

**CINCO UNIDADES DIDÁCTICAS FUNDAMENTADAS EN LOS POSTULADOS
DE JEROME BRUNER COMO PROPUESTA PARA LA INICIACIÓN DE LOS
PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMER
CICLO ESCOLAR EN LA SEDE EDUCATIVA MISAK “LA CLAUDIA”
CAJIBÍO - CAUCA**

Por:

MARIBEL SALAZAR MIRANDA

Asesora

DORIS MANRIQUE BERMÚDEZ



**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN**

2015

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	1
1. LA ESCUELA COMO PRODUCTO DE LA LUCHA COMUNITARIA POR EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.....	5
1.1 ¡Necesitamos una escuela!	7
2. TEJIENDO LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ETNOEDUCATIVA Y LA TEORÍA. 14	
3. ¡MANOS A LA OBRA!	24
3.1 ¡Dibujo lo que veo ¡	24
3.2 ¿Las secuencias gráficas también se leen y se escriben?.....	28
3.3 ¡Creando nuestro fichero!.....	32
3.4 ¡Las secuencias gráficas y el fichero en acción!	34
3.5 ¡Un cuento nunca antes contado!.....	39
3.6 ¡A dividir la palabra!	45
3.7 ¡Completando textos!	47
4. CONCLUSIONES	50
5. BIBLIOGRAFÍA.....	53

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración: 1 Sede Educativa “La Claudia”	9
Ilustración: 2 Escuela “La Claudia” .Estudiantes grado primero	10
Ilustración: 3 Dibujo Salida pedagógica.....	27
Ilustración: 4 Dibujo reconociendo el territorio.....	27
Ilustración: 5 Estudiantes coloreando la secuencias graficas de su entorno	31
Ilustración: 6 Coloreando los entornos de las secuencias graficas.....	31
Ilustración: 7 Estudiante deposita una palabra en el fichero.....	33
Ilustración: 8 Cartel de las secuencias graficas.....	35
Ilustración: 9 Estudiante describiendo las secuencias	36
Ilustración: 10 Dibujo de una secuencia:.....	36
Ilustración: 11 Estudiantes pegando	38
Ilustración: 12 Estudiantes definiendo y escribiendo el título de la cartelera.....	38
Ilustración: 13 Narración gráfica y escrita del cuento “origen del fuego”.....	42
Ilustración: 14 Representación sobre el cuento “origen del fuego”	42
Ilustración: 15 Cuento terminado hecho por los estudiantes	43
Ilustración: 16 Dibujo grafico del Trabajo división de la palabra chumbe.	46
Ilustración: 17 Dibujo representativo del Trabajo división de la palabra jigra.....	46
Ilustración: 18 Estudiante pegando las silabas para complementar el texto	48
Ilustración: 19 Identificando y completando textos con silabas faltantes.	48

AGRADECIMIENTOS

- Desde lo más profundo de mí ser ofrezco mi más sincero agradecimiento a las dos personas artífices de mi creación, mi madre y mi padre, quienes con su esfuerzo han apoyado cada pasó en mí caminar.
- Al ser que me ha acompañado incondicionalmente los últimos diez años de mi vida y quien me ha brindado su apoyo en aquellos días de desaliento, frustración y precariedad.
- Al cielo azul por sus destellos de alegría, por su grandeza de corazón y por su espíritu amigable.
- Al ser superior que guía cada uno de mis pasos.

PRESENTACIÓN

El presente informe pretende dar cuenta del desarrollo pedagógico implementado en una escuela rural indígena del municipio de Cajibío. La práctica se denominó *Cinco unidades didácticas fundamentadas en los postulados de Jerome Bruner como propuesta para la iniciación de los procesos de lectura y escritura en niñas y niños de primer ciclo escolar de la sede educativa Misak “La Claudia” Cajibío- Cauca* y se desarrolló en el área del lenguaje, directamente relacionado con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura del castellano, mediante el cual también fue posible trabajar el fortalecimiento de la identidad cultural indígena nasa de la cual hace parte la comunidad estudiantil.

El objetivo fue llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en relación con los aspectos pedagógicos, culturales, sociales y políticos que se encuentran dentro del plan de estudios del programa de licenciatura en Etnoeducación. Además, mostrar el proceso metodológico, los alcances del proceso educativo, las actitudes percibidas en los estudiantes en cada actividad que se desarrolló y las cuales se guiaron bajo unos propósitos definidos que sirvieron al trabajo pedagógico.

El proceso pedagógico estuvo influenciado por los conocimientos previos adquiridos por los niños y las niñas en su vida cotidiana y el contexto cultural del cual hacen parte, pues el fin último era articular estos conocimientos con el objeto de enseñanza para que los aprendizajes fueran significativos y estuvieran inmersos en sus realidades. Para ello el

trabajo pedagógico se sustentó en el reconocimiento de ciertos aspectos culturales característicos de la comunidad indígena nasa, tales como: la simbología, los cuentos tradicionales, sus tradiciones y costumbres.

El desarrollo de esta Práctica Pedagógica Etnoeducativa se sustentó en algunas investigaciones y estudios importantes que se han realizado con relación a los procesos cognitivos de los niños y las niñas frente al aprendizaje de la lectura y la escritura del castellano, sus etapas, necesidades y las posibles formas de trabajar en el ejercicio pedagógico. Estos aportes los tomé especialmente de Jerome Bruner, Lev Vygotsky, David Ausubel y Celestin Freinet.

En este sentido el presente trabajo consiste en la propuesta de cinco unidades didácticas para abordar el proceso pedagógico de iniciación de la lectura y la escritura del castellano en estudiantes de grado primero; cuyo basamento está dado por los tres modos de representación que hacen los niños en el proceso de aprendizaje: la representación enactiva, icónica y simbólica que plantea Jerome Bruner.

Para la realización de estas actividades se implementó una metodología activa, en la que los estudiantes eran partícipes de su proceso de aprendizaje de manera consciente y donde eran ellos quienes lo construían partiendo de los aspectos del contexto sociocultural del que hacían parte y sobretodo fue una metodología de trabajo conjunto, donde primó el esfuerzo en equipo y la ayuda mutua en la construcción del conocimiento, así mismo, el ejercicio

pedagógico del maestro estuvo fuertemente marcado por el sentido de orientación, de guía o facilitador del proceso de construcción del saber.

De esta manera lo que se busca es que a partir de las actividades desarrolladas en el ejercicio pedagógico se dé cuenta de dichas formas de representación, para lo cual se implementaron actividades como: salidas de campo, la lectura de secuencias, realización de un fichero, elaboración gráfica y producción textual de un cuento tradicional, separación de palabras por sílabas y como actividad final la complementación de textos. Esta última actividad buscó generar en los estudiantes la comprensión de la configuración del sistema escrito, implementando de esta manera el *método global* de aprendizaje planteado por Celestin Freinet, que consiste en desarrollar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura partiendo de reconocer la palabra como construcción provista de sentido y significado para el estudiante y posteriormente realizar la descomposición de ella en sílabas y fonemas.

Es así, como se evidencia la relación de esta práctica pedagógica con la Etnoeducación, ya que cada uno de los aspectos anteriormente mencionados en relación al desarrollo del proceso que se realizó es consecuente, a mi modo de ver, debido a que la Etnoeducación le otorga validez e importancia al contexto sociocultural, si de pedagogía se trata. Así mismo propende por generar dinámicas de innovación dentro del aula, potenciar aspectos de orden cultural, social y político dentro de las comunidades y establecer relaciones horizontales con los estudiantes donde prime la confianza, el respeto y el afecto. La idea central de la

Etnoeducación es generar una educación diferenciada para y con las poblaciones étnicas acorde a sus necesidades e intereses.

Al tener claras las ideas principales, los objetivos y el desarrollo del proceso pedagógico, es pertinente presentar la estructura del trabajo sistematizado en el que la información se encuentra organizada de la siguiente manera: en primera instancia, en el primer capítulo se encuentra la presentación del trabajo, bajo el título “La escuela como producto de la lucha comunitaria por el derecho a una educación diferenciada”. El segundo capítulo, “Tejiendo la práctica pedagógica Etnoeducativa y la teoría” expone los fundamentos de esta práctica y da entrada al tercer y último capítulo, “Manos a la obra”, el cual describe cada una de las unidades didácticas y las diferentes actividades que se implementaron dentro del aula en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano. Como elemento final de la sistematización de la experiencia pedagógica se exponen unas conclusiones acerca del proceso desarrollado y la bibliografía.

1. LA ESCUELA COMO PRODUCTO DE LA LUCHA COMUNITARIA POR EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA

La sede escolar Misak “La Claudia” se encuentra ubicada en el departamento del Cauca, en el Municipio de Cajibío; específicamente en el corregimiento de El Túnel, vereda La Claudia y limita con el municipio de Totoró.



Ilustración: 1 Mapa del Municipio de Cajibío.
www.Cajibío.Rincón musical.com

La conformación de la vereda ocurrió aproximadamente hace 70 años, hacia mediados de 1940, a partir de que el señor Eugenio Huila, perteneciente a la comunidad indígena nasa y oriundo de Jebalá – Totoró, decidió comprarle un terreno al dueño de una hacienda que para entonces se llamaba “El cinco” y que conformaba la extensión de tierra que hoy es la vereda La Claudia- Cajibío.

El dueño del terreno empezó a vender a cinco centavos la plaza de tierra; algunos de los compradores pagaron con trabajo; el dueño les permitía sembrar, pero debían darle la mitad de lo que producían. Otros pagaron y otros decidieron invadir, todos ellos nasas.

La familia de Eugenio Huila fue la primera en habitar el territorio, poco tiempo después fueron llegando otras familias de Jebalá que anteriormente vivían en Pitayó y otros en Toribío.

Es así como finalmente es poblado lo que es conocido hoy día como “La Claudia” cuya población en su gran mayoría, si bien administrativamente hace parte del resguardo de Jebalá, no participa de manera activa de sus dinámicas sociales y culturales, sino que han decidido organizarse de manera aislada, puesto que éste no los tiene en cuenta en la inversión de recursos ni los apoya en sus necesidades educativas, pero sí los censa como pertenecientes al cabildo, por quienes obtiene recursos. De esta situación nace el inconformismo de la comunidad con el cabildo de Jebalá y por lo cual se promueve actualmente un proceso de separación del resguardo.

Las diferentes dinámicas, problemáticas y situaciones por las que ha pasado la comunidad se evidencia en el descuido por fortalecer aspectos de orden cultural del pueblo nasa; pues en la comunidad no hay ningún proceso hasta el momento que pretenda mejorar tal situación.

1.1 ¡Necesitamos una escuela!

Desde el año 2013, observando que había un grupo numeroso de niños y niñas que demandaban de una escuela, la comunidad nasa de la vereda La Claudia tomó la decisión de manera colectiva y por votación popular de vincularse al proceso educativo que desarrollaba el pueblo Misak del resguardo de Guambía en el municipio de Cajibío, debido a que es el único cabildo cercano a la comunidad y además es el que le ofreció su apoyo en el momento, quedando así la población de “La Claudia” adscrita al proceso educativo Misak, que le provee los recursos necesarios para su sostenimiento.

De esta manera es como la sede escolar donde desarrollé mi Práctica Pedagógica es producto de la lucha comunitaria, que consistió en presentar una petición de desvinculación al proceso educativo del resguardo de Jebalá y de insistir ante las negativas presentadas por tal cabildo, y presentar todos los argumentos por los cuales pidieron la vinculación al resguardo de Guambía, para obtener, según ellos, una educación acorde al contexto sociocultural nasa. Pues la idea inicial era promover un proceso educativo que fortaleciera los procesos culturales, sociales y políticos de la comunidad indígena nasa o por lo menos esa fue la pretensión inicial del proceso. Lo cual se ha ido convirtiendo en un escenario de confusión identitaria, debido a que la población estudiantil es de origen nasa, pero es al proyecto educativo Misak que la escuela se encuentra adscrita.

Confusión que radica en el hecho de que un proceso educativo nasa, con sus particularidades, no es fácil de vincularse a un proceso tan diferente como lo es el del

pueblo Misak, que tiene como uno de sus objetivos la enseñanza de su lengua materna, el Namtrik. Y aunque ahora se pretende enseñar las dos lenguas indígenas, el Namrik y el Nasa Yuwe, en estos momentos no se observa claridad en este proceso.

Así mismo se evidencia la carencia de interés en impartir una educación direccionada a fortalecer los aspectos de orden cultural en la comunidad educativa, el cual es uno de los objetivos que las comunidades indígenas lideran. Al parecer la creación de la escuela partió de un fin: el derecho a una educación étnicamente diferenciada, acorde a las condiciones del contexto ya que el resguardo de Jebalá si bien argumentaba desarrollar un proceso educativo propio, la comunidad de “La Claudia” se sentía inconforme con los docentes que asignaban, ya que no cumplían con las expectativas, pues la mayoría de las veces eran personas ajenas al contexto y con un nivel académico de bachilleres.

De esta manera es como se pretendía inicialmente cambiar el direccionamiento del proceso educativo, a fin de mejorarlo; pero en el transcurso del camino se ha quedado corto, sobretodo en su accionar pedagógico.

En materia física la sede está constituida por una casa familiar prestada de manera voluntaria por un señor de la comunidad que la facilitó para llevar a cabo la labor educativa. Cuenta con unas dimensiones aproximadas de 6x 12mts. En una de las habitaciones de aproximadamente 4x4mts. se encuentran ubicados los niños y las niñas de los grados 0° y 1° con un total de 12 niños y en la sala de la casa se encuentran distribuidos los estudiantes de los grados 2°,3°,4° y 5° con un total de 18 niños. En la parte de atrás está

construida en tablas una cocina que cuenta con un fogón de leña pequeño, un lavaplatos y una pequeña mesa de madera, a sus alrededores se encuentran cultivos de café y maíz.



Ilustración: 1 Sede Educativa "La Claudia".
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

En relación con el proceso pedagógico que la sede escolar ejecuta se evidencia la poca participación de la comunidad y su escaso interés por revitalizar los procesos culturales, sociales y políticos que caracterizan al pueblo nasa, pues es notable que cada maestra realiza su labor pedagógica de acuerdo a lo que cree conveniente y basándose en sus parámetros.

Es así como este plantel educativo es notoria la ausencia de un proyecto pedagógico que busque potenciar un proceso acorde al contexto sociocultural de los estudiantes, lo cual

se evidencia en los materiales de apoyo que utilizaban las profesoras, que eran de Santillana y Escuela Nueva.

En el caso del grado primero, en el cual se centró mi interés, el desarrollo pedagógico de los procesos de lectura y escritura en castellano, se realizaba fuertemente direccionado por prácticas de memorización y repetición, basado en la elaboración de planas como el elemento central del ejercicio educativo, lo cual generaba dificultades en los y las estudiantes para el desarrollo del aprendizaje.

El grupo estudiantil, estaba conformado por 12 infantes: 8 niñas y 4 niños, de los cuales 2 pertenecían a grado 0, así es que el seguimiento se realizó a 10 estudiantes que se encontraban adscritos en grado 1°. Los niños se encontraban en un promedio de edad que oscilaba entre los 6 y 8 años, son niños pertenecientes a la comunidad indígena nasa que ya no hablan la lengua materna.



Ilustración: 2 Escuela "La Claudia" .Estudiantes grado primero
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

Como primera instancia los niños demostraban en el desarrollo de las clases actitudes tales como: dificultad en el momento de dar opiniones o puntos de vista frente a un tema o pregunta; se quedaban en silencio o respondían cualquier cosa que se les ocurriera. Al momento de realizar trabajos de escritura, se evidenciaba que escribían muy grande, no poseían manejo de espacios, confundían unas letras con otras, omitían algunas en las palabras, desconocían las grafías que trataban de escribir.

En relación con la actitud y el comportamiento de los niños en el desarrollo de las clases se describen las siguientes acciones: algunos desarrollaban la escritura de planas, otros simplemente decidían no realizarlas y empezaban a hacer dibujos y pintar, con frecuencia salían y entraban del aula con o sin permiso, en cierta ocasión la profesora les dijo “saquen el cuaderno de español” a lo cual una niña respondió: “Nooo, qué pereza, otra vez letras y letras, yo no voy a hacer nada” y cerró el cuaderno. Así como esta niña, la mayoría de estudiantes muestran desagrado en ciertas actividades de escritura, pero les llama mucho la atención el observar libros ilustrados y que les lean en voz alta cuentos.

Por su parte la profesora desarrollaba las clases mayoritariamente dentro del aula, metodológicamente realizaba el trabajo pedagógico en lenguaje mediante la implementación de planas, al estilo de la cartilla “Nacho lee”, la cual era una herramienta más de trabajo en cuanto a la lectura y la escritura. Así mismo hacía uso de la asociación de algunas sílabas con ciertas imágenes, escribía en el tablero para que los niños copiaran en sus cuadernos, hasta el momento en que ingresé a realizar la práctica habían trabajado hasta

la letra p y combinando cada letra con las vocales, constantemente desarrollaban actividades de repetición, para lograr la memorización de los aprendizajes.

A partir de la observación del contexto educativo y de sus variables culturales, sociales y políticas es cómo surge la preocupación por generar dinámicas nuevas y de innovación pedagógica en relación con la enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura en los niños del primer ciclo escolar, pero por medio de un proceso que permitiese basar el desarrollo de la adquisición de la lectura y escritura en castellano como procesos académicos con la implementación de temáticas de orden cultural y social de la comunidad estudiantil, a fin de fortalecerlos y desarrollar una educación que estuviese inmersa en la realidad de los niños y su cotidianidad a partir de la cual los aprendizajes tuviesen sentido para los estudiantes.

Finalmente, teniendo en cuenta la condición del contexto educativo y social de la comunidad y de identificar las pretensiones de mi práctica pedagógica es como me surge la siguiente pregunta: ¿es posible desarrollar una propuesta metodológica en el área del lenguaje que busque integrar los dos tipos de conocimiento en el aula, los académicos y los de ámbito local, sin perder de vista la finalidad u objetivo central de la actividad educativa que es iniciar los procesos de adquisición de la lectura y escritura en castellano?

Para dar respuesta a la anterior pregunta me dispuse a revisar distintos postulados teóricos frente a lo que tiene que ver con la enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano. Los postulados de Jerome Bruner me permitieron definir bajo qué

parámetros básicos implementar el ejercicio pedagógico, y a partir de los que fue posible empezar con el diseño de actividades educativas que dieran cuenta del proceso que se esperaba implementar en el aula. Es así como doy inicio a la práctica pedagógica Etnoeducativa como tal.

Práctica pedagógica que planteo y desarrollo como mujer mestiza, ajena a la comunidad y practicante en el ejercicio pedagógico, pero sobretodo como una persona interesada en iniciar procesos educativos que den respuesta a las necesidades de las comunidades y que busca generar estrategias educativas innovadoras y acordes a los contextos socioculturales.

2. TEJIENDO LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ETNOEDUCATIVA Y LA TEORÍA

Las ideas que fundamentaron la realización de esta Práctica Pedagógica Etnoeducativa-PPE, se tomaron desde cuatro ámbitos: el Etnoeducativo, el social, el pedagógico y el personal, con los cuales se buscó desarrollar un proceso educativo integral, en el que fuera posible adquirir el conocimiento enmarcado en diferentes aspectos de la vida.

Con base en estas ideas, el desarrollo de esta PPE se centró en la construcción colectiva del conocimiento, entre estudiantes, profesora-practicante y la comunidad, en pro de proponer otras estrategias pedagógicas y didácticas para que las niñas y los niños apropien los procesos de lectura y escritura, generando dinámicas educativas en las cuales primara su contexto sociocultural, favorecieran sus aprendizajes y fortalecieran aspectos culturales y de identidad del pueblo nasa del cual hacen parte los estudiantes.

Entendiendo la Etnoeducativo como la educación que se desarrolla en contextos étnicamente diferenciados y que enmarca los procesos pedagógicos en las necesidades e intereses de las comunidades, con esta PPE lo que se buscó fue integrar conocimientos culturales del pueblo nasa con aspectos académicos como la lectura y la escritura alfabética del castellano, en un ambiente de mutua complementación, que hiciera posible alcanzar objetivos y competencias escolarizadas, así como fortalecer procesos de identidad y rescate cultural en generaciones que se empiezan a formar.

Pues la importancia de los procesos etnoeducativos en contextos étnicos radica en que son aliados del fortalecimiento, rescate y revaloración de los conocimientos, saberes, costumbres y prácticas de los pueblos, en la medida en que permite llevar al contexto educativo, aquellos conocimientos que poseen las comunidades para implementarlas en la escuela, con el mismo valor que los conocimientos externos.

Con estas perspectivas, en esta PPE, tanto la lectura como la escritura se asumen como procesos sociales que intervienen en las relaciones e interacciones de los diferentes grupos o comunidades. Es a partir de ahí de donde se retoman aspectos de uso común del lenguaje de la comunidad educativa para implementarlas dentro de las clases, a fin de que se comprenda que el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura están dados por el uso que de estos procesos se hagan en la cotidianidad, como parte de sus realidades y necesidades.

Desde el ámbito pedagógico, se busca un aprendizaje de manera consciente, guiado por la curiosidad y el interés de aprender para la vida, con la posibilidad de producir ideas, recrearlas, cuestionarlas, replantearlas. De modo que leer y escribir no se convierta en un proceso de aprendizaje difícil y aburrido, carente de sentido y aislado de sus realidades. Por ello se busca que los niños y las niñas de la vereda La Claudia conozcan otra forma de aprender y apropiarse el código alfabético, alejada de prácticas repetitivas y memorísticas, que les permita generar otro tipo de actitudes frente a la manera como se desarrollan o interiorizan estos conocimientos en la escuela. También se busca forjar una actitud

valorativa del idioma de acuerdo a las necesidades y puntos de vista de los estudiantes y de la comunidad.

Todo esto con el interés de demostrar que es posible llevar a cabo una práctica educativa sustentada en pilares como la planeación, la pertinencia y el desarrollo de estrategias pedagógicas acordes al objeto de enseñanza, mediante la utilización de aspectos de orden cultural y social del contexto de los niños y las niñas a fin de que los aprendizajes que se adquirieran se vinculen con los conocimientos previos de los estudiantes y para lograr que el proceso educativo tenga sentido y sea significativo como lo plantea David Ausubel. La idea era que los niños y las niñas iniciaran el proceso de aprendizaje y apropiación de la lectura y la escritura del castellano como primera lengua (ya que si bien son hijos e hijas de parejas de origen nasa, no hablan el nasa yuwe), apoyada en bases teóricas mediatizadas pedagógicamente por aspectos de orden cultural y social de la comunidad indígena nasa, a fin de desarrollar los dos procesos de manera paralela. Pues para las comunidades indígenas en sus proyectos políticos y sociales, adquirir conocimientos con relación a la lengua castellana es un factor muy importante, en tanto se convierte en una herramienta de comunicación que les permite expresar sus ideas al resto de la sociedad, exteriorizar sus formas de organización, sus proyectos de vida, costumbres, sus procesos de reivindicación, entre otros.

De esta manera se proyectaba que estos estudiantes adquirieran conocimientos sobre lectura y escritura como procesos conscientes, con sentido, de construcción colectiva y con valor social y cultural. Para ello se implementaron estrategias pedagógicas como: la

indagación en el contexto familiar, los conocimientos que cada estudiante ha adquirido en su experiencia de vida, así como la realización de actividades lúdicas, acordes al primer ciclo escolar.

De manera personal considero que es importante generar dentro de las aulas de clase propuestas de innovación pedagógica, entendidas como aquellas estrategias educativas pensadas y proyectadas concienzudamente, con fuerte influencia de la didáctica y la dinámica, a fin de llevar a cabo una práctica diferente al método tradicional, que propendan por establecer dinámicas de relacionamiento diferentes entre los sujetos de aprendizaje y el objeto de aprendizaje, en los que prime el interés y la curiosidad por aprender, al mismo tiempo que esté provisto de sentido para los estudiantes. Así mismo que el aprendizaje – enseñanza se sustente en los distintos objetos de conocimiento y se empiece a pensar en transformar esas prácticas educativas de repetición y memorización que son, a mi consideración, ortodoxas reproducidos por algunos docentes, para no pensarse procesos distintos que impliquen mayores esfuerzos.

Es así como la planeación y proyección de la práctica pedagógica Etnoeducativa fue un ejercicio basado en fundamentos pedagógicos, académicos y teóricos que le dan validez y que permitieron su direccionamiento hacia unos fines establecidos previamente.

Para ello, se seleccionó un basamento teórico en el que se cimentó el desarrollo de la práctica y cuyos fundamentos son de los siguientes teóricos: Jerome Bruner, Lev Vygotsky, David Ausubel y Celestin Freinet.

Lev Vygotsky planteó la teoría o el modelo de aprendizaje socio-cultural, en el cual reconoce la importancia de la influencia de aspectos de orden social y cultural en los procesos de adquisición y aprendizaje del conocimiento de parte de los niños y las niñas. Para él, las interacciones que los estudiantes desarrollan con su medio social y cultural, determina la apropiación del lenguaje, la adquisición de conocimientos y la construcción de conceptos de manera consciente y sobretodo contextualizada.

Este presupuesto me permitió vincular el proceso educativo de mí PPE a la realidad social y sobre todo cultural de mis estudiantes, el cual evidenció que resulta más eficaz aprender mediante lo que se conoce para llegar a lo nuevo. En este caso particular la idea era relacionar aspectos de orden cultural de la comunidad nasa, tales como sus cuentos tradicionales y su simbología, así como algunas prácticas que realizan los individuos pertenecientes a este grupo social, como estrategia para hacer el aprendizaje más cercano a la realidad de los niños y su contexto.

Teniendo en cuenta que con la implementación de los aspectos anteriores esperaba generar en mis estudiantes un aprendizaje significativo, recurrí a las ideas de David Ausubel (1973), quien plantea y desarrolla una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno. Partiendo de esta afirmación, vinculé de forma paralela los dos tipos de conocimiento: el conocimiento académico y el conocimiento local, a fin de que se complementaran y favorecieran la obtención de un aprendizaje significativo, ya que eran los conocimientos que circulaban en

la comunidad, tales como los cuentos tradicionales, las prácticas culturales y la simbología nasa, los que iban a permitir el acercamiento a los procesos de lectura y escritura como estrategia pedagógica.

Según Rodríguez (2004), la Teoría del Aprendizaje Significativo aborda cada uno de los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, asimilación y retención del contenido que se ofrece a los estudiantes, de modo que adquiera significado para ellos. Así mismo, Pozo (1989) (citado por Rodríguez 2004), la considera una teoría constructivista, ya que es el propio individuo quien genera y construye su aprendizaje. De acuerdo con estos planteamientos, el ejercicio de mi Práctica Pedagógica Etnoeducativa se encaminó a transformar las dinámicas de acercamiento al aprendizaje, que por lo general se desarrollaban de manera mecánica, direccionada por el docente y alejada de las situaciones reales de los y las estudiantes.

Esta teoría es complementaria a la de Vygotsky, debido a que también le otorga relevancia o importancia a los conocimientos que circulan en el contexto sociocultural de los estudiantes, que en últimas es el aspecto clave que brinda las condiciones pertinentes para alcanzar a producir un aprendizaje significativo.

Estas perspectivas pedagógicas se concretaron en mi proyección y ejecución de mi PPE a través de estrategias didácticas fuertemente influenciadas por la teoría cognitiva del descubrimiento de Jerome Bruner (1984), quien plantea que el desarrollo cognitivo del niño para adquirir aprendizajes responde al proceso de categorización que él hace de las cosas y

que se relaciona directamente con diferentes aspectos de la realidad, los cuales le permiten recrear conceptos, replantearlos, modificarlos u organizarlos de acuerdo a sus esquemas.

Para Bruner es importante, de la misma manera que para Vygotsky en la adquisición del aprendizaje, la interacción con el contexto y los conocimientos previos del estudiante. Afirma que la estructura cognitiva previa del aprendiz (sus modelos mentales y esquemas), como factores esenciales en el aprendizaje, dan significación y organización a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizarla y profundizarla.

Es así como Bruner (1963) vincula las experiencias, conocimientos y aspectos de ámbito local en el ejercicio pedagógico, y distingue tres modos de representación o sistemas de procesamiento de la información, con los cuales el educando transforma la información que le llega y construye modelos de la realidad. Estos son los modos “enactivo, icónico y simbólico”. Tres modos de representación que rigieron mi práctica docente y determinaron el diseño de algunas unidades didácticas propuestas, basada en las definiciones que el mismo Bruner plantea de cada uno de estos modos.

Representación enactiva: consiste en representar cosas mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona, y Bruner la ha relacionado con la fase senso-motora de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa. Es decir, que el aprendizaje en esta etapa se desarrolla cuando se está en relación directa con el objeto de aprendizaje, es la

experiencia vivida la que lo posibilita. Por ejemplo: la actividad pedagógica de realizar una salida a un sitio específico con los estudiantes con unos fines definidos; permite que el niño y la niña esté en contacto, viva, sienta la realidad inmediata y a partir de ella pueda crear representación sobre lo que aprendió o conoció de tal ejercicio, ya sea de manera discursiva o gráfica.

Representación icónica: consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción, en esta etapa el niño o la niña representa lo que conoce y aprende mediante dibujos, Por ejemplo: el ejercicio educativo de leer un cuento en voz alta a un grupo de estudiantes y posteriormente pedirles que realicen una secuencia gráfica de lo narrado a fin de conocer lo que comprendieron del mismo. De esta manera es como el estudiante representa lo que aprende en la etapa gráfica.

Representación simbólica: Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada. Es decir, que el niño o la niña en esta etapa es capaz de representar lo que sabe y aprende mediante grafemas, en otras palabras mediante el código escrito o alfabético. Por ejemplo, el número tres se representarían icónicamente por, digamos, tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un número 3.

Los tres modos de representación son reflejo del desarrollo cognitivo, pero actúan en paralelo. Es decir, una vez un modo se adquiere, uno o dos de los otros pueden seguirse utilizando.

La propuesta pedagógica de las cinco unidades didácticas para la iniciación de la lectura y la escritura en niños y niñas de primer grado escolar, obedece fielmente a estos tres modos de representación que plantea Bruner y que se corroborarán más adelante, en la descripción de cada unidad didáctica.

Finalmente el apoyo teórico de la práctica pedagógica Etnoeducativa, se cierra con los aportes de Celestin Freinet quien plantea el método global de aprendizaje de la lectura y la escritura, que consiste básicamente en el proceso que inicia de las palabras percibidas y reconocidas globalmente; de tal manera que el niño le encuentre sentido o significado, para luego pasar a las sílabas, producto de la descomposición de las palabras mediante el reconocimiento de las similitudes, hasta llegar a los sonidos descubiertos de la misma manera analítica. A partir de ahí puede pasarse a la composición de palabras nuevas y a la escritura. Pues de esta manera considero que es adecuado abordar el proceso, a fin de llevar a la práctica un método de aprendizaje innovador para los niños y la maestra con pretensiones de lograr un aprendizaje significativo, interesante, duradero y ameno para los estudiantes.

Así mismo, se tuvo en cuenta el principio que guía el método y las técnicas de Freinet de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos escolares y que se basa en considerar que se aprende por la actividad específica, esto es, se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo; a dibujar se aprende dibujando, etc. es decir, por medio de la libre

exploración y la experimentación, el niño aprende y conforma su inteligencia y sus conocimientos.

De esta manera, el desarrollo del proceso educativo se centró en el aprendizaje a partir de la realización de actividades concretas en el marco de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en las cuales el niño era un personaje activo y tenía cierta autonomía en su proceso.

3. ¡MANOS A LA OBRA!

Después de enunciar las consideraciones anteriores me dispongo a dar inicio al relato de la experiencia pedagógica en el marco de la iniciación de los procesos de lectura y escritura en castellano, desarrollada con los estudiantes de grado 1° y para la cual se proyectó la realización de las siguientes actividades o unidades didácticas, basadas principalmente en la teoría del aprendizaje de Jerome Bruner y apoyada en fundamentos de teóricos como: Lev Vigotsky, David Ausubel y Celestin Freinet, que podrían ser de gran ayuda para un lector que busque estrategias pedagógicas para trabajar estos procesos específicos en el aula.

3.1 ¡Dibujo lo que veo !

La actividad pedagógica proyectada para la jornada consistió en la salida a un lugar representativo para los niños denominado por ellos mismos La Loma y cuya decisión fue exclusivamente del grupo estudiantil, como ejercicio de reconocimiento de un sitio importante para la comunidad con el objetivo de poner en contacto con el medio físico al niño y realizar una posterior elaboración gráfica de lo observado en la salida a fin de llevar a la práctica lo planteado por Bruner con relación a la forma de “representación enactiva” y que se sustenta en los aprendizajes que adquieren los niños en relación directa e inmediata con la realidad; es decir, el estar en contacto con aquello que es objeto de aprendizaje.

Es a partir de esta idea que la salida a la loma se convierte en una estrategia educativa en la medida en que lo que se pretende es partir de un reconocimiento al contexto

geográfico de la comunidad con una doble pretensión: la de desarrollar ejercicios de indagación sobre el lugar y obtener respuestas argumentadas de manera oral, muy en relación con el fortalecimiento de habilidades como la fluidez oral que es pertinente para los procesos de la adquisición de la lectura y la escritura, al igual que observar los gráficos que realizan los niños del sitio visitado, demostrando de esta manera la importancia de entrar en contacto con lo que es objeto de aprendizaje, ya que es la acción la que garantiza la representación que realizan los niños de lo que conocen. “El sujeto representa los acontecimientos, los hechos y las experiencias por medio de la acción” (Aramburu, tomando a Bruner, pág.3)

De esta manera la actividad inició en el aula de clase. Partiendo de que mi presencia como practicante era nueva en la escuela, sentía la necesidad de que fuesen ellos quienes me guiaran hacia el reconocimiento de los lugares que consideraban importantes y agradables. La idea fue genial para los niños, inmediatamente se emocionaron y empezaron a dar ideas al respecto, algunos opinaban en ir a la cancha, otros a la quebrada o río y otros a la loma; finalmente se decidió en grupo ir a la loma.

El recorrido inició desde la escuela y en la medida en que íbamos avanzando algunos me orientaban, decían por ejemplo “allá está el palo de guayaba al que nos subimos a coger guayabas” o “cuidado profe se va al agua que usted no conoce”. Finalmente llegamos al lugar propuesto y los niños cogieron guayabas, jugaron al gato y al ratón, otros se subieron al árbol de guayabas, corrían, se reían; luego, en círculo, nos sentamos todos sobre la hierba y les realicé preguntas como: ¿por qué les gustaba tanto ese lugar? A lo que

dieron respuestas como porque era bonito, porque podían correr, jugar, acostarse sobre la hierba, comer guayabas y limones y porque se sentía el viento en la cara. Nuevamente pregunté: ¿vienen con frecuencia a este sitio? A lo que respondieron que la profesora Juana a veces los llevaba a realizar clases de educación física.

Finalmente dialogamos sobre la importancia de conservar el lugar limpio y sin dañar sus árboles, porque era un sitio muy agradable y los hacía felices. Prontamente regresamos a la escuela y la actividad finalizó con la realización de un dibujo sobre la salida a la loma, donde plasmaran lo que más les gustaba del sitio y lo que habían aprendido con la salida. La actividad terminó con la realización de los dibujos en los que se pudieron apreciar el dibujo de la loma, los niños, árboles, el sol, las nubes, flores, etc, los cuales fueron coloreados.

Esta actividad es un ejemplo importante para ilustrar el tipo de representación enactiva de Bruner, ya que es partiendo de la acción que el niño construye de manera gráfica lo que conoce y ve del lugar visitado, además de que es precisamente de ese espacio del que puede hablar, dirigir, apreciar y argumentar de manera elocuente lo que sabe y piensa.



Ilustración: 3 Dibujo Salida pedagógica
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).



Ilustración: 4 Dibujo reconociendo el territorio
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

Es así, como partiendo de actividades de contacto real con lo que se desea aprender es como el niño genera formas de representación gráfica, que convierten al aprendizaje en resultado de la práctica directa; pues la razón principal por la que se decidió la realización de tal actividad, se enmarcó en la pretensión de poner en ejercicio las capacidades de los niños en lo que tiene que ver con su nivel de desarrollo oral en un ámbito argumentativo, propositivo y de diálogo. De la misma manera que representaran a través de los dibujo o gráficos lo que construyen en su mente como representación del lugar conocido como la loma.

La realización de la actividad arrojó como resultados el alcance de los objetivos planteados, en la medida en que fue posible observar las dinámicas de comunicación dialógica que se esperaba; en algunos niños más que en otros, pero fue positivo el resultado, hubo

participación total de los estudiantes en la realización de las actividades y las representaciones gráficas que hicieron del sitio dan cuenta de lo realizado.

3.2 ¿Las secuencias gráficas también se leen y se escriben?

La lectura de secuencias gráficas representa una herramienta eficaz en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura alfabética, en la medida en que posibilita otra forma de leer. La lectura no solo se realiza mediante la decodificación de grafemas; la lectura de imágenes es también importante debido a que permite potenciar en los niños y las niñas habilidades interpretativas, argumentativas y de comprensión; además de que se puede convertir en un medio con el cual sea posible trascender de una lectura iconográfica a una lectura simbólica en sintonía con lo planteado por Bruner en relación con los tres tipos de representación que cognitivamente realizan los niños y las niñas en el aprendizaje

En este caso específico el interés se centra en implementar un ejercicio pedagógico de lectura y organización lógica de secuencias gráficas donde el lenguaje icónico se traduce al lenguaje oral y permite entre otras cosas atribuirle un valor de importancia a la producción escrita como representación de lo gráfico.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se llevó a cabo el ejercicio de lectura de secuencias gráficas, que personalmente había diseñado para el trabajo; la actividad constaba de cinco secuencias gráficas que iban a ser distribuidas a grupos de dos niños.

Inicialmente explique en qué consistía el ejercicio, aclaré qué era una secuencia gráfica y lo que les correspondía realizar; una vez dije “a quienes estén organizados en parejas les doy la secuencia para que empiecen a colorearla” de inmediato tres grupos se conformaron sin problema alguno y les di su correspondiente secuencia; los dos grupos que aún no se conformaban se debía a la predisposición negativa de una niña y un niño a realizar el ejercicio en pareja, pues deseaban trabajar de manera individual. Pero como la planeación se centraba en el trabajo en equipos fue imposible acceder a su decisión, por lo cual animé a los otros dos niños que sí estaban dispuestos a trabajar en grupo que iniciaran el desarrollo del trabajo solos y así lo hicieron. Una vez iniciado el ejercicio y al observar que la tarea se realizaba sin inconveniente alguno, los dos niños poco a poco se fueron integrando a su pareja de trabajo y empezaron a ayudar en el ejercicio.

Se diseñaron cinco secuencias con las siguientes temáticas: La siembra del maíz, una niña haciendo un mandado, dos niños jugando con un balón, un niño espantando una gallina y una señora indígena realizando el proceso de corte de lana a una oveja y posteriormente hilándola. Estas temáticas desarrolladas en las secuencias pretendían dar cuenta de algunas dinámicas sociales que se llevan a cabo dentro del contexto sociocultural al cual pertenecen los niños, de tal manera que se vinculara de cierta manera a sus realidades y así pudiesen encontrar en ellas una relación cercana, que fuese de interés y que sintieran como propias para generar entre otras cosas aprendizajes significativos, además de vincularlas al proceso académico y darles importancia.

Una vez terminada la tarea de colorear cada secuencia, se les pidió que observaran en detalle cada historia y que cada una de ellas tenía un orden en el que ocurrían los acontecimientos y que era su responsabilidad darle ese orden a la secuencia, porque la idea era realizar un cartel en donde se pegarían todas. Una vez le dieron el orden se originó un diálogo acerca de las situaciones observadas en cada ejercicio y como resultado arrojó que la secuencia que más les gustó fue la del corte de la lana a la oveja, pues la mayoría de los niños y niñas conocían el por qué y para qué de esa labor; de manera sencilla y rápida explicaron y lo relacionaron con lo que realizaban en sus casas las abuelas y algunas madres para la obtención de la lana que utilizaban para tejer jigras, mochilas y chumbes. Con base en este ejercicio es posible argumentar que la planeación de las actividades a implementar con los estudiantes debe ser pensada de manera intencionada y arraigada a sus realidades, para que logre ser eficaz en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que permite conocer, fortalecer y darle valor a las diferentes prácticas y costumbres culturales de la comunidad en el contexto escolar.

En el marco de lo observado se evidenció que cada equipo leyó en voz alta lo que veía, deliberó internamente, realizaron preguntas con relación al orden de la secuencia, analizaron qué sucedía antes y después de cada acontecimiento, ubicaron de una forma la secuencia, cambiaron el orden, hasta que finalmente decidieron cual era la manera más acertada de organizar la secuencia. Así mismo, fue posible notar actitudes en los estudiantes de agrado por la actividad, el observar dibujos y poderlos colorear es un ejercicio que les gusta y lo realizan con dedicación. Quedó en evidencia que el desarrollo de estos ejercicios en que los niños se convierten en partícipes activos del proceso

educativo, que les permite tomar decisiones, elegir, hablar y preguntar genera en ellos y ellas un grado de interés y de participación mayor en las actividades académicas.



Ilustración: 5 Estudiantes coloreando la secuencias graficas de su entorno
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).



Ilustración: 6 Coloreando los entornos de las secuencias graficas
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

Finalmente se pegaron las secuencias en el cartel: cada pareja las organizó y las pegó ordenadamente, terminando por el día la jornada, pero sin terminar aún la actividad, pues la pretensión era pasar de una forma de representación icónica o gráfica a la representación simbólica. Para ello, esta actividad se convertiría en el puente para encaminar a los niños y las niñas hacia ese proceso de construcción de la escritura y para ello era necesario antes realizar otro tipo de actividades que permitieran fortalecer ciertos aspectos necesarios en lo relacionado con la identificación de las grafías.

3.3 ;Creando nuestro fichero!

El fichero es una herramienta pedagógica que permite o facilita la relación entre el niño y la escritura, en la medida en que se convierte en su aliado al momento de recordar las palabras que necesita en cierto momento o situación.

Es por ello que se pensó en la elaboración de un fichero de las palabras con todo el grupo, a fin de ir entrando en contacto con el sistema simbólico de escritura, es decir con el tipo de representación simbólica de Bruner, para que los niños fuesen reconociendo algunas palabras y sobre las que deseábamos aprender. Al mismo tiempo lo que se pretendía era que las relacionaran e identificaran a partir de la letra inicial de cada palabra.

Para describir el proceso partimos de hacer la aclaración de que la creación del fichero es la continuación del ejercicio de la secuencia gráfica, que como se había planteado, se encontraba en el marco de la lectura de imágenes, pero que hacía posible el encaminamiento hacia la producción textual de las mismas. Es por ello que el fichero se centra en la creación de palabras que definen lo realizado en cada una de las secuencias trabajadas con los niños; de tal modo que el sentido de la creación del fichero se fundamentó en el trabajo de las secuencias gráficas.

Como primera instancia en la descripción del proceso de elaboración del fichero, se partió de ubicar el cartel en un lugar visible para todos los estudiantes con el objetivo de

con la que iniciaba y que se ubicó en la pared en un lugar estratégico para que los niños pudiesen hacer uso de él más adelante.

3. 4 ¡Las secuencias gráficas y el fichero en acción!

Teniendo como base todo lo realizado sobre el ejercicio de secuencias, al igual que la elaboración del fichero, el ejercicio a seguir fue la producción textual de definición de cada una de las secuencias trabajadas, con la pretensión de trascender del segundo tipo de representación que crean los niños sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano, que se centra en la representación gráfica para pasar a la de tipo simbólico, es decir; a la producción alfabética “va más allá de la acción y de la imaginación; se vale de los símbolos para representar el mundo” (Aramburu, tomando a Bruner). la cual se materializa sobre el ejercicio de las secuencias, a fin de que la actividad sea complementada y no quede relegada a un simple ejercicio que se realizó, teniendo en cuenta que es pertinente para el desarrollo de todo el proceso con los niños y las niñas.

De esta manera fue posible proyectar el desarrollo del ejercicio de la siguiente manera: en primera instancia la idea era pensar entre todo el grupo en un título para cada secuencia que lograra dar cuenta de lo que sucedía en la historia; posteriormente, construir en grupo (profesor- estudiantes) cada título utilizando como herramienta el fichero de palabras que se había creado, precisamente con ese fin; por último la idea era asignarle un nombre al cartel sobre el que se habían pegado las secuencias.



Ilustración: 8 Cartel de las secuencias gráficas
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

Al implementar la actividad dentro del aula lo primero que se realizó fue ubicar el cartel sobre el tablero, para que todos pudiesen observarlo; una vez se instaló el cartel se les sugirió a los niños que observasen la primera secuencia gráfica y que oralmente describieran lo que iba transcurriendo en ella. Las respuestas fueron: en la primera escena, “un niño y su papá siembran semillas”, en la segunda imagen “el niño le echa agua a las semillas que sembró”, y en la tercera escena concluyeron “ la mata ya creció y era una mata de maíz” (tomado del relato de los niños). Seguidamente se les sugirió a los niños en pensar un nombre para toda la secuencia y surgieron respuestas como: “el niño siembra una mata” o “la mata de maíz” también “el niño y el papá siembran maíz”. La sugerencia fue que a ese niño le asignáramos un nombre y se decidió que era Pepito, una vez se le asignó

el nombre les pregunté ¿qué era lo que realizaba Pepito?, a lo que respondieron: “siembra maíz” entonces se concluyó que la secuencia se titularía “Pepito siembra maíz”.

Con la ayuda del fichero de palabras se realizó la construcción alfabética del título de la secuencia; pues en la clase anterior construimos palabras claves sobre la secuencia y que nos serían útiles en este proceso, así que los niños se dirigieron al fichero y sacaron todas las palabras que allí se encontraban, las colocaron sobre la mesa y entre todos identificamos palabras como: niño, semilla, pala, agua, siembra, crecer, mata, maíz. Posteriormente una niña hizo la siguiente intervención: “pero no está Pepito, y preguntó ¿cómo la escribimos?” Entonces pronunciamos Pepito despacio y pregunté con qué letra empieza y algunos repitieron como recordando y lo asociaron con la palabra pala de tal manera que respondieron: “con la de escribir pala” y así sucesivamente. El resto de la oración fue más rápido debido a que se habían creado en el fichero, lo que se hizo fue identificarlas y por último cada pareja dueña de la secuencia, transcribió el título sobre ella.



Ilustración: 9 Estudiante describiendo las secuencias
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).



Ilustración: 10 Dibujo de una secuencia:
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

Durante la jornada realizamos la escritura dos secuencias más; otras que representaba en la primera imagen a una señora con su hijo enchumbado (cargado en la espalda, sujetado por un chumbe) observando a una oveja. En la segunda escena se observaba cerca de la oveja y con una tijera en la mano; en la tercera gráfica se encontraba sentada sobre una piedra hilando lana y a un lado un telar; imágenes a partir de las cuales se narró la historia y se realizó la producción escrita siguiendo el procedimiento anterior.

La tercera secuencia graficaba en la primera escena una niña caminando muy alegre y llevaba en sus manos una canasta con panes; en la segunda imagen se observaba distraída mirando a una mariposa, mientras caminaba; en la tercera escena se observaba tropezando con una piedra y la canasta volando, la construcción alfabética de lo sucedido en la secuencia se realizó de manera similar a la anteriormente realizada.

La jornada siguiente se proyectó para finalizar el ejercicio de escritura de las dos secuencias restantes; una de ellas desarrollaba la siguiente historia: en el primer cuadro un niño con una rama acercándosele a una gallina con pollitos; en el segundo cuadro la gallina picándole la nariz al niño; y en el tercer cuadro la gallina detrás del niño mientras él corre, como espantándolo. La quinta y última secuencia contaba la siguiente historia: en la primera imagen, dos niños jugando fútbol, en la segunda imagen los dos niños mirando en lo alto de un árbol al balón que se les quedó atorado y en la tercera imagen, los niños jugando nuevamente con el balón.

Con los Ejercicios anteriormente descritos se realizó la construcción alfabética de la misma manera que con las primeras y posteriormente se construyó el título de la cartelera que se denominó “Mis historias” logrando de esta manera concluir lo que se esperaba realizar: el paso de lo gráfico o icónico a lo escrito o simbólico, implementando una actividad pedagógica que permitió desarrollar los tipos de representación planteadas por Bruner.



Ilustración: 11 Estudiantes pegando
Graficas simbólicas
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014)



Ilustración: 12 Estudiantes definiendo y
escribiendo el título de la cartelera
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

Una vez ejemplificado cada uno de los tipos de representación que crean los niños en el aprendizaje y de enseñar algunas de las posibles actividades que se pueden desarrollar en el acto educativo, expondré la última actividad pedagógica que enmarca los tres tipos de representación que plantea Bruner, como evidencia de que sí es posible encaminar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en esas tres fases y en una actividad concreta.

3.5 ;Un cuento nunca antes contado!

“Un cuento nunca antes contado” es como se le denominó a la actividad educativa que consistió en relatar un cuento de origen tradicional nasa llamado “El origen del fuego”. posteriormente cada niño se encargaría de elaborar gráficamente una escena del cuento narrado, colorearlo y finalmente cada uno realizaría la construcción escrita de lo ocurrido en la escena gráfica que elaboró.

Nuevamente reitero que la pretensión de este ejercicio pedagógico se sustenta en el hecho de incorporar los tres tipos de representación del aprendizaje de Bruner, en una actividad educativa, en el marco del proceso de adquisición de la lectura y la escritura del castellano. De igual manera fortalecer aspectos de índole cultural, muy importantes para la comunidad; en este caso los cuentos tradicionales, que representan la cosmovisión del pueblo nasa y por su aporte a la configuración de procesos de fortalecimiento de la identidad.

En este orden de ideas la actividad se implementó en el aula de clases, inicialmente realizando la narración del cuento tradicional “El origen del fuego” en el momento en que se leyó el título del cuento los niños manifestaron, nunca haberlo escuchado y de este modo se dio el siguiente relato:

Cuento el origen del fuego:

Los abuelos cuentan que había una viejita que era la única que tenía candela. La demás gente que vivía alrededor no tenía, mientras que ella vivía con una gran fogata llena de leña.

Los vecinos mandaban a los muchachos a pedirle candela. Ella les regalaba un poquito. En pedacitos de bagazo, les prendía pajitas secas. Entonces, aunque el muchacho corría rápido, antes de llegar a la casa se le apagaba el fuego.

Un día, mientras la viejita tomaba el sol y se despulgaba, un muchacho llegó despacito y se llevó un tizón grueso.

El muchacho salió corriendo y la viejita alcanzó a verlo y corrió detrás a rescatar el tizón. El muchacho viéndose ya alcanzado, lanzó el tizón al aire de tal manera que voló ardiendo por el viento y cayó en un pajal jecho. Al instante se prendió toda la tierra. Desde entonces toda la gente consiguió la candela.

Donde sucedió esto hay una loma grande de puro pajonal que se llama "IP UKWE", planada de candela. Por eso al resguardo después lo llamaron Calderas, y queda en Tierradentro.¹

Al finalizar el relato se originó un conversatorio acerca del cuento del que los niños manifestaron nunca haber escuchado tal relato, de hecho uno de ellos dijo: "Yo creía que el fuego salía de los fósforos", lo cual nos causó algo de gracia. Posteriormente se contextualizó un poco sobre Calderas, el lugar que nombra el cuento y que se encuentra en Tierradentro; una zona poblada mayoritariamente por indígenas de la etnia nasa y a partir de la cual se genera el cuento del origen del fuego.

¹ Tomado de Material de Apoyo del Programa de Educación Bilingüe del CRIC (pág. 62).

Una vez terminado el conversatorio se explicó el ejercicio de la producción gráfica del cuento, que consistió en la realización por parte de cada niño de una escena de la historia de tal modo que al unir cada cuadro realizado, finalmente, obtengamos la secuencia narrada en el cuento, pero de manera gráfica.

Hasta este momento el ejercicio permite trabajar dos tipos de representación: la enactiva y la gráfica. La enactiva en la medida en que el trabajo se centra en la actividad concreta de leer en voz alta y escuchar un cuento tradicional nasa; como acción inmediata de aprendizaje, del cual se debate y se cuestiona. La representación gráfica es posible desarrollarla porque se hace uso de la imaginación a partir de lo escuchado para construir una parte del cuento de manera gráfica, intentando plasmar lo que se comprende del cuento en una escena por niño.

Efectivamente se realiza el ejercicio, brindando ideas a algunos niños que no definían que dibujar, pero que en últimas eran los que decidían lo que iban a hacer. Fue visible la actitud de dos niñas que no querían hacer el ejercicio porque argumentaban no poder dibujar, a lo cual se le dio un sentido de motivación hacia la realización del ejercicio, argumentando de que si no lo realizaban nos iba a quedar incompleto el cuento y que su participación en la actividad era fundamental. Poco tiempo transcurrió y las niñas se integraron a la ejecución del ejercicio, para así finalizar esta etapa.

Hasta el momento los resultados del trabajo pedagógico eran satisfactorios, pues se contaba con la producción de 10 escenas del cuento, algunas repetidas, pero a mi consideración creo

que el objetivo se alcanzó. Seguidamente se coloreó cada escena y para finalizar el proceso en relación con el tercer tipo de representación que hacen los niños del aprendizaje, “la representación simbólica” que según Bruner “Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada.” En este ejercicio se llevó a cabo la escritura de la parte que representaba cada escena gráfica del cuento, esta última se desarrolló de manera personalizada con cada estudiante; es decir, entre el docente y el niño, la idea era apoyar la construcción de la oración que acompañaba la imagen, ya que es mediante la palabra escrita que es posible representar lo gráfico.



Ilustración: 13 Narración gráfica y escrita del cuento “origen del fuego”
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).



Ilustración: 14 Representación sobre el cuento “origen del fuego”
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

En este último proceso primero se pidió al niño que describiera con sus propias palabras lo que había dibujado en la cartulina, a fin de realizar la construcción escrita de aquello que describía. La idea era brindarle un apoyo al niño valiéndose del refuerzo en la pronunciación para la identificación de las grafías, y para esclarecer dudas relacionadas con la escritura. En este proceso se evidenció que los niños realizaron el proceso de escritura de

manera dedicada y que relacionan algunas letras con ciertos objetos, cosas, animales; para recordarlas como el caso de “candela con C de casa” o “tizón con T de tomate”.



Ilustración: 15 Cuento terminado hecho por los estudiantes
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

A manera de conclusión de esta actividad se podría decir que el resultado fue positivo en la medida en que fue posible materializar la proyección del proceso educativo en la elaboración del cuento tradicional, que permitió desarrollar los tres tipos de representación, además de parecer ante los estudiantes un ejercicio agradable de realizar y de ser una herramienta eficaz para el docente que busca el fortalecimiento de ciertos aprendizajes en los niños.

La proyección y la implementación de la práctica pedagógica Etnoeducativa, se cimentó sobre las bases teóricas propuestas por Bruner desde la psicología con relación al tema de los procesos de adquisición de la lectura y la escritura tratando de ser consecuente con lo planteado en su teoría, de la misma manera que con los postulados de Lev Vigotsky y su modelo de aprendizaje socio-cultural, David Ausubel y sus aportes investigativos sobre el aprendizaje significativo y Celestin Freinet que plantea el método global de aprendizaje.

Para desarrollar los postulados de Celestin Freinet con relación al método global de aprendizaje que consiste en la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura del castellano, partiendo no de la decodificación de grafemas de las palabras, sino de la noción global de la misma, a fin de que la palabra tenga sentido y significado para los niños y las niñas, es decir partir de la palabra completa para posteriormente realizar la decodificación, lo que genera otro tipo de relacionamiento con el aprendizaje al estudiante. Y para lo que se realizaron dentro de la práctica pedagógica Etnoeducativa otra serie de actividades cuyo objetivo se centraba en permitir que el niño comprendiera la estructura y conformación de la palabra a partir de la descomposición de la misma en sílabas y grafías.

Estas dos últimas actividades adquieren validez a partir de que el proceso de lectura y escritura inició basado en actividades de innovación pedagógica y muy lejos de prácticas tradicionales de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano tales como: la repetición, memorización, reproducción de planas y mucho menos partió de la segmentación de la palabra; por el contrario, lo que buscó fue la comprensión lógica y con sentido del proceso, tal cual lo concibe Freinet.

Es en esta medida en que se finaliza el proceso con la descomposición de la palabra en sílabas y grafías, como el paso necesario para que los niños y niñas comprendan la estructura de la palabra y cómo es que se conforma; pero teniendo clara la noción básica de que cada palabra enuncia un significado; es decir, representa de manera simbólica algo que se conoce.

Para ello se realizaron las siguientes actividades:

3.6 ¡A dividir la palabra!

Este ejercicio se llevó a cabo después de que el niño comprendiera la importancia de traducir el lenguaje oral al lenguaje escrito y que es la palabra escrita la que puede reemplazar lo dicho, así mismo que los textos y las oraciones tienen sentido, como estrategia para que el niño comprenda cómo se configura la escritura.

De acuerdo con lo anterior la actividad diseñada consistió en utilizar un elemento de uso común para los niños, el cual fue la jigra; pues en la comunidad es fabricada por las abuelas y las madres de familia para cargar distintas cosas.

La actividad consistió en mostrarle a los estudiantes una jigra tejida en cabuya, para que tuviesen contacto con el elemento, para que pudiesen tocarlo y observarlo, así mismo pudiesen comentar sobre lo que conocían referente a la jigra y fue muy curioso todo lo que sabían con relación a su elaboración, usos, materiales, etc. Posteriormente se entregó a cada niño una hoja de block con la imagen de una jigra para que la colorearan; lo cual se realizó a cabalidad. En la parte de abajo de la hoja se encontraba la palabra jigra, la idea era separarla en dos golpes de voz; para ello se utilizó el sonido de las palmas, sobre el tablero se copió la palabra dividida y seguidamente los niños la escribieron sobre la hoja.

Se relacionó cada letra de la palabra jigra con otros objetos y animales que empiezan con cada una de ellas a fin de crear la noción de que a partir de la identificación fonética de las grafías y su relación con otras es posible construir las palabras.



Ilustración: 16 Dibujo grafico del Trabajo división de la palabra chumbe.
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).



Ilustración: 17 Dibujo representativo del Trabajo división de la palabra jigra
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

De manera similar se realizó con la palabra chumbe; el procedimiento fue el mismo y la finalidad también. Estas son actividades un poco más para la comprensión del niño de la manera cómo se estructuran las palabras, es decir que es la unión de grafías y grafemas lo que permite la construcción de la palabra, independientemente del sentido que tenga, pues a partir de este momento es posible generar en los niños y las niñas un concepto de construcción de las palabras en general.

El desarrollo de las actividades fue rápido y permitieron desarrollar conocimientos locales que los estudiantes poseían frente a los objetos que representó cada palabra, al mismo tiempo que permitieron su división en sílabas.

3.7 ¡Completando textos!

La presente actividad fue un ejercicio dinámico, de interés y participación activa de los niños y las niñas, con la que se busca que el estudiante comprenda que la composición de un texto da sentido al mismo y que la unión de grafías es la que hace posible tal proceso.

Es así como se realizó un ejercicio de refuerzo y está relacionado directamente con el hecho de completar pequeños textos, creados para el desarrollo con los niños en el aula de clases, lo cual facilitará que el niño construya con más facilidad palabras escritas.

El ejercicio se desarrolló de la siguiente manera: se realizó una breve explicación del ejercicio, posteriormente en parejas debían pintar las imágenes que contenía el texto, lo cual se desarrolló sin problema alguno. Seguidamente ubicamos sobre el tablero uno de los ejercicios, la idea era completar algunas palabras que no lo estaban, identificando así las sílabas correspondientes a la palabra incompleta, para ello había escrito las sílabas faltantes sobre papeles de colores y lo que a los niños les correspondía realizar era buscar esas sílabas y pegarlas con cinta sobre el espacio indicado y así completar la palabra.



Ilustración: 18 Estudiante pegando las silabas para complementar el texto
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).



Ilustración: 19 Identificando y completando textos con silabas faltantes.
Fotografía: Maribel Salazar Miranda (2014).

Un elemento clave a la hora de los niños elaborar una idea inicial del texto, ya que no leen con exactitud, son las imágenes que representan en cierta manera lo planteado en él y permiten crear una idea inicial o hipotética de lo escrito.

Los resultados observados fueron positivos, en la medida en que resultó de agrado para los niños, pues se notaron motivados y se esmeraron por realizar bien la actividad, el nivel de reconocimiento de las sílabas fue alto y para finalizar entre todos hicimos la lectura de cada texto.

La implementación de estas últimas dos actividades se dio a partir de que con los niños se había realizado un proceso de lectura y escritura iniciado de manera consciente, con sentido, basado en aspectos de orden local; inherente a la realidad de los niños y que tenía unos fines concretos, por ello el ejercicio de estas últimas dos actividades a mi

consideración no generaron contradicción en lo planteado sobre el direccionamiento del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, dado que ya había una noción en los niños de texto completo y con sentido y lo que se procuró hacer fue fortalecer un poco la comprensión de la configuración del sistema escrito en los niños.

4. CONCLUSIONES

A manera de conclusiones generales del ejercicio de práctica pedagógica Etnoeducativa en el área del lenguaje, se puede decir que fue una experiencia enriquecedora en materia de formación pedagógica; debido a que permitió y exigió una permanente búsqueda de bases teóricas que guiaran el proceso de lectura y escritura en los niños de primer ciclo escolar, generando una noción amplia e importante de dicho proceso y que de una u otra manera en un futuro cercano será de gran utilidad en la labor educadora que ejerza.

De manera personal considero que este ejercicio fue importante porque me permitió trascender el imaginario de la escuela como un escenario de transmisión unidireccional de conceptos, al de la escuela como un espacio donde pueden interactuar niños y maestros en la construcción colectiva del conocimiento académico, haciendo uso de los saberes locales. En el plano del proceso desarrollado creo que fue posible la coherencia y la articulación entre los saberes académicos y los locales, en cuanto a los conocimientos alcanzados por los niños en la lectura y la escritura, pues no sería adecuado generalizar, ni decir que todos aprendieron a leer y escribir correctamente, porque el tiempo destinado para la práctica fue demasiado corto; pero sí me atrevería a decir que la noción de aprendizaje que los niños e incluso la maestra conocían cambió y que ello para mí representa un valor incalculable, pues significa un posible cambio en las prácticas implementadas en relación con el proceso educativo hasta el momento.

También puedo concluir que las relaciones afectivas entre niños y docente- niños se fortalece cuando se le da importancia y valor a lo que opinan y conocen los niños frente a determinada situación, cuando se sienten partícipes activos del proceso, cuando sienten que tienen voz y voto dentro de la escuela y cuando se permiten relaciones de confianza respetuosa entre unos y otros.

Así mismo, considero que las unidades didácticas propuestas en el presente trabajo son una herramienta valiosa para el maestro o maestra que esté interesado en desarrollar dentro del aula actividades innovadoras y que se direccionan bajo una metodología diferente a la tradicional, pues ¡ya es hora maestros que cambiemos esa práctica pedagógica ortodoxa, que lo que genera es desmotivación y desinterés; es hora de generar ilusión y pasión en los niños por el estudio, que la escuela se convierta en motivo de alegría y no de llanto y tristeza por nuestro accionar pedagógico!

Ojalá que cada maestro decida abandonar el camino fácil de la enseñanza que ha representado la educación tradicional, sus prácticas y métodos de repetición y memorización y se aventuren en construir un nuevo proceso pedagógico, que en lo posible respete e involucre las realidades socioculturales de los niños, aunque muy seguramente para ello sea necesario dedicar parte de nuestro tiempo personal, pues no olvidemos la importancia de la investigación si lo que queremos es llevar a cabo un buen ejercicio educativo contextualizado.

En este sentido es que se plantea y busca implementarse la Etnoeducación, ya que contempla y le otorga importancia dentro de los procesos educativos a los siguientes aspectos: el contexto sociocultural, la realidad social y política, las necesidades e intereses de las comunidades, la importancia de generar una educación integral; que involucre la formación del ser, el saber y el saber hacer en contexto. Entre otros.

De esta manera y teniendo en cuenta los aspectos anteriores fue posible implementar dentro de la práctica pedagógica Etnoeducativa la importancia de leer y escribir significativamente, ya que este proceso solo es posible si se generan las condiciones óptimas para realizarlo. En el caso específico se utilizaron temáticas de uso común de la población, actividades relacionadas con las prácticas y costumbres de la comunidad indígena, que son significativas para los y las estudiantes, pues el objeto de aprendizaje, que era la adquisición de la lectura y la escritura en castellano, giro en torno y se valió de lo que ellos conocían para generar el proceso de apropiación del aprendizaje, de ahí la importancia de leer y escribir significativamente, ya que se logra mediante una dinámica de aprendizaje diferente y que genera sentido y significado para los niños y las niñas.

De esta manera es posible generar en los niños y las niñas un aprendizaje más dinámico, duradero y en el cual encuentran significación válida desde sus realidades, pues se direccionó con ese fin.

5. BIBLIOGRAFÍA

ARAMBURU, Mikel (2001) *“De la percepción al lenguaje”* ensayo, Revista iberoamericana de educación. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco, España.

BONILLA, Rincón Gloria (1993) *“La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura”*. Bogotá, Colombia. Edit. Ministerio de Educación Nacional.

BRUNER, Jerome (1963) *“El proceso mental en el aprendizaje”* Edit. Narcea.

CASSANY, Daniel (2006) *“Tras las líneas, lectura contemporánea”*. Barcelona. España. Edit. Anagrama.

FERREIRO, Emilia (1979) *“Los sistemas de escritura en el Desarrollo del niño”*. México. Siglo veintiuno. 1979.

LERNER, Delia (2002) *“Leer y escribir en la escuela: lo Real, lo Posible y lo Necesario”*. Fondo de Cultura Económica. México.

RINCÓN, Gloria y PÉREZ, Mauricio (2003) *“Leer y escribir al iniciar la escolaridad”* Cali, Colombia. Edit. Poemia,

MEJIA, Marco Raúl (2008) *“La sistematización empodera y produce saber y conocimiento”* Edit. Linotipia Bolívar. Bogotá, Colombia.

CONSULTA WEB

<http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/teoria-del-aprendizaje-significativo-de.html>

<http://Jerome S. Bruner y la Teoría del Descubrimiento>

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bruner.htm>

http://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9stin_Freinet