ambos niños es diferente, aún no dominan la escritura o la lectura convencional por lo cual, únicamente creamos las frases de manera verbal, sin embargo, si practicamos la escritura de las letras “b” y “d” quienes fueron las protagonistas de esta guía; durante la creación de las frases ambos niños mostraron desconexión, pues no encontraban interés en las palabras descontextualizadas que se presentaban, las frases como diente, boca, diario, beso no tenían relevancia respecto a sus deseos.



*Figura 12*

Para Maximiliano fue mucho más sencilla la escritura de las letras pues el lleva un proceso diferente al de Miguel, esta es la segunda vez que inicia el grado preescolar por lo cual tiene una cercanía diferente a la escritura; por su parte, Miguel aún tiene cuatro años y se encuentra en transición y acercamiento a los diferentes trazos y el dominio de la escritura.

Las actividades planteadas en las cartillas pueden ser potenciadas y ser una herramienta valiosa, sin embargo, la implementación de estas al pie de la letra resulta tedioso para la docente y en ocasiones aburrido para los estudiantes, durante este día se evidenciaban momentos de desconexión y falta de cercanía a las letras, la identificación de la letra “d” y “b” se centra mucho en la observación, pues durante la lectura se pide que observen las letras en rojo, aun así, para

Miguel y Maximiliano se generaba confusión entre ambas respecto a su sonido y escritura, pues ambas tienen una gran similitud en cómo se escriben.

*20 de marzo de 2024. Primero*

**Maestra E:**

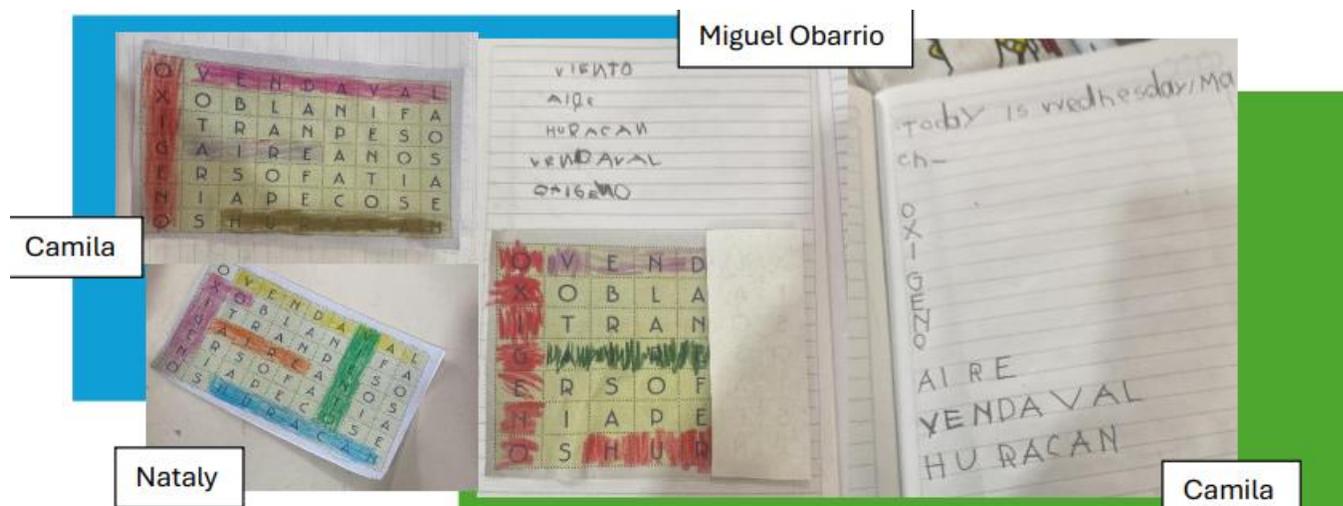
El día comienza con la rutina habitual. Después de ello, las niñas y los niños se acercaron a buscar las cartillas que hemos estado utilizando durante estos días y buscaron la página 96 como se los pedí, allí observaron dos dibujos. La idea principal de la actividad fue conversar sobre dos enunciados: "A Lucía y Manuel les encanta correr y sentir el viento en sus caras" y "Lucía y Manuel se divierten elevando una cometa". Antes de leer estas frases, les pregunté si sabían qué decía allí. Respondieron que los niños estaban corriendo y volando una cometa. Luego, les pregunté si sabían cómo se llamaban los niños que aparecían en las imágenes, y me dijeron que no. Así que procedí a leerles los enunciados y, al escucharlos, descubrieron que los niños se llamaban Lucía y Manuel.

Luego de ello, conversamos sobre las siguientes preguntas que se encuentran en la cartilla: "¿Nos gusta elevar cometa? ¿Por qué?, ¿Sabemos por qué se elevan las cometas?, ¿Sabemos qué es el aire?" A la primera pregunta, todos respondieron que sí. Además, Fátima agregó que el otro día había elevado una cometa con su papá. Miguel Ángel también dijo que le gustaba elevar cometas porque uno podía correr y era divertido. Casi que en coro mencionaron que las cometas se elevan por el aire, y cuando les pregunté qué es el aire, respondieron: Fátima: "El aire es transparente y uno lo siente cuando hace así (sonido y sopla)". Miguel Obarrio: "Es para respirar y no sentir calor". Miguel Ángel: "Es muy importante para poder vivir".

Prontamente, pasamos a la lectura del texto "¿Cómo es el aire?". Tras la lectura, les hice algunas preguntas de la página 99: "¿Cómo se forma el viento? ¿Qué sucedería si no existiera el aire? ¿Por qué es importante mantener el aire limpio? ¿Qué sucede si respiramos aire contaminado?" Las respuestas a estas preguntas se las había leído recientemente en la lectura, permitiendo una comprensión por parte de las niñas y los niños. Así, Helena respondió que "el viento se forma cuando se mueve". Nataly dijo que "sin aire nos moriríamos". Miguel Obarrio

señaló que “el aire es muy importante para respirar, porque si no, nos morimos”, y Miguel Ángel mencionó que “el aire contaminado nos hace enfermar y nos da tos”.

La siguiente actividad consistía en encontrar palabras relacionadas con el aire en una sopa de letras. En la cartilla, la instrucción decía: “Descubro en la siguiente sopa de letras cinco palabras relacionadas con el aire. Las escribo en mi cuaderno”. Cuando se les entregó la sopa de letras, su primera pregunta fue cuáles eran las palabras que debían encontrar. Al darles la instrucción, se sintieron muy confundidos, pues no sabían qué buscar. Además, la tipografía utilizada en la cartilla les resultaba confusa, ya que letras como la “N”, la “H”, la “L”, la “I” y la “R”, se veían muy extrañas. Con el fin de ayudarles un poco escribí las palabras que debían encontrar en un tablero portátil del aula. Esto hizo que la actividad fuera más llevadera, aunque es importante señalar que aún tenían dificultades con algunas palabras. Con un poco de ayuda, lograron completar la actividad y pudimos pasar a la última actividad, que constaba de dos momentos.



**Figura 13**

En un primer momento, salimos del aula para sentir y escuchar el sonido del viento. Hicimos mucho silencio y cerramos los ojos, permitiendo que el murmullo del viento nos envolviera. Después de esta experiencia sensorial, el segundo momento consistía en inventar una historia sobre el viento de manera individual para compartirla con los demás compañeros. Dado que quedaba poco tiempo, decidí que la historia la íbamos a crear entre todos, aprovechando el espacio de las graderías de la cancha el cual estaba en silencio.

La historia fue así:

**Yo empecé:** "Había una vez un niño que le gustaba salir a sentir el viento..."

**Fátima:** "Le gustaba jugar fútbol, como, como, como hacer muchos ruidos y quedarse ahí dormido."

**Miguel Ángel:** "Que escucha el viento."

**Fátima:** "Sí, que escucha el viento y los pajaritos, los azulejos y los pajaritos..."

**Miguel:** "Entonces ese niño se fue a un pueblo y compró una cosita para su mamá y consiguió un trabajo."

**Miguel Obarrio:** "Y en el pueblo compró una cometa y la voló, pero se le atascó en un árbol. Trató de agarrarla, pero no pudo y tuvo que llamar a un constructor."

**Miguel:** "¿Mejor a un bombero?"

Le pregunté a Camila, pero me dijo que no sabía. Le sugerí que el niño recuperara su cometa, y ella estuvo de acuerdo. "Así el niño recupero su cometa".

**Nataly:** "Cuando recuperó la cometa, la voló otra vez."

Cerré el cuento narrando: "El niño se fue a su casa a mostrarle a su madre la cometa y contarle todo lo que le había pasado en su día, porque estaba muy feliz de volar su cometa con el viento."

En coro, todos dijimos: "Y colorín colorado, este cuento se ha acabado. Zapatito roto, mañana te cuento otro."

Y al parecer terminamos justo a tiempo pues mientras nos dirigíamos al salón, sonó la campana para el descanso

### **Más allá del Papel: desenredando las cartillas en el aula**

Después de analizar lo observado en las cartillas y la experiencia directa en el aula con las niñas y los niños, es posible extraer varias conclusiones, tanto desde la perspectiva de lo leído como desde la propia práctica.

Lo primero que hemos de comentar es la superficialidad de las actividades propuestas para el aprendizaje de las letras. Estas se centran en identificar las letras en un texto resaltadas en un color diferente (generalmente rojo), por lo cual podemos decir que aquello que se potencia principalmente es la memorización y mecanización en el aprendizaje de estas; en este mismo sentido, el paso de vocales a consonantes es acelerado, se dedica muy poco acompañamiento al aprendizaje de cada una de estas.

Si bien hay actividades que contienen gran valor dentro del aula, estas son principalmente aquellas enfocadas en los aspectos corporales y motrices como la ubicación de derecha, izquierda, arriba, abajo o la ubicación de objetos lejanos o cercanos.

Durante la lectura que realizamos de las actividades, hubo una que llamo en especial nuestra atención, pues en ella se expone un claro caso de machismo en el cual por medio de una canción se perpetúa un maltrato histórico hacia las mujeres otorgándoles tareas domésticas o de cuidado y confección; esto causa gran resonancia en nosotras pues dentro de las propuestas que llevamos al aula como educadoras, se nos carga de una responsabilidad respecto al pensarnos aquellas formas en que se pueden romper patrones que han hecho daño a la sociedad a lo largo de la historia. Añádase a esto una narrativa donde se menciona a la comunidad Wayuú, grupo indígena de nuestro país, sin embargo, la información que se da de estos es mínima y superficial; consideramos que a este tipo de temáticas propias de nuestras culturas podrían tener mayor relevancia dentro del contenido en lugar de ser introducida tan superficialmente pues es parte de nuestra identidad como colombianos, a partir de ella se podrían generar grandes aprendizajes respecto a las diferentes lenguas existentes dentro del territorio en el aula. Hemos llegado al punto de mencionar que, si bien las actividades tienen una buena intención, estas se quedan meramente en superficialidades,

no permiten una profundización por parte de las niñas y niños en las temáticas debido a que se va saltando de una en otra sin evidenciar una relación entre ellas.

A partir de la lectura de las guía de aprendizaje es importante detenernos un momento a pensar respecto a la concepción de ruralidad que se percibe dentro del modelo, pues en este se plantea constantemente la importancia del contexto y de la comunidad dentro de los procesos de aprendizaje, no obstante, dentro de los contenidos no se incluyen espacios donde sea resaltada la importancia del entorno rural o se expongan las diversas ruralidades; esto nos lleva a cuestionar el verdadero objetivo de las actividades allí planteadas, ¿realmente se está pensando la introducción de la lectura y la escritura desde lo vivencial y contextual? ¿o simplemente se están orientando actividades para que se reconozcan las letras y se mecanicen los procesos? Mediante los planteamientos del modelo Escuela Nueva se menciona constantemente la importancia de conocer el contexto rural, sin embargo, “la mirada predominantemente económica frente a la ruralidad colombiana creó un discurso sobre ella como un escenario meramente agrícola, necesitado de una educación básica y práctica que posibilite la inserción del campesino en las lógicas productivistas del mercado” (Quintero y Sá, 2018, p. 7) razón por la cual se han desconocido otro tipo de ruralidades donde su fuente productiva no es la agricultura sino otro tipo de prácticas como el caso de La Veta, donde la actividad principal es el alquiler de fincas recreativas, por lo cual las familias de las niñas y niños de la institución se dedican a la labor de mayordomos; dentro de las mismas guías de aprendizaje se refleja el desconocimiento de los contextos rurales y entornos educativos de nuestro país.

Además, por medio de este tipo de guías se tiene como objetivo que las docentes más que un eje central dentro del aula sean un apoyo; sin embargo, en el grado preescolar, e incluso en primero, esto se percibe como una misión casi imposible, pues las actividades planteadas requieren de una constante lectura y escritura, la cual se encuentra descontextualizada del nivel en el que se encuentran las niñas y los niños, ¿cómo pedimos a las niñas y niños que lean un texto completo cuando apenas están siendo introducidos a estas prácticas? “en la escuela tradicional, la utilización del manual escolar tiene la mediación del profesor, sin embargo, tal como está en la Escuela Nueva, es la guía quien hace la mediación entre este y el estudiante” (Quintero y Sá, 2018, p. 7), pero hay casos como el mencionado anteriormente donde esto se imposibilita. Las guías y actividades pueden ser tomadas en cuenta durante el proceso de enseñanza, sin embargo, estas requieren la

presencia de un docente o guía para su realización, el uso del contexto y el aprendizaje experiencial es poco evidente a lo largo de las actividades, pues su enfoque pareciera estar encaminado a la memorización y mecanización de letras, lo cual genera dificultades respecto al valor social de lo que leen y escriben, pues comprenden el mensaje, pero son incapaces de relacionarlo con su cotidianidad debido a la distancia que hay entre lo planteado y sus vivencias; como menciona (Bernal, 2017)

En el entorno escolar prima la transcripción y en la metodología Escuela Nueva se evidencia constantemente; en el trabajo de aula muchas veces se siente con tristeza que los niños vienen a la escuela a simplemente llenar un cuaderno con cosas que son totalmente indiferentes para ellos, que casi nunca entienden (P.259)

Por otro lado, es importante destacar que dentro de las cartillas hay actividades interesantes que invitan a la conversación y la comunicación con el otro mediante la puesta en común de respuestas y el compartir de experiencias las niñas y los niños construyen conocimientos importantes; si bien algunas actividades pueden ser potencializadas desde una invitación a la escritura espontánea, hay otras que desde sus planteamientos son casi imposibles de implementar en su totalidad, por ejemplo en el grado preescolar se invita a escribir palabras y frases aun cuando las niñas y niños apenas están iniciando en los procesos de lectura y escritura.

Dentro de estos procesos de aprendizaje tanto por parte de las niñas y los niños como por nosotras como maestra en la enseñanza de la lectura y la escritura bajo el modelo Escuela Nueva consideramos relevante resignificar los conceptos de lectura y escritura comprendiendo estos como “prácticas en tanto configuran una cultura escrita, mediada por las relaciones sociales y de poder, así como por las necesidades y los usos que hacen de ambas prácticas” (Bernal, 2017, p. 257), es decir, la lectura y la escritura dentro de la escuela no debe presentarse únicamente como un acto mecánico o académico, sino más bien como una herramienta de expresión que le permite a los sujetos la formación de identidad y el compartir con el otro por medio de la palabra como un legado, una historia y un contexto propio; en el texto y el entorno podemos encontrar gran riqueza para la construcción de las prácticas letradas, estos procesos no deben ser aislados de la realidad de las niñas y los niños; tal como mencionaba Ferreiro (2002) citada en Bernal (2017)

No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, de los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes a este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras (p.256).

En este mismo sentido, consideramos entonces que dentro de las cartillas y guías del modelo deberían considerarse también otros medios de lectura y escritura como lo es la lectura de imágenes y la escritura espontánea, las cuales permite a los individuos desde su particularidad dar inicio a estas prácticas por medio de una estrategia diferente a la repetición y transcripción.

A lo largo de la historia hemos estado tan acostumbrados a estas prácticas que en el aula se presentaron situaciones donde las niñas y niños temían escribir sin tener una guía, nos pedían casi suplicando que les dictáramos letra a letra la palabra o que la escribiéramos en el tablero por temor a equivocarse, este es un miedo que no debería surgir durante el proceso de aprendizaje, pues de cada error van aprendiendo algo nuevo y este no debe ser temido, como docentes tenemos la tarea de acompañar y corregir con tacto aquellos aspectos a mejorar; incluso, hubo una ocasión donde Christopher nos pedía que hiciéramos planas, que necesitaba de estas para poder aprender a escribir, en particular con este alumno sucedía mucho ese temor al error, a escribir sin transcribir, por su parte siempre era necesaria la aprobación del adulto de que la palabra era adecuada como la escribió, incluso, la estética de su letra llegó a causar relevancia dentro de su práctica de escritura. Estas situaciones narradas anteriormente nos llevan a cuestionarnos respecto a los procesos de enseñanza que estamos llevando a cabo en las aulas, ¿realmente estamos dando relevancia a los contextos y el entorno para el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿La transcripción y decodificación de letras sigue siendo el verdadero objetivo de esta? ¿qué estamos haciendo como maestros para cambiar y trascender a este tipo de prácticas y traer el entorno de los estudiantes como herramienta para construir procesos de aprendizaje contextualizado dentro del aula?

### **Entre el hacer y el pensar: lo que pasó en las aulas.**

A lo largo de la historia educativa en nuestro país y de las prácticas tradicionalmente usadas en Colombia, la lectura y la escritura han sido vistas como un todo para la alfabetización; sin embargo, esta ha sido reducida a la codificación y decodificación del código, por ello, en las instituciones educativas la enseñanza de estas suele estar fundamentada en la memorización y repetición; en este sentido, en el trabajo realizado en la I.E. de la sede La Veta, nos detenemos a pensarnos en estas prácticas principalmente en la ruralidad bajo el modelo Escuela Nueva, analizamos su metodología y proponemos la enseñanza del código por medio de la implementación de la literacidad, la cual “no se trata simplemente de leer y escribir diversos tipos de texto sino que se traduce en interacción con el texto y las personas para propósitos específicos en contextos particulares de uso” (Aceves y Mejía, 2015, p.76), es por ello que planeamos una serie de encuentros con las niñas y los niños donde tuvimos en cuenta la malla curricular escolar, el plan de estudio de la docente y el contexto rural en que nos encontrábamos para implementar nuevas metodologías que permitan generar procesos letrados mucho más enriquecedores y significativos.

Durante estos encuentros se utilizó material didáctico creado por nosotras específicamente para potenciar habilidades de lectura y escritura en la primera infancia; todo este material fue recogido y donado a la institución para su uso en futuros ciclos escolares.

Al implementar las planeaciones basadas en las cartillas del modelo Escuela Nueva se observó que las actividades y materiales que involucraban el movimiento y la creación generaban un gran interés entre los estudiantes; sin embargo, debido a la organización de las clases por mesas, este interés podía causar desorden ya que los estudiantes alrededor se acercaban a observar lo que ocurría en las clases de preescolar y primer grado. Para mitigar este efecto, se solicitó permiso a la profesora Sandra de utilizar un salón alterno ubicado en la parte posterior de la escuela, el cual, generalmente es destinado a las clases de inglés. Este espacio, con cuatro mesas para dos estudiantes cada una, fue resignificado como un lugar dedicado a las clases de lenguaje. De esta manera, cada vez que se hacía la invitación para la clase, los estudiantes sabían que debían sacar

sus materiales y desplazarse a un espacio que reconocían como un lugar seguro para explorar, imaginar y aprender sin miedo al error. Según Manen (1999), cuando un docente reconoce y corrige abiertamente un error, esto no solo contribuye a mejorar la situación, sino que también tiene un impacto positivo en el desarrollo personal de los estudiantes y fortalece la relación entre profesor y alumno (p. 130).

En este espacio las niñas y niños podían interactuar con el material, experimentar, y aprender por medio de nuevas estrategias que buscan potenciar sus habilidades lectoescritoras. Por ende, el aula fue convertida en un ambiente de aprendizaje donde el error no es penalizado, sino valorado como una oportunidad para mejorar. Este enfoque no solo beneficia el desarrollo académico, sino que también fortalece la confianza de los niños en sí mismos y en su capacidad de aprender. A través de la implementación de estas prácticas, la enseñanza de la lectura y la escritura se traslada al aula desde una perspectiva más amplia. No es únicamente de la decodificación de letras de otorgar, sino que se concede una relevancia a la lectura del entorno y a su dimensión social. Estos procesos están permeados por componentes no lingüísticos que permiten la construcción de la identidad y una lectura contextual del entorno en el que se desenvuelven las niñas y los niños. (Cassany, 2007).

Por ello, a continuación, relatamos una serie de encuentros con las niñas y niños del grado preescolar y primero en los cuales el arte, la creación y su entorno fueron protagonistas para el aprendizaje de la lectoescritura; las intervenciones se dieron cada semana en un grado diferente o en algunas ocasiones en la unión de ambos, en cada fecha se especificará la correspondencia del encuentro con el nivel escolar.

**Desde otra perspectiva:**

*03 de abril del 2024. Preescolar*

**Maestra V:**

Como acostumbramos, la clase inicia a las 8:00 am cuando ya todas las niñas y niños están en el aula; ahora nuestro espacio era un poco más privado, en la escuela nos permitieron tener un aula para desarrollar nuestras actividades, por lo cual me encontraba únicamente con Miguel y Maximiliano del grado preescolar, los demás estudiantes estaban en el aula principal o en otros espacios de la institución. Al tener más privacidad el espacio se hizo más ameno y acogedor, los diálogos eran libres y fluidos.



**Figura 14**

Nuestra primera actividad fue de trazos, la conexión con la pintura fue el paso inicial, pues la motricidad fina fue aquello que quise potenciar antes de dar paso a la escritura o reconocimiento de letras en el espacio. Tomamos una serie de trazos, untamos nuestros dedos de pintura y seguimos las guías, surgieron canticos y diálogos al respecto del gusto sobre esta práctica; la siguiente práctica fue con un pincel, pasamos a tener una herramienta que nos permitiera practicar la pinza, en este caso fue uno de gran grosor, que aún no les exigiera tanta precisión. Finalmente, llegamos al reto final, los trazos cada vez se complicaban más y ahora debían seguir las líneas con un copito;

la idea fue regular un poco la fuerza al tomar la herramienta de escritura y la fluidez de los trazos al hacer espirales o líneas rectas.



*Figura 15*

En las pinturas surgieron conocimientos comunes, en las líneas mencionaban que parecían remolinos y explicaban aquello en lo que consistían estos, Maximiliano nos comenta que estos “son los que se llevan los barcos para abajo” “dan vueltas en el mar” y Miguel lo nombra como “vueltagar” en este espacio se permitió el surgimiento de los conocimientos comunes adquiridos a partir de la experiencia vivida en otros entornos.

El segundo momento dio paso a la aparición de las letras, las vocales “a, e, i, o, u” fueron la motivación del encuentro para crear, conversamos sobre ellas y con nuestro cuerpo recreamos sus formas y producimos sus sonidos con nuestra voz, además, escribimos los nombres de ambos estudiantes y buscamos en ellos las vocales. Después de escuchar y movernos con las vocales, al aula llegó un invitado especial el monstruo come vocales este se alimentaba únicamente de vocales, pues las demás letras le causan una gran indigestión estomacal, la labor de ambos niños fue recopilar todas las vocales para poder dar de comer a nuestro monstruo, y cada que introducían una en su boca debían nombrar aquella que encontraron. Finalmente, cuando nuestro monstruo estuvo lleno pasamos a clasificar nuevamente las vocales, todas las “a” estarían en un lugar, las “e, i, o u” igual, cada una tendría su propio espacio.



**Figura 16**

Por último, la actividad evaluativa de nuestro encuentro fue reconocer dichas vocales en los nombres de las compañeras y compañeros; cada niño tenía una tabla para clasificar las vocales encontradas en los nombres puestos en las sillas de las niñas y niños del aula de clase, si bien en cada nombre podían encontrar gran cantidad de vocales, estos debían clasificarlo de acuerdo con la vocal que consideran tiene mayor relevancia en el nombre, en la figura 17 se da cuenta de la clasificación realizada por ambos alumnos.



**Figura 17**

El reconocimiento de las vocales y el paso por el cuerpo nos permitió generar un espacio enriquecedor para el aprendizaje de estas, su reconocimiento en los nombres de los compañeros permitió que Miguel y Maximiliano, desde la cotidianidad, encontraran el valor y uso de estas; sin embargo, siento que presentarlas todas a la vez fue mucho, aún se evidenciaba confusión entre ellas por lo cual, considero que es ideal volverlas a trabajar por grupos; darle un espacio significativo donde cada una pueda ser comprendida generará un mejor acercamiento y conocimiento de estas.

*9 de abril de 2024. Primero*

### **Maestra E**

Este día es muy importante y emotivo, pues significa comenzar a implementar nuestra propuesta de manera genuina, sin saber si funcionaría o no, si sería un éxito o un pequeño fracaso. Nos preguntamos si lo que habíamos preparado captaría la atención e interés por parte de los estudiantes y, a su vez, si nosotras lograríamos presentar una alternativa educativa. Sin embargo, de eso se trata: de intentar, de ensayar, de ajustar si no funciona, para que la próxima vez los resultados sean mejores. Es una montaña rusa de emociones donde el destino es incierto, una vez más estábamos frente a la posibilidad de que todo puede suceder. Además, en la escuela, los tiempos a veces son inciertos, y a menudo es necesario ajustar los planes. Por ejemplo, esta actividad estaba programada para el 3 de abril, pero se llevó a cabo el 9.

En nuestra primera planeación, deseábamos reforzar lo que los estudiantes ya conocían hasta ese momento, para poder avanzar de acuerdo con lo que deseábamos implementar, teniendo en cuenta la malla curricular y el plan de estudios de la maestra Sandra. Así, esta planeación estaba dirigida al reconocimiento de las sílabas que ya conocían, ya que esta era la manera en la que habían comenzado a familiarizarse con las letras.

Llegando a la escuela, realizamos la rutina habitual y, una vez finalizada, les indiqué a los estudiantes de primer grado que nuestra clase se llevaría a cabo en el otro salón. Les pedí que llevaran la cartuchera, y así nos dirigimos a esta aula.

Una vez allí, les conté que este sería nuestro nuevo salón para las clases, a lo cual reaccionaron de buena manera. Cuando todos estuvieron sentados en parejas, les dije que hoy íbamos a trabajar sobre lo que ya conocían y escribí en el tablero la letra “m”. Pregunté si sabían qué letra era, y respondieron que era la “m de mamá”. Les dije que íbamos a hacer solo el sonido de la “m”, a lo que Fátima dijo “ma”. Le expliqué que la “m” con la “a” suena “ma”, pero la “m” sola suena como (sonido de mmm). Luego escribí “ma” en el tablero y les pregunté qué decía; todos respondieron “ma”. Les pregunté qué pasaba si cambiaba la “A” por una “E” y lo escribí en el tablero: “me”. Así, escribí las demás combinaciones, quedando en el tablero “ma, me, mi, mo, mu”. Empecé a preguntarles a los estudiantes, señalando las sílabas en desorden, “Helena, ¿cuál es esta?” (señalando “me” y luego “mu”), y ellos respondían en el orden propuesto. Más que aprenderlas de memoria como una retahíla, es importante que las reconozcan en desorden o en cualquier posición dentro de las palabras.



*Figura 18*

Después de preguntarles a cada niña y niño por las sílabas en diferente orden, les entregué un tablero elaborado con cartón para practicar la conciencia fonológica y las sílabas. Este tablero lo habíamos creado con Valentina días antes y constaba de tres partes. En la parte superior del tablero, se colocaba una tarjeta con cinco imágenes que correspondían a palabras que comenzaban con sílabas específicas, en este caso con “m”, “p” y “s”, que eran las que reconocían y habían estado trabajando. Es importante mencionar que las imágenes no tenían un orden establecido y que cada

tarjeta contenía diferentes imágenes, por lo que cada niño debía resolver su tablero de manera individual, valiéndose de sus conocimientos. El objetivo era que los niños asociaran cada imagen con la sílaba inicial de la palabra correspondiente, utilizando tapas que contenían las sílabas. Esta sería la segunda parte de la actividad. La tercera parte consistía en escribir la sílaba encontrada con un marcador borrable en la parte inferior del tablero, tal como se muestra en la figura 18.

Una vez todos tuvieron su tablero, procedí a explicarles la actividad. Cuando cada uno tenía su tarjeta con las cinco imágenes, la pegaron en la parte superior del tablero. Como ya habían visto las tapas, Miguel Ángel me interrumpió y dijo: "Profe, ya sé lo que hay que hacer, tenemos que buscar la sílaba". En ese momento pensé que era genial que entendieran la actividad sin que yo la hubiera terminado de explicar, lo que me hizo sentir muy bien porque entendían la finalidad del material y facilitaba una mayor comprensión.

Teniendo en cuenta el comentario de Miguel Ángel, les expliqué que debían buscar la tapa correspondiente a la sílaba inicial de cada palabra que se encontraba en la tarjeta. Inicialmente, pensé en separar las sílabas en grupos (ma, me, mi, mo, mu) para que las buscaran y ordenaran en su tablero, pero durante la explicación decidí que, si ya sabían cuáles eran, no habría problema en que las buscaran entre todas las sílabas que íbamos a repasar. Después de que cada uno pegara su tarjeta en la parte superior, todos se dirigieron al centro del salón, donde se encontraba la bolsa llena de tapas con sílabas, y comenzó la búsqueda. Cada estudiante buscaba y regresaba a su puesto para colocar las sílabas que encontraba, repitiendo este proceso hasta tener todas las necesarias. Cuando terminaban, les entregaba un marcador borrable para que escribieran la sílaba encontrada en la parte inferior del tablero. Una vez todos completaron su tablero, borraron lo escrito en la parte inferior y devolvieron las tapas a la bolsa, tal como se los pedí.

Después de finalizar con las combinaciones de la letra "m", procedimos del mismo modo con las letras "p" y "s": primero, un reconocimiento general en el tablero y luego, en sus tableros personales, siguiendo la misma dinámica explicada.

Al inicio, con la letra "m", las niñas y los niños se mostraron más competitivos, llegando incluso a quitarse las tapas entre ellos, a pesar de saber que había suficientes. Sin embargo, al comprender que todos podían llenar su tablero y que no avanzaríamos hasta que todos lo logaran, comenzaron a trabajar de manera colaborativa. Por ejemplo, si ya tenían la sílaba "p" y encontraban

otra “pa” en la bolsa, preguntaban quién la necesitaba para completar su tablero. Esta cooperación permitió que todos terminaran más rápido y pudiéramos pasar a la siguiente parte de la actividad.

A medida que buscaban, les gustaba cantar, por lo que empezaron a cantar las sílabas como “po, pooo, po, pooooo”. Realmente, el hecho de que surjan ese tipo de creaciones en medio de las actividades no genera molestia alguna; por el contrario, algunos se unían a las improvisaciones de canciones. Más que buscar un salón en silencio, me interesa que lo que se les está explicando les cause interés, y lo logren comprender, o que, si no lo logran, lo intenten, y se lo disfruten para así poder apoyarlos en su proceso.

Esta actividad, aunque extensa, fue fundamental para reforzar los conocimientos que ya tenían y para observar cómo se apoyaban mutuamente. La actividad, que constaba de varios momentos, demostró la admirable capacidad de las niñas y los niños para realizar cada una de las partes.

Finalmente, desde la planeación, había otra actividad programada como cierre para este día, pero no tuve tiempo de ejecutarla. Esto me permitió reflexionar sobre la importancia de gestionar los tiempos y reconocer cuán extensas pueden ser las actividades. No se trata solo de planear o ejecutar todas las actividades previstas, sino de asegurar que lo que se realice tenga un propósito claro. A menudo, no es necesario completar todo lo planificado, siempre y cuando lo que se haga se ejecute de la mejor manera posible.

*10 de abril del 2024. Preescolar y primero*

**Maestra V:**

Hoy decidimos realizar un encuentro colectivo donde los saberes entre primero y segundo dialogaran y construyeran un círculo de la palabra y del conocimiento; para ello llevamos una lectura encantadora del cuento “niebla” durante este se hicieron preguntas de predicción y se fue conversando acerca de sus concepciones y conocimientos, los primeros diálogos fueron acerca de

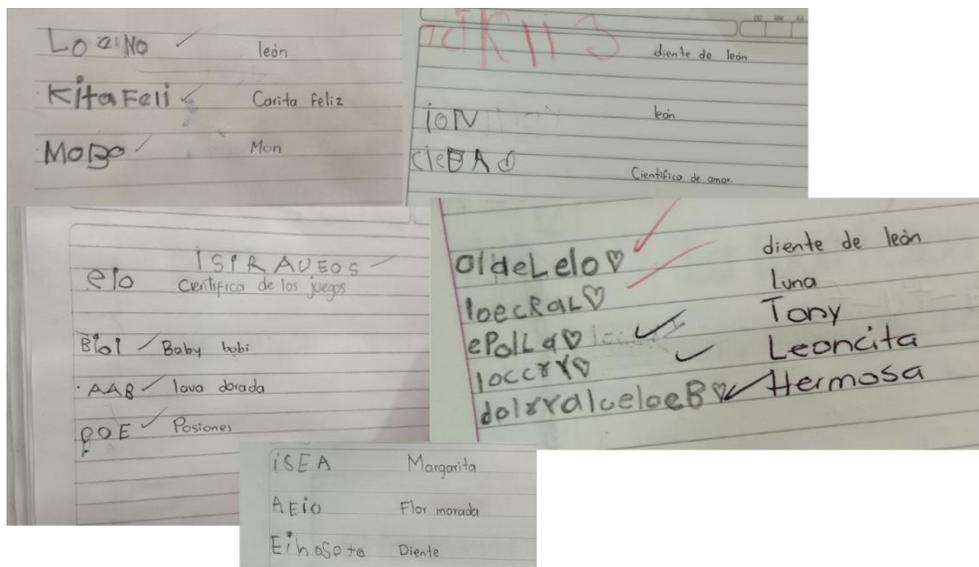
sus conocimientos sobre la niebla, para Helena la niebla “es un humito que es blanco”, Miguel Obarrio por su parte nos cuenta que “estaba construyendo con su tío una radio, era de noche y había niebla, era blanca y sentí como algo esponjoso” Miguel Ángel nos comenta “si salimos sin saco nos congelamos”, pues para ellos la niebla era blanca y fría.



**Figura 19**

Además, conversamos sobre las aves y las cosas que hemos sembrado, conversamos sobre los barranqueros o soledad, los azulejos, las novias, la rosas, etc. Cada uno desde sus experiencias compartió aquello con que había compartido y lo que conocía de ellos. Al terminar el cuento pasamos al espacio de creación, cada uno tuvo un cartón donde crearía su jarrón de flores con ayuda de la pintura, las témperas, los colores y los pinceles siempre llenan de emoción el aula, el crear y mezclar pinturas apasiona a cada una de las niñas y niños.

Después de crear sus jarrones, el siguiente paso fue salir a los alrededores de la escuela en búsqueda de flores para nuestro jarrón, allí, cada que encontrábamos una flor, las niñas y niños escribían el nombre de la planta encontrada en caso de conocerlo; de lo contrario, crearían un nombre para ella y después conversaríamos acerca de aquellos descubrimientos. Durante el recorrido hubo diálogos sobre el diente de león y los colores brillantes que tenían las diferentes flores que había en la escuela. En la figura 20 presento los escritos realizados por las niñas y niños, en ellos se evidencia el nivel de cada uno y los avances en los procesos de escritura:



**Figura 20**

Este encuentro me permitió observar directamente cómo, por medio del entorno, podemos generar escritura; desde la espontaneidad y la escucha de las palabras las niñas y niños intentaron escribir el nombre otorgado a las flores de forma convencional, en cada escritura encuentro una riqueza individual, cada uno se sentía orgulloso de sus nombres y lo que logró escribir en su cuaderno, las flores y el recorrido por la escuela fue una gran motivación para ellos, por medio de este encuentro logro evidenciar cómo puedo ir mucho más allá de la copia de palabras y cada uno desde su experiencia y procesos va acercándose a la escritura de una manera mucho más experiencial y en compañía del otro.

**10 de abril de 2024. Preescolar y primero**

**Maestra E:**

Este encuentro se dio de manera colectiva. Valentina y yo decidimos trabajar juntas, uniendo a los grupos, lo cual resulta esencial en una escuela multigrado. Trabajar en conjunto nos

permitió crear un ambiente de mayor armonía, donde todos podían avanzar al mismo ritmo. Así, el día comenzó con Valentina leyendo un cuento realmente hermoso titulado Niebla. Desde el inicio, motivamos a los estudiantes a través de la lectura de imágenes, invitándolos a explorar juntos el título. Con un poco de ayuda, lograron reconocer cada letra, dando pie al relato.



*Figura 21*

A medida que avanzaba la historia, usamos preguntas de predicción y exploramos sus saberes y concepciones sobre el tema. Al preguntarles qué era la niebla, Helena respondió: “Es un humito, es un humo que es blanco”. Miguel Obarrio, por su parte, compartió: “Yo estaba construyendo una vez una radio con mi tío. Era de noche, había niebla, y era blanca. Sentí como algo esponjoso”. Más adelante, la lectura nos llevó a conversar sobre el protagonista, quien bajaba al pueblo. Preguntamos a los niños si les gustaba ir a Copacabana. Miguel Obarrio respondió: “No, porque me gusta la naturaleza y allí hay mucha contaminación”. Fátima comentó: “Sí, pero mi papá no me deja ir”. Mientras que Miguel Ángel expresó: “Yo solo voy a Comfama, porque en el pueblo hay muchos hombres fumando y dañando la naturaleza”. Así, la lectura continuó, llena de comentarios sobre aves, plantas y la naturaleza, alimentando el cuento con cada avance.

Al finalizar la lectura, pasamos al espacio de creación. Cada estudiante recibió un cartón, que se transformaría en su lienzo para diseñar un jarrón de flores. Con la ayuda de pinturas, los niños dejaron volar su imaginación, creando jarrones redondos, cuadrados o de la forma que desearan, usando los colores que más les inspiraban.



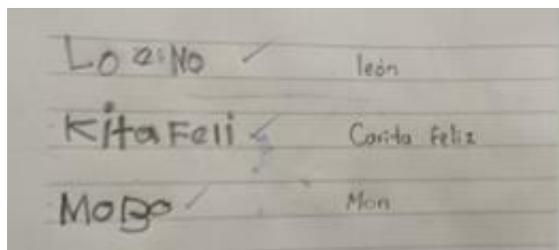
**Figura 22**

Después de crear sus jarrones, llegó el momento de llenarlos de flores. Primero, exploramos la escuela en busca de flores, y luego nos aventuramos a los alrededores, con cuidado, pero llenos de entusiasmo por encontrar diferentes especies. La idea era recolectar flores y, si conocían su nombre, escribirlo. Si no, debían inventar uno y anotarlo al regresar al salón. Fue un recorrido enriquecedor, donde incluso nombraron algunas plantas que yo no había visto antes, o al menos no de esa forma, como el diente de león, que primero es una flor amarilla y luego se transforma en una delicada bolita blanca.

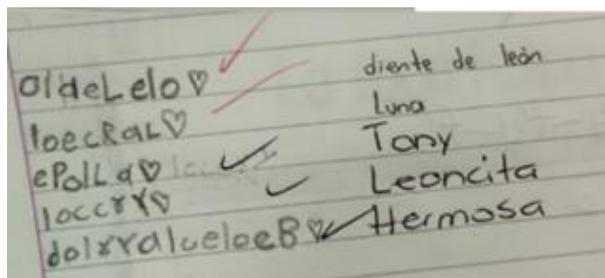


**Figura 23**

Durante esta actividad, los niños demostraron gran compromiso; todos participaron activamente y siguieron las instrucciones con entusiasmo. Al regresar al salón, escribieron los nombres de sus inventos, y este es el resultado.



**Figura 24**



**Figura 25**

Para mí, este encuentro fue profundamente enriquecedor. A través del entorno y el contexto propio, se generaron escrituras espontáneas, donde cada niño, desde su interpretación y creatividad, logró dar forma a sus ideas de manera escrita. La satisfacción de no solo inventar nombres, sino también escribirlos, brindó a cada niña y niño la oportunidad de acercarse a la escritura de una manera más experiencial y colaborativa.

**24 de abril del 2024. Preescolar y primero**

**Maestra V:**

Nuevamente nos encontramos preescolar y primero en un mismo espacio, del encuentro anterior surgieron cosas tan bellas que nuevamente decidimos construir conocimiento desde lo colectivo, en este espacio las cartas, los amigos, los seres queridos y los buzones son la excusa

perfecta para escribir y regalar a los otros unas palabras. Lo primero que hicimos fue conversar sobre nuestros amigos, Miguel Obarrio nos cuenta sobre su amiga Malena que vive en Mendoza y entre ellos se comentan quienes son sus amigos, después, traemos al aula el objeto principal del encuentro, un buzón, conversamos sobre su función y acordamos que en el pondríamos las cartas que daremos a nuestros compañeros.



*Figura 26*

El siguiente paso fue jugar al amigo secreto, pero en este caso en lugar de regalos nos daríamos cartas, para fomentar la lectura comencé a escribir en el tablero con ayuda de las niñas y niños los nombres de cada uno de ellos a la vez que identificamos las letras que este contenía para que cuando vieran el nombre que les había sido asignado para hacer la carta reconocieran de quien se trataba. Este ejercicio fue exitoso, pues pase por cada uno de los asientos para ver a quien tenían y pedía que me lo nombraran al oído y cada uno de ellos logró acertar con su compañero. Una vez repartidos los nombres, dimos espacio a la creación, cada uno tuvo una hoja iris, marcadores y mireya para decorar, en los mensajes surgieron palabras como te amo, abrazos, etc. Además, cada uno de forma voluntaria escribió el nombre de sus compañeros, también los dibujos fueron característicos de sus creaciones. A lo largo de este espacio se generó en las niñas y niños una gran motivación respecto a la escritura, querían hacer cartas también para sus familias y para la maestra cooperadora, así que durante un largo rato estuvimos practicando la escritura de forma divertida y en conjunto, cada uno, desde sus deseos escribía mensajes y avanzaba en sus procesos

lectoescritores. Finalmente, pusimos nuestras cartas en el buzón, y al final del día fue entregada a cada uno de ellos. El buzón fue dejado en el salón para que las niñas y niños dieran uso de estos cada que quisieran, podían entregar cartas a sus compañeros y profesores por medio de este.

*08 de mayo del 2024. Preescolar*

### **Maestra V:**

Como lo mencioné en encuentros anteriores, sentí que debía hacer una división entre la enseñanza de las vocales para generar una mejor comprensión, por ello, el día de hoy me encuentro con el grado preescolar para trabajar las vocales “a, e, o” la primera actividad que hicimos fue presentar la grafía de las tres vocales y conversar acerca de ellas, si las recordaban y sabían cuál era cada una de ellas, hicimos sus sonidos e intentamos relacionarlas con un sonido del ambiente para obtener una mayor conexión con cada una de ellas, por ejemplo la “a” fue asociada a un grito. El siguiente paso fue tomar una bolsita donde se encontraban papelitos con las tres vocales, al sacarlos, su misión sería identificar cuál de ellas habían sacado y clasificarla en las grafías anteriormente mencionadas que se encontraban pegadas en la pared. Durante este proceso se logró afianzar la fonética de cada una de estas y su relación con la grafía, al ver las letras cada uno de ellos con más confianza se permitía nombrarla, y no lo hacían desde el intento de adivinar, sino que realmente estaban reconociendo la vocal que allí se encontraba.



*Figura 27*

Después de reconocer su grafía, continuamos practicando la fonética, presenté a cada uno de ellos una serie de imágenes que tenía como letra inicial una de las tres vocales presentadas, su labor sería decirla en voz alta y clasificarla acorde al sonido inicial de la palabra; en esta actividad Miguel y Maximiliano se permitieron no solo el reconocimiento de las vocales escritas, sino que ahora también por medio de la escucha podían identificarla en las diferentes palabras.



*Figura 28*

La última actividad que realizamos fue la observación de imágenes, cada uno tenía una imagen asignada de la cual debía identificar la vocal con la cual iniciaba, una vez identificada, pasarían entonces a buscar y pegar la palabra correspondiente a esta. En este último momento realicé un acompañamiento mucho más cercano para ayudar en la identificación de la palabra de la imagen, pues de momento, solo conocen algunas vocales, por lo cual, les costaría bastante encontrar la palabra correspondiente.

Cada encuentro con preescolar me llena de alegría y emoción, pues me permito observar, analizar y construir y deconstruir los procesos que llevamos, examinar como Miguel y Maximiliano cada vez identifican y se relacionan más y más con las letras me hace sentir que realmente hay que generar un cambio respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, contemplar y comparar como las actividades propuestas en las cartillas son confusas y poco significativas para ellos, mientras que las que planteamos desde la literacidad generan tantos avances me hace sentir gran deseo de generar un cambio frente a las propuestas y contenidos que se dan en estos primeros grados en la ruralidad; es necesario comenzar a tomar el contexto como herramienta principal de aprendizaje, el compartir con otros, los diálogos, la lectura y escritura espontánea le permite a las niñas y niños

disfrutar sus procesos de aprendizaje y descubrir constantemente el poder que tienen estas prácticas, las cuales van mucho más allá de la repetición y mecanización.

*8 de mayo de 2024. Primero*

### **Maestra E:**

Ese día, según lo establecido en la malla curricular, estaba destinado a la enseñanza y uso de la combinación de las consonantes "pr". Comencé con un reconocimiento de ambas letras por separado y luego introduje la combinación con las vocales. En el tablero, con la participación de los estudiantes, expliqué cómo se articulan gramatical y fonológicamente estas combinaciones, ayudándoles a asociar los sonidos y a participar activamente en la actividad. Después de entender las asociaciones, comenzamos a decir palabras que contenían estas letras. La mayoría de los ejemplos en un primer momento los proporcione, pero cuando llegamos a "pri", los estudiantes dijeron emocionados: "¡Profe, primero como nosotros!" Y cuando mencionamos "pro", Fátima exclamó: "¡Como profesora!" La felicité y continuamos con las explicaciones.



***Figura 29***

Luego, a cada estudiante le entregué dos palabras al azar, y en ellas debían encontrar combinaciones como "pra", "pre", "pri", "pro" o "pru" y colorearlas. Después, intentaron leer las

palabras en grupo, turnándose para leer cada una con la ayuda del resto. Era fundamental recordar y reconocer estas combinaciones, ya que cada uno recibió una cinta para pegar en el reverso de su palabra. El objetivo era salir al pasillo en busca de la pareja, es decir, la imagen que representaba la palabra que tenían. Por ejemplo, si tenías la palabra "princesa", debías buscar la imagen correspondiente.



*Figura 30*



*Figura 31*

Antes de salir al pasillo, recordamos que este sería un recorrido por un "museo", donde nosotros pondríamos nombre a las imágenes. Con entusiasmo, los estudiantes salieron a buscar su pareja, y el trabajo en equipo se hizo evidente: se miraban las palabras entre ellos, se ayudaban a

## ENTRE GUÍAS Y REALIDADES: LA IMPORTANCIA DE LA CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO...

encontrar las imágenes correctas, y se aseguraban de que ninguna se repitiera, prestando mucha atención a los detalles. Una vez terminaron la tarea, volvieron al salón y, como expertos en la combinación "pr", revisaron si todas las palabras estaban correctamente emparejadas con sus imágenes.

Para concluir la jornada, realizamos una última actividad relacionada con la combinación "pro", de "profesora", ya que se acercaba el Día del Maestro, el 15 de mayo. Los estudiantes prepararon cartas para la profesora Sandra en secreto, como una sorpresa para ese día. Se les proporcionaron lápices, colores y hojas iris, y cada uno dibujó y escribió algo especial para ella. Utilizaron palabras que conocían, y algunos me pidieron ayuda para escribir otras. Las palabras que mencionaban las escribí en el tablero, para que todos, de manera espontánea, pudieran usarlas en sus cartas si así lo deseaban.



*Figura 32*

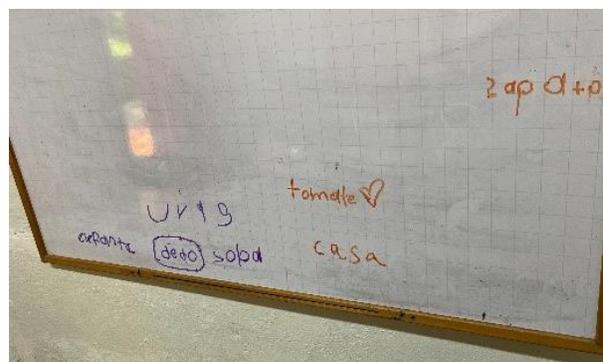
*22 de mayo de 2024. Primero*

**Maestra E:**

En esta mañana, utilicé un material que había encontrado en la escuela días antes, sin uso. La profesora Sandra me sugirió aprovecharlo en la próxima intervención, y así lo hice. Se trataba de unas tarjetas que formaban una secuencia: una con solo una imagen, otra con la imagen y su palabra, y una más con solo la palabra. Por ejemplo, un dibujo de un tomate, luego la palabra "tomate" junto al dibujo, y finalmente, solo la palabra "tomate".

Antes de comenzar con las tarjetas, al ingresar al salón, realizamos un recorrido por las letras que los estudiantes conocían hasta el momento. Participaron todos, tomando turnos para mencionar las letras que recordaban. Logramos hacer un gran listado de casi todas las letras del abecedario, pronunciadas en desorden, no como una retahíla. Cada vez que un estudiante mencionaba una letra, la escribíamos en el tablero. Cuando ya no sabían más, hicimos una pausa y me di cuenta de que conocían gran parte del abecedario.

Luego, pasamos a la siguiente actividad, que constaba de tres partes utilizando las tarjetas. En la primera parte, cada estudiante eligió una tarjeta que solo contenía una imagen. Una vez todos tenían su tarjeta, cada uno pasó al frente para escribir cómo creía que se escribía la palabra correspondiente a la imagen, como la palabra "tomate". Así, todos los estudiantes escribieron sus ideas en el tablero: Helena escribió "Elfat", Nataly "casa", Fátima "tomate", Christopher "sapato", Miguel Obarrio "uas" y Miguel "sopa".



**Figura 33**

En la segunda parte, debían buscar en una mesa la siguiente tarjeta, que contenía la misma imagen que habían elegido al inicio, pero esta vez con la palabra correctamente escrita. Aquellos que tenían alguna confusión o les faltaba alguna letra podían comparar con el tablero, tomar el marcador y corregir su escritura. Hicimos esto por turnos, para que todos aprendieran a escribir las palabras de manera correcta.

Finalmente, en el tercer momento, ya conocían la imagen y cómo se escribía la palabra, así que debían dejar las dos primeras tarjetas en la mesa e ir a buscar la tarjeta que contenía solo la palabra correspondiente completando, así, la secuencia. Si necesitaban ayuda, podían regresar a su puesto y revisar cómo era la palabra, aunque ninguno lo hizo; prefirieron ayudarse entre ellos, trabajando de manera colaborativa.

Para motivar la lectura, al final, los estudiantes eligieron tres tarjetas de las que contenían solo palabras. Una vez descubiertas, tenían que usar esas palabras para crear frases cortas en sus cuadernos. Mientras escribían frases como "El tomate es rojo", "Las uvas son moradas", "Tengo una muñeca", "Mi casa es linda", sonó la campana.

Cada una de las vivencias aquí plasmadas surgió al poner como actores principales a las niñas y los niños, donde el aula se convirtió en un pretexto para la libre expresión. En cada encuentro, los estudiantes no solo construyeron un espacio seguro para ellos mismos, sino que, a través del diálogo, tanto ellos como nosotras aprendimos y desaprendimos. Me llevo experiencias enriquecedoras en todos los sentidos, que me hicieron cuestionar cada paso y, al mismo tiempo, aprender de todo lo que tenían por contar, mostrar, decir y exponer. Estas experiencias se desarrollaron a través de diversos enfoques, donde la lectura y la escritura fueron medios para aprender haciendo de manera diferente, en donde se permite disfrutar del proceso mientras se construye conocimiento. Como señalan Gonzales, Regalado y Jiménez (2015), "la actividad de clase se centra en el disfrute del desarrollo de las prácticas por medio de estrategias que permitan la construcción del conocimiento por medio de actividades participativas y vivenciales" (p. 93).

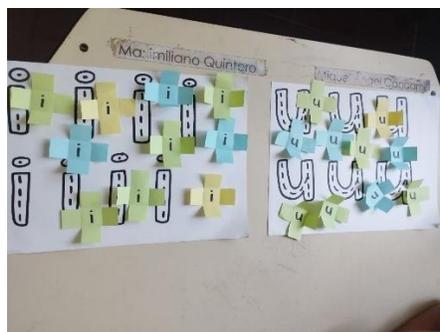
Esto se reflejó en la mayoría de los encuentros, donde el juego, el hacer y la participación activa de cada estudiante fueron fundamentales. A través de la lectura y la escritura espontánea, los niñas y niños fueron construyendo poco a poco su camino hacia la lectura y escritura convencional.

Lo hicieron de manera autónoma y colaborativa, sin perder de vista el contexto que los rodea, ese entorno que enriquece y da sentido a cada una de sus experiencias de aprendizaje.

*23 de mayo del 2024. Preescolar*

*Maestra V:*

8:00 am, fue un día lluvioso para mi encuentro con preescolar, hoy nuevamente aprendimos sobre las vocales, en el primer momento de la actividad el turno fue para la “i” y la “u” en medio de sonidos y palabras dimos inicio con el reconocimiento del fonema de ambas letras, después, las escribimos en una especie de tablero que preparé con cartulina y papel contact para poder borrar el marcador, después de varios ensayos y de la emoción de escribir con marcador que se evidencia en Miguel y Maximiliano pasamos nuevamente a una actividad de fonema, al igual que con las vocales “a, e, o” puse en una bolsito únicamente la “u” e “i”, el objetivo fue que cada que uno de los niños sacara una la nombrara y la ubicara de acuerdo a su escritura en el lado donde estaba cada una de ellas. Al terminar la clasificación, dimos paso a la identificación del fonema en las palabras, mostré a cada uno de los estudiantes imágenes que tuvieran como letra inicial aquellos que estamos trabajando para que cada uno la clasificara acorde al sonido que escuchaba en la primera letra al nombrar lo que observaba en la imagen.



*Figura 34*

Finalmente, luego de un rato de conversación, juegos y aprendizajes respecto a estas dos vocales nos desplazamos al coliseo de la institución, el cual teníamos en disposición para nosotros tres. Al llegar allí nos dispusimos a dibujar en el piso círculos con las vocales, inicialmente puse sólo aquellas trabajadas durante el día, después, cuando los círculos estuvieron listos tomamos las imágenes trabajadas para buscar nuevamente su valor sonoro inicial, entre ambos debían identificarlo y al hacerlo correrían en busca de la vocal en el piso; después de un rato de práctica, trajimos las vocales trabajadas anteriormente, las dibujamos en el piso y después observamos las imágenes e identificamos su valor inicial. Corrimos un gran rato y entre risas y jadeos pasamos a nuestra última actividad, la cual consistía en una competencia de vocales, en el piso dibujé un cuadro con las cinco vocales, después mostré las imágenes y deberían anunciar su valor sonoro inicial, quien primero respondiera tendría que escribirlo en los espacios vacíos debajo de la letra correspondiente.



*Figura 35*

Durante el desarrollo de esta actividad los comentarios de Maximiliano y Miguel fueron confortantes, para Maxi fue divertido poder escribir en los tableros, comenta que le encanta realizar dicha actividad y para Miguel salir a correr mientras aprendemos lo considera como un juego y comenta que le encanta poder jugar así, estos comentarios los pongo en contraste con aquellos realizados durante las intervenciones con las cartillas, en las cuales fue evidente el deseo por terminar pronto debido a comentarios como “profe, ya no quiero hacer más tarea” o dificultad para estar conectados con la actividad, constantemente manifestaban su deseo de salir del aula o jugar con los elementos que se encontraban allí para ellos como bloques o regletas. Después de este

encuentro, Miguel y Maximiliano lograron realmente tener un acercamiento a las vocales, ahora logran identificarlas en su propio nombre y en el de los compañeros, mediante juegos y experiencias vividas logramos comprender y aprehender de una manera diferente la lectoescritura, no necesitamos de las planas o de la memorización forzada para generar un proceso de aprendizaje satisfactorio, por medio del entorno, de lo cotidiano fuimos poco a poco construyendo un saber.

Los encuentros en el aula fueron espacios de construcción, de diálogo y de aprender y desaprender; constantemente, las niñas y los niños por medio de la interacción con su entorno construyeron saberes y afianzaron sus prácticas de lectura y escritura, mediante este proceso de acompañamiento descubrí nuevas formas de acompañar este aprendizaje de la lectura y la escritura, como menciona Aceves y Mejía (2015)

la experiencia con los textos como parte del desarrollo de los niños empieza aun antes de tener contacto con las instituciones educativas, pero esto varía entre los niños dependiendo del entorno alfabetizador al que están expuestos. Los niños saben que tienen un nombre que se puede escribir, que existen historias maravillosas como los cuentos, que están plasmadas en libros y que algún adulto les puede descifrar, y que cuando salen a la calle observan anuncios diversos en los negocios y saben que significan algo. Si bien esto varía de cultura a cultura y depende del contexto y las prácticas cotidianas, los niños perciben un mundo lleno de letras que tienen una función. (p.75)

### **Sentir y hacer, otra forma de leer**

Durante nuestra estancia en la escuela y mediante el compartir con las niñas y niños disfrutamos y reaprendimos constantemente de nuestro quehacer docente, cada una de las vivencias narradas surgió al poner a los estudiantes como actores principales de los procesos de aprendizaje. En este mismo sentido, es significativo resaltar las conversaciones tanto espontáneas como intencionadas que permitieron transformar la escuela en un entorno para la libre expresión, donde logramos una apertura de los sentidos como medio de construcción para la lectura y la escritura a partir un entorno.

En el nuevo espacio que tuvimos para compartir y crear, observamos cómo por medio de la implementación de actividades contextuales que le permitieran a las niñas y los niños interactuar con su entorno natural y escribir de manera espontánea a través de la escucha y el pensar de las letras que en cada palabra sonaban se lograba despertar un interés y una naturalidad respecto a la lectura y la escritura que durante los encuentros evocaba emoción y deseo por explorar y crear. Al inicio de las actividades se evidenciaba por parte de algunos estudiantes temor a escribir de manera espontánea, sin una muestra en el tablero de la palabra deseada, sin embargo, a medida que generábamos entornos seguros donde cada uno podía expresarse de manera tranquila y libre se permitieron experimentar y crear a partir de las diferentes letras. A partir de estas situaciones logramos identificar la relevancia que tiene la implementación de metodologías que les permitan a los estudiantes interactuar con su alrededor y generar espacios de confianza donde el error es permitido, tal como lo menciona Velázquez, (2016)

Es necesario dar confianza al niño para que escriba sin descalificar lo que hace, sino dándole valor al interpretar de manera correcta lo que ha construido. Asimismo, es preciso leer para ellos y con ellos, escribir ante ellos, pero, sobre todo, alentarlos a que escriban y, en todo momento, respetar lo que ellos reconocen como escritura, porque para los niños esa producción que han hecho tiene un significado, aunque no escriban de manera convencional (p.11).

Hemos hablado del nuevo espacio ofrecido en la I.E.R, no obstante, permitiéndonos ver el aula no solo como un espacio físico, sino como un lugar lleno de posibilidades donde los estudiantes pueden expresar sus destrezas y habilidades, tomamos los diferentes espacios de la escuela; la cancha, el parque, la huerta, e incluso los caminos cercanos para llegar a la escuela se convirtieron en parte de los procesos de aprendizaje. En este sentido, coincidimos con Dubet y Martuccelli (1998), quienes sostienen que “el aula es un espacio competitivo, hecho de fracasos y de éxitos, de anticipaciones individuales, si no de verdaderas estrategias que refuerzan también la subjetivación de los niños” (p. 89). Mediante estas realidades que se presentan en el aula, tan diversas, planteamos el reto de equilibrar la competencia con la colaboración y el apoyo para construir un entorno seguro que promueva la identidad de cada estudiante.

Lo mencionado hasta ahora es una narrativa que nos permite observar y reafirmar de manera propia y conjunta, como durante las clases, mediante los juegos, la lectura y escritura espontánea de las niñas y los niños se fueron construyendo bases conceptuales fundamentales que les permitieron de forma autónoma y vivencial realizar su propia lectura y escritura; ellas y ellos no aprendieron únicamente letras, palabras o frases, también lograron comprender su entorno, su contexto y la relevancia de este dentro de sus prácticas, un claro ejemplo, son las actividades donde las plantas, las cartas y demás objetos a su alrededor se convirtieron en una constante herramienta para su ejercicio y practica de lectoescritura. Como maestras, desde lo personal, nos asombramos del interés y el avance en cada uno de los estudiantes, pues fue mediante actividades cercanas, amenas y gustosas (lo cual inferimos a partir de los comentarios positivos realizados por los alumnos) pudimos generar grandes conocimientos y permitimos que en el aula surgieran nuevas estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura; por medio de la literacidad logramos el aprendizaje de las prácticas letradas sin necesidad de la tradicional memorización y transcripción de texto.

### **A propósito de las cartillas, la literacidad y el modelo**

La experiencia acumulada en estos seis meses nos permite reflexionar y conversar sobre lo sucedido en este lugar, basándonos ahora en las vivencias en lugar de las suposiciones logramos exponer diversas apreciaciones respecto a la implementación de las cartillas en el modelo Escuela Nueva; si bien estas contienen apartados valiosos que invitan al trabajo en equipo, la comunicación e inclusión de la comunidad en los procesos educativos, es importante también hacer énfasis respecto a la saturación de tiempo que este modelo implica para la docente, pues por medio de la fase práctica evidenciamos que las niñas y los niños requieren de un constante acompañamiento para la realización de estas, por lo que la posición del docente como un guía es difícil de lograr debido a las dinámicas que se viven en las aulas.

Bajo esta premisa, consideramos que el modelo podría repensarse desde un mayor apoyo docente, el aula requiere otro tipo de apoyo humano que permita liberar carga y tiempo al docente para acompañar e implementar otro tipo de actividades didácticas que generen encuentros significativos entre las niñas y los niños, e incluso, que le permita experimentar y traer al entorno rural otro tipo de metodologías como la mencionada en este documento para conversar con lo planteado en las cartillas y enriquecer los procesos de aprendizaje en las escuelas.

Queda por aclarar aquel hallazgo principal respecto a nuestro proyecto, y este es la falta de contextualización y generalización respecto a la ruralidad que se da por parte del modelo Escuela Nueva; si bien este se plantea como una estrategia potente para las ruralidades, en este se carece de una fundamentación diversa respecto a su eje central. En sus materiales se expone y perpetúan prácticas que revelan un único tipo de ruralidad pensado desde la agricultura y el acercamiento del campo al emprendimiento y sus prácticas ciudadinas. Las imágenes y relatos revelan además prácticas que promueven y potencian pensamientos machistas y poco ricos respecto a nuestra gran diversidad cultural interna, pareciera que hubiese poco interés por explorar la riqueza de diversidad cultural y de biodiversidad que constituye nuestro país.

Es justo decir que, durante lo vivido y narrado a lo largo de estos meses de cercanía a la ruralidad y sus realidades nos hemos permitido como maestras afrontar los retos que se pueden presentar en los contextos y hemos logrado transformar y corroborar la importancia de resignificar la implementación del modelo Escuela Nueva, pues si bien este tiene buenas herramientas, es

necesario como maestras y maestros darnos a la tarea de implementar nuevas estrategias que permitan dar cuenta de lo ricos que son los procesos cuando van más allá del lápiz y el papel; tal como lo hemos mencionado a lo largo de los apartados, las prácticas letradas van mucho más allá de la escritura literal del código, por medio de la socialización, del encuentro con el otro, de la búsqueda de significados en el entorno y la construcción de una cultura colectiva estamos también generando espacios donde la voz y las palabras se unen y entrelazan unas con otras

Si se toma como punto de partida lo mencionado anteriormente, es fundamental destacar la labor del maestro rural en Colombia, quien no solo cumple con su rol de docente al construir conocimientos, sino que también se convierte en un líder y referente para la comunidad con su esfuerzo por buscar recursos y fomentar el trabajo conjunto de la comunidad. Esto es clave para lograr un ambiente escolar donde las niñas y los niños se sientan acogidos y motivados. A pesar de la importancia de la educación en estas escuelas, la formación académica para futuros docentes no suele incluir cursos específicos sobre educación rural, tratándose de un tema que se aborda de manera superficial en algunas asignaturas electivas. Es preocupante que más de 20,000 escuelas operen bajo este modelo sin que los docentes reciban la formación adecuada en un ámbito tan crucial y recurrente en nuestros territorios.

Los educadores rurales enfrentan retos significativos para la creación de ambientes de confianza y colaboración debido a la escasez de recursos; a pesar de ello, en los espacios rurales visitados observamos su capacidad para buscar alternativas y adaptarse a las circunstancias locales bajo la búsqueda de fomentar un sentido de comunidad donde las niñas y niños no solo aprendan, sino que también se sientan acogidos y valorados. Así, por este tipo de entornos los docentes crean un impacto positivo tanto en el ámbito académico como en el desarrollo social de los estudiantes y sus familias. La educación rural merece ser valorada y entendida como una parte integral del sistema educativo colombiano, y los docentes deben recibir el apoyo y la formación que necesitan para desempeñar su labor de manera efectiva, al igual que recibir el material contemplado para ejecutar el modelo y otro tipo de metodologías de la mejor manera posible.

Referidas a este contexto, como docentes con experiencia en entornos rurales cercanos, entendemos profundamente la responsabilidad que implica habitar y trabajar en comunidades cargadas de tradiciones. Esta experiencia nos permite no solo dimensionar el impacto de nuestra

labor, sino también reconocer el valor del encuentro con los otros, lo cual enriquece nuestras interacciones y fomenta un sentido de pertenencia. Aprovechar la naturaleza como un espacio seguro y enriquecedor que nos permite conectarnos con el entorno que nos rodea y fortalece nuestra identidad como educadoras.

Así mismo son estos espacios los que nos enseñan a amar y valorar nuestro país, sus paisajes y su diversidad cultural. La educación en contextos rurales nos ofrece una perspectiva única sobre la importancia de la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente, principios que resulta fundamental integrar en los procesos educativos.

Notemos, entonces, cómo esta vivencia nos permite redefinir y resignificar nuestro rol como docentes, convirtiéndonos en agentes de cambio al fomentar un aprendizaje contextualizado que refleje las realidades y aspiraciones de nuestros estudiantes a la vez que contribuimos a empoderarlos para que se conviertan en defensores de su entorno y de su cultura.

Finalmente, de toda la creación de este proyecto podemos compartir a futuros docentes en formación la importancia de estar en el aula de clase desde los primeros días escolares, incluso, aquellos en los que los estudiantes aún no ingresan a la institución, pues es durante estos espacios que se generan ambientes de encuentro y conversación entre docentes para pensarse y cuestionarse aquello que sucederá durante dicho año académico.

No cabe duda de que, para nosotras, el estar en el aula tantos días a la semana nos permitió generar un verdadero vínculo tanto con las niñas y los niños como con nuestra labor docente, pues el permitirnos transitar y conocer los espacios del entorno educativo nos concede observar y sentir cada una de las actividades realizadas, no se torna entonces como un proceso de ir, investigar y volver a las aulas de la universidad, sino más bien, la escuela se convierte en un espacio de aprendizaje compartido, donde la práctica se entrelaza con la teoría. Esta experiencia nos brinda una comprensión más rica y matizada de las necesidades y realidades de nuestros estudiantes, lo que a su vez enriquece nuestra práctica pedagógica, por ello, recomendamos que el proceso de la práctica profesional continúe velando por la asistencia constante a los espacios en que se realiza el proyecto de grado.

En este mismo sentido, hacemos una invitación a la Facultad de Educación y a los estudiantes a velar por la aparición de cursos que le apuesten a una educación rural contextualizada y diversa, donde el debate y la búsqueda de alternativas permita visibilizar aquellos territorios que a lo largo de la historia han sido olvidados.

### Referencias

- Aceves-Azuara, I. & Mejía-Arauz, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En Mejía Arauz, R. (coord.) Desarrollo psicocultural de niños mexicanos. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Bernal-Pinzón, M. L. (2017). ¿qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo Escuela Nueva. *Revista de investigación, Desarrollo e innovación*, 7(2), 255-268.
- Caballero de Luis, S. (2007). De la alfabetización a la literacidad crítica. Entrevista a Daniel Cassany. *Dixit*, (3), 10-15.
- Cadavid Rojas, A. M. (2021). Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 18–30. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>
- Cadavid Rojas, A. M; Acosta Castrillón, L. F. y Runge Peña, A. K. (2019). La educación primaria rural. De posiciones y perspectivas. <https://hdl.handle.net/10495/15905>
- Cadavid Rojas, A. M. (2019). Escuela Nueva en Colombia: un análisis del componente curricular. <https://hdl.handle.net/10495/13915>
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Colbert, V. (2017). Una nueva escuela para el siglo XXI. *Caminos educativos*, 4 (4), 9-23. <https://doi.org/10.36436/22564527.100>
- Colbert, V., & Vásquez, L. N. (2009). Escuela Nueva – Escuela Activa. Manual para el docente. Bogotá, Colombia: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Eisner, E. W. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En *Ojo ilustrado* (pp. 43- 58). Paidós.

Gaviria, J. A. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213576>

Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 280–306. Recuperado el 7 de agosto de 2023

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592>

González-Gutiérrez, A., Regalado-Cañón, M. J., & Jiménez-Espinosa, A. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 8(16). Recuperado el 8 de agosto de 2023

<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/955>

Machado, A. (2011). Colombia rural: razones para la esperanza. <https://bit.ly/3UpTvsp>

*Proyecto de Educación Rural PER*. (2012). <https://bit.ly/4f1Jq7T>

Quintero, S. E., & Sá, E. F. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3).

<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>

Van Manen, M. (1999). *Tacto en la enseñanza*. Paidós.

Velázquez, M. A. T. (2016). Lectoescritura: eventos de literacidad en preescolar. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12).

<https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153966015.pdf>

Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y pedagogía*, (14-15), 357-382.

## **Anexos**

### **Entre el hacer y el pensar: propuesta de guía docente.**

El presente documento contiene las planeaciones realizadas como parte de nuestro proceso de trabajo de grado en la Institución Educativa Rural Granjas Infantiles sede la veta; con ellas se pretende apoyar el proceso de lectoescritura en los grados preescolar y primero. Junto a este manual se incluyen los materiales necesarios para la realización de cada actividad.

### **Planeaciones grado preescolar**

#### **Secuencia N° 1:**

#### **Estándar, DBA o lineamiento:**

- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.

#### ***Momento 1:***

En este primer momento se realizarán actividades de motricidad fina que le permita a las niñas y los niños mejorar su agarre de pinza y sus trazos, por ello utilizaremos tres herramientas diferentes para seguir las líneas. En tres octavos de cartulina la maestra dibuja trazos en espiral y línea recta. En cada uno de los octavos de cartulina los estudiantes usarán diferentes herramientas para seguir con pintura los trazos realizados previamente; en el primer octavo se ayudarán de la yema de sus dedos para seguir las líneas; en el segundo octavo cada niño se ayudará de un pincel grueso y en el

ENTRE GUÍAS Y REALIDADES: LA IMPORTANCIA DE LA CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO...

último la herramienta será un copito, el cual necesita mucha más delicadeza para cada uno de los trazos.



### ***Momento 2:***

Para esta actividad se requiere de un material especial llamado el monstruo come vocales, la idea es de forma grupal elegir un nombre para este antes de usarlo.



Es importante presentarlo a los estudiantes como parte de la clase, compartir con las niñas y los niños su método de alimentación, pues este monstruo tiene una particularidad, y es que únicamente le gusta comer las vocales “a, e, i, o, u” si alguien lo alimenta con alguna consonante u otro símbolo este padece de gran indigestión y se tira grandes flatulencias.

ENTRE GUÍAS Y REALIDADES: LA IMPORTANCIA DE LA CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO...

Una vez presentado el monstruo, se procederá a conversar con los estudiantes acerca de las vocales, cada una de ellas tendrá un espacio en la conversación acerca de su forma y su sonido; además, durante este momento haremos uso de la eufonía, con ayuda de las niñas y los niños daremos una forma con nuestro cuerpo a cada una de las vocales, todo esto con el fin de familiarizar cada letra con su sonido y con la corporalidad. Una vez practicada cada vocal, procederemos a alimentar al monstruo.

Cada niña y niño comenzará a sacar letras de un recipiente donde se encuentran todo tipo de letras (tanto vocales como consonantes), este tendrá que alimentar al monstruo únicamente con las vocales a la vez que intenta identificar cual es la vocal que saca en su turno.

Al finalizar de alimentar al monstruo come vocales se invita a los estudiantes a clasificar las vocales con las que le hemos alimentado, para ello hacemos pequeños grupos donde se encuentra cada una de las letras “a, e, i, o, u”

### ***Momento 3:***

Previo al inicio del momento tres, la maestra debe pegar en la silla de cada estudiante del salón (de todos los grados) un papelito con su nombre.

La actividad consiste en entregarle a cada uno de los estudiantes un octavo de cartulina dividido en cinco, en cada espacio irá una vocal (a, e, i, o, u), cuando las niñas y niños ingresan al aula irán por los puestos de los compañeros observando sus nombres y ubicándolos de acuerdo con la vocal que consideren tiene su nombre.

### **Secuencia N° 2:**

#### **Estándar, DBA o lineamiento:**

- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.

***Momento 1:***

Durante este primer momento lo que se busca es hacer una actividad de reconocimiento de las vocales abiertas “a, e, o” para ello la maestra tiene la autonomía de hacerlo de la forma en como mejor se sienta y como considere que sus alumnos comprenderán mejor; es importante que dentro de la explicación se tenga presente la grafía y la fonética de estas, las letras pueden asociarse con sonidos y formas cotidianas.

***Momento 2:***

Para esta actividad se necesita de un material previo, el cual consiste en un recipiente o bolsa, papeles con las vocales “a, e, o” y una cartulina con tres divisiones para clasificar cada una de las vocales.

Para dar inicio a la actividad, se ponen en el recipiente o bolsa todas las vocales y se revuelve, la idea es que cada niña y niño saque una vocal, mencione cuál es y la clasifique en la cartulina dispuesta para ello. Durante este proceso es importante recordad esas asociaciones realizadas en el momento anterior para que los estudiantes se familiaricen y recuerden con mayor facilidad al momento de identificación de la vocal.

***Momento 3:***

Para esta actividad se entregarán tableros de escritura por cada vocal, el contenido de cada tablero es una parte de escritura guiada por medio de la vocal punteada e indicando como realizar el trazo, y la otra es escritura libre de la vocal después de haber realizado la guía.

Cada niña y niño realizará los trazos de las tres vocales, los tableros al ser borrables permiten que vayan intercambiando entre ellos y realizando la práctica de escritura de cada una de las vocales abiertas.

***Momento 4:***

Para generar un reconocimiento sonoro respecto a las vocales abiertas en las palabras, se presenta a cada alumno una serie de imágenes que contienen objetos, animales, frutas o lugares que inicien con “a, e, o”. El objetivo es que cada niña y niño observe la imagen y comente que ve en ella, al mencionarlo en voz alta se le pide que indique con qué vocal inicia la palabra y se clasifica en la cartulina usada durante el momento 2.

**Secuencia N° 3:****Estándar, DBA o lineamiento:**

- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.

***Momento 1:***

Durante este primer momento lo que se busca es hacer una actividad de reconocimiento de las vocales cerradas “i, u” para ello la maestra tiene la autonomía de hacerlo de la forma en como mejor se sienta y como considere que sus alumnos comprenderán mejor; es importante que dentro de la explicación se tenga presente la grafía y la fonética de estas, las letras pueden asociarse con sonidos y formas cotidianas.

***Momento 2:***

Para esta actividad se necesita de un material previo, el cual consiste en un recipiente o bolsa, papeles con las vocales “i, u” y una cartulina con dos divisiones para clasificar cada una de las vocales.

Para dar inicio a la actividad, se ponen en el recipiente o bolsa las vocales y se revuelve, la idea es que cada niña y niño saque una vocal, mencione cuál es y la clasifique en la cartulina dispuesta para ello. Durante este proceso es importante recordad esas asociaciones realizadas en el momento anterior para que los estudiantes se familiaricen y recuerden con mayor facilidad al momento de identificación de la vocal.

***Momento 3:***

Para esta actividad se entregarán tableros de escritura por cada vocal, el contenido de cada tablero es una parte de escritura guiada por medio de la vocal punteada e indicando como realizar el trazo, y la otra es escritura libre de la vocal después de haber realizado la guía.

Cada niña y niño realizará los trazos de las tres vocales, los tableros al ser borrables permiten que vayan intercambiando entre ellos y realizando la práctica de escritura de cada una de las vocales abiertas.

En este espacio pueden traerse de nuevo las vocales cerradas y hacer un repaso de su escritura a la vez que se introduce la escritura de estas nuevas vocales.

***Momento 4:***

Para este momento es necesario contar con un espacio abierto y tizas o alguna herramienta para escribir en el piso.

Por el espacio dispuesto se escribirá en el piso las vocales “i, u” y se tomarán una serie de imágenes de objetos, animales, frutas o lugares que inicien por estas; la maestra mostrará la imagen a los estudiantes, estos mencionaran lo que ven en ella e indicarán con qué vocal inicia, después se dará la señal para que cada uno corra en busca de la vocal de la imagen para ponerse de pie sobre la letra.

Esta actividad puede ser ampliada e incluir las vocales abiertas, se distribuyen la “a, e, o” por el espacio al igual que la “i, u” y se van mostrando las imágenes, la idea es que los estudiantes puedan hacer el reconocimiento sonoro de la vocal inicial de la palabra e identifiquen la forma escrita de la vocal corriendo hasta donde se encuentra escrita.

### ***Momento 5:***



Para este momento es necesario dibujar en el piso un cuadro que contenga las cinco vocales y espacios donde las niñas y los niños puedan escribir.

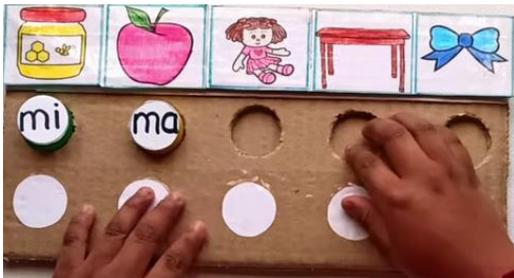
Una vez más haremos uso de las imágenes de los momentos anteriores e iremos pidiendo a las niñas y niños que indiquen la vocal con la que inicia, esta vez, después de observar y mencionar la letra la escribirán en el espacio designado en el cuadro realizado.

**Planeaciones grado primero****Secuencia N° 1:****Estándar, DBA o lineamiento:**

- Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.
- Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.

**Momento 1:**

Para esta actividad se requiere de un tablero elaborado con cartón para practicar la conciencia fonológica y silábica. En el tablero se colocan cinco imágenes que corresponden con palabras que inician con las sílabas trabajadas hasta el momento en el aula.



Estas imágenes están ordenadas de forma aleatorio por lo que cada niña y niño tendrá un tablero único, esto impedirá que se copien entre ellos. El objetivo de la actividad es que cada alumno asocie el valor sonoro de la sílaba inicial con la imagen correspondiente, para ello hará uso de las tapas que las contienen. Tal como se muestra en la imagen, la niña o niño debe identificar la sílaba inicial de la palabra y ubicarla.

Después de ubicar la sílaba de la tapa, el siguiente paso es practicar la escritura, para ello en el tablero se disponen unos círculos pequeños en la parte inferior donde cada alumno escribirá con ayuda de la guía de la tapa la sílaba correspondiente.

***Momento 2:***

Para esta actividad se requieren círculos donde se escriban las consonantes aprendidas hasta ahora por las y los estudiantes (m, s, p).

En esta actividad se pondrá en los pies de las niñas y niños los círculos con las consonantes, además, en el suelo habrán dispuestos otros círculos con vocales, el objetivo es que los participantes vayan juntando la consonante de su pie con las vocales dispuestas por el espacio para crear sílabas. Una vez practicada la creación de sílabas, se subirá la dificultad a la actividad y se comenzarán a crear palabras a partir de la sílaba conseguido entre en círculo del pie y del piso.

***Momento 3:***

Como continuidad del momento anterior se invita a las niñas y niños a realizar un listado con las palabras construidas en la combinación de silabas que más les haya gustado; esta escritura será espontánea, desde sus consideraciones propias y desde lo que recuerden.

**Secuencia N° 2:****Estándar, DBA o lineamiento:**

- Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras.
- Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.

***Momento 1:***

Durante este momento se hablará acerca de la combinación “pr”, se conversará con las niñas y niños acerca de su fonética con cada vocal y la escritura de esta. La maestra puede dar esta explicación como lo considere más conveniente respecto a sus alumnos.

***Momento 2:***

Para este momento se pegarán diferentes imágenes por el aula con el fin de que ellos las reconozcan y nombren, después se le entregará a cada niña y niño las palabras de las imágenes (las cuales contienen la combinación pr) para que estos las clasifiquen. El objetivo principal de esta actividad es identificar el lugar de la palabra donde se encuentra el “pr” y el emparejar la palabra asignada con la imagen correspondiente.

***Momento 3:***

En este espacio las niñas y los niños serán los encargados de generar un afiche publicitario, para ello se hará entrega de materiales como un pliego de cartulina, marcadores, pintura, colores, etc. Se invitará a elegir alguna de las imágenes usadas en el momento anterior para generar un espacio publicitario, ellos serán los encargados de generar los diseños, tendrán que escribir de nuevo la palabra con la combinación “pr” e implementar otros elementos que han visto en afiches publicitarios como dibujos y otras palabras escritas.

**Secuencia N° 3:****Estándar, DBA o lineamiento:**

- Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.

***Momento 1:***

Con el fin de hacer una actividad diagnóstica y reconocer el conocimiento que tienen las niñas y los niños de las letras del alfabeto la maestra preguntará qué letras conocen y las escribirá en el tablero para no olvidarlas, además, pedirá a los estudiantes que mencionen alguna palabra que contenga la letra que han mencionado.

***Momento 2:***

Este momento consta de tres partes.

**En la primera parte**, a cada niño se le dará la oportunidad de escoger una tarjeta que contiene solo una imagen. Una vez que reconozcan la imagen, intentarán escribir la palabra (escritura espontánea) correspondiente en el tablero.

**En la segunda parte**, los niños pasarán a encontrar la tarjeta que contiene la misma imagen que escogieron inicialmente, pero en la parte inferior aparece cómo se escribe. Por ejemplo, si un niño escogió la tarjeta con la imagen de un tomate, en la segunda tarjeta deberán encontrar la imagen del tomate acompañada de la palabra "tomate".

**En la tercera parte**, compararán lo que escribieron en el tablero con la tarjeta que tienen ahora y corregirán cualquier error que encuentren. Finalmente, buscarán la tercera tarjeta, la cual contiene solo la palabra. Siguiendo el ejemplo, sería la palabra "tomate".

***Momento 3:***

Las niñas y los niños escogerán tres tarjetas diferentes a las que se utilizaron en la actividad anterior. Cada uno leerá lo que dicen las tarjetas con el fin de fomentar la lectura y reconocer las letras que ya conocen.

**Planeaciones conjuntas (primero y preescolar)**

Las secuencias planteadas en este apartado pueden ser implementadas tanto de forma individual por grado como grupal incluyendo a preescolar y primero e incluso a todos los grados de la escuela rural mediante algunas adaptaciones respecto al grado de dificultad y contenido para los más grandes.

**Secuencia N° 1:****Estándar, DBA o lineamiento:****Primero:**

- Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.
- Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.
- Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.

**Preescolar:**

- Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.
- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.
- Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.

**Secuencia N° 1:*****Momento 1:***

Realizar la lectura del cuento “niebla” con el cual se harán se harán preguntas de predicción, antes, durante y después, además, se incluirán cuestionamientos acerca de su relación o conocimiento del tema (niebla y plantas).

Algunas de las preguntas son:

*¿cuál crees que es el título del cuento? ¿de qué tratará? ¿sabes qué es el rocío? ¿alguna vez lo has sentido?*

*¿Alguna vez has visto la niebla? ¿Qué crees que es? ¿Se puede tocar?*

*¿Qué plantas conoces y para qué sirven? ¿alguna vez te han dado una para quitar alguna enfermedad?*

*¿Cómo te sientes cuando vas a la zona urbana? ¿prefieres el campo o la ciudad?*

Después de leer el cuento, *¿qué crees que es la niebla?*

### ***Momento 2:***

A cada niña y niño se le hará entrega de un cuadrado de cartón, en este se asignará la tarea de dibujar un jarrón, para ello los participantes tendrán pintura como herramienta para la elaboración de su obra. En la parte superior del cartón la maestra realizará agujeros con la ayuda de un lapicero para más adelante poner en ellos flores.

Al secarse la pintura de los jarrones, en compañía de la maestra las niñas y los niños saldrán por la institución en una recolección de flores para poner en los agujeros mencionados anteriormente y crear el diseño de su florero. Durante este recorrido, cada estudiante tendrá una hoja donde escribirá por medio de la escritura espontánea el nombre de la planta recolectada en caso de conocerla o se inventará un nombre para ella.

### ***Momento 3:***

Una vez recolectadas las flores, conversaremos entre todos respecto a los nombres de las plantas y algunas de sus funciones, las niñas y los niños compartirán entre ellos sus conocimientos respecto a la flora de su entorno cercano. Como maestras compartiremos datos sobre estas y los nombres de las plantas a las que se les inventó para comparar si tienen relación.

A su vez, la maestra escribirá al lado de la escritura espontánea de las niñas y niños la forma en que se escribe la palabra que deseaban escribir con el fin de que las comparen y puedan identificar las letras que les faltaron o que les sobraron.

### **Secuencia N° 2:**

#### **Estándar, DBA o lineamiento:**

##### **Primero:**

- Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea.
- Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.

##### **Preescolar:**

- Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.
- Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.

##### ***Momento 1:***

La realizará una conversación con las niñas y niños respecto a la amistad, se dialogará acerca de sus amigos, de qué creen que se necesita para ser un buen amigo. Al finalizar, se presentará a las niñas y niños un buzón realizado en material reciclado y se les preguntará si conocen lo que es y saben para que funciona, después, se les explicará que en ese buzón pondremos unas cartas que realizaremos para los amigos de la escuela.

***Momento 2:***

Para esta actividad, realizaremos un amigo secreto, pero en este caso no le daremos un regalo, sino una carta. Antes de entregar los papelititos con los nombres, se hace en el tablero una actividad de reconocimiento respecto a las letras que contiene el nombre de los compañeros, una vez finalizado dicho reconocimiento, hacemos entrega de los materiales y procedemos a realizar una carta para el compañero, cuando las niñas y niños terminen su creación, esta se pone en el buzón para después ser entregadas.

***Nota:*** El buzón puede ser dejado dentro del aula como generador de interés para la escritura, en él pueden ir poniendo cartas para sus compañeros y puede ser revisado durante la semana por diferentes alumnos que se encargarán de llevar las cartas a sus destinatarios.

### Cofre de herramientas.

A la I.E.R Granjas Infantiles sede La Veta le dejamos un cofre de herramientas que contiene todos los materiales didácticos construidos durante la realización del proyecto, los cuales son necesarios para la implementación de las planeaciones anteriormente descritas.

