

CUENTA TU HISTORIA, TU HISTORIA CUENTA:
EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN
ESTUDIANTES DE LA SEDE RURAL MULTIGRADO EL SENDERO -
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALEJANDRO DE HUMBOLDT

SANDRA LORENA DORADO HOYOS



Universidad
del Cauca

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES,
EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN
PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
UNIVERSIDAD DEL CAUCA

PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

POPAYÁN, OCTUBRE 2017

CUENTA TU HISTORIA, TU HISTORIA CUENTA:
EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA
FORTALECER LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE
LA SEDE RURAL MULTIGRADO EL SENDERO - INSTITUCIÓN EDUCATIVA
ALEJANDRO DE HUMBOLDT

SANDRA LORENA DORADO HOYOS



Universidad
del Cauca

Trabajo para optar al título de
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Directora
Yoli Marcela Hernández Pino

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Maestría en Educación Modalidad Profundización
Línea de profundización Pedagogía de la lectura y la escritura

Programa Becas para la Excelencia Docente
Ministerio de Educación Nacional

Popayán, Octubre de 2017

Agradecimientos

Dedico este trabajo:

*A **DIOS** quien es mi alimento espiritual, mi sustento, mi guía, mi principio y mi fin.*

*A mis **PADRES** Jorge y Carmen, que siempre han estado a mi lado y en los momentos más difíciles me animaron a continuar, no me han dejado desfallecer; mil gracias por su apoyo constante, por creer en mí y por darme fuerzas en este camino lleno de dificultades, pero también de grandes alegrías.*

*A mis **HERMANOS** Fredy, Andrés y José Luis, quienes creyeron en mis capacidades y han sido testigos del gran esfuerzo, sin ellos no habría sido posible alcanzar mis propósitos. Juntos seguiremos realizando nuestros sueños.*

*A mis **SOBRINOS** Christian y Mariana a quienes adoro, han alegrado mi ser con su presencia, Dios los proteja, son una motivación más para continuar y seguir siendo su ejemplo.*

*A mis **ESTUDIANTES** infinitas gracias por permitirme hacer parte de sus vidas, por compartir sus experiencias y por devolverme la fe en mis convicciones para impulsar el cambio desde el aula de clase.*

*A mi **DIRECTORA DE TRABAJO DE GRADO** por su apoyo y compromiso con la educación, su constante ánimo impulsó la confianza en mí misma y gracias a su exigencia logré lo que tanto anhelaba, hacer realidad un logro más, ser magíster en **EDUCACIÓN** y culminar una etapa más en mi proceso formativo.*

Resumen

La inquietud que motivó este proceso en el aula fue *¿De qué manera el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, mediante la autobiografía como estrategia pedagógica, contribuye a empoderar a los estudiantes del grado segundo de la Institución Alejandro de Humboldt sede el Sendero de la ciudad de Popayán?* A partir de ello se planteó, proyectó, diseñó y ejecutó una propuesta cuya finalidad es la transformación de la propia práctica pedagógica, asumiéndola como una responsabilidad del maestro para formar estudiantes competentes, autónomos, críticos y éticos ante sí, sus semejantes, el contexto y el mundo. En este sentido se planteó la motivación como eje para trabajar las competencias comunicativas en los estudiantes, particularmente la lectura y la escritura, propiciando que generaran y compartieran representaciones sobre su propia historia. Como metodología se asumió la Investigación Acción en el campo educativo. El proceso llevó a entender que más allá de los desempeños asociados a una lectura y escritura funcional para la participación social, es importante reconocer que estas competencias también están asociadas al empoderamiento de los sujetos. Este concepto, llevado al plano educativo, implica para el estudiante no solo saber y hacer, sino que estos conocimientos y habilidades, en primer lugar, lo configuren como ser autónomo, crítico y de iniciativa. En segunda instancia y como consecuencia, que se convenza que tienen algo que decir y por lo tanto el derecho a ser, ser escuchado y leído. Desde esta visión, la labor del docente es la de empoderar al estudiante para que éste quiera participar en la construcción de la sociedad a la cual pertenece. Es aquí donde la lectura y escritura se constituye en una de las principales herramientas para concretar estas intenciones, siempre y cuando la comunidad educativa -incluido los maestros- sean conscientes de esta realidad y planteen propuestas y acciones para hacerlas posibles.

Palabras clave: Lectura, escritura, empoderamiento, Investigación-Acción, Motivación.

Tabla de Contenido

Capítulo 1. Presentación.....	9
Escribir y leer, más allá de la escuela	10
El contexto rural de la sede El Sendero	14
La lectura y escritura en la Sede El Sendero.....	15
Objetivos	20
Objetivo General.....	20
Objetivos específicos	20
Capítulo 2. Referente conceptual.....	22
El Estado colombiano y la importancia de la formación y educación de sus ciudadanos	23
Los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la lectura y escritura	24
Los procesos de lectura y escritura en la práctica escolar	29
De la práctica escolar en lectura y escritura a la evaluación internacional y nacional	30
Las políticas públicas educativas nacionales en relación con la lectura y escritura	32
Los lineamientos curriculares de lengua castellana para la lectura y escritura en los estudiantes.....	34
Ideas generales sobre la lectura y escritura en el departamento del Cauca	40
Capítulo 3. Metodología	43
La Autobiografía como estrategia de empoderamiento y la lectura y escritura como herramienta para lograrlo	44
Investigación-Acción como perspectiva para pensar y actuar en la práctica educativa	45
La Investigación-Acción -IA- en el Proyecto: El relato autobiográfico como estrategia para fortalecer la lectura y escritura	47
La autobiografía como estrategia para fortalecer la lectura y escritura	48
Capítulo 4. Resultados y discusión	57
La Autobiografía como estrategia de motivación para empoderar al estudiante	57
Descripción de las actividades ejecutadas alrededor de la construcción de las Autobiografías.....	59
Actividad 1: Mi Vida en Dibujos	60
Actividad 2: Mi retrato.....	61
Actividad 3: Hablándome en el espejo.	61
Actividad 4: Soñando mi mundo	62
Actividad 5: Mi héroe favorito.	63
Actividad 6: Conociendo mis orígenes.	64
Actividad 7: Sueño ser.	65
Actividad 8: Buzón de correspondencia	65
Resultado del procesamiento de la información obtenida luego de realizar las actividades propuestas	66
Macro temas identificados en el proceso de análisis de los resultados.....	67
Categorías axiales que emergen de la relación de las categorías abiertas	69
Con respecto a la autoestima y su proyecto de vida:	69
La construcción del ser de los niños en relación con las dinámicas familiares.	70
Estrategias Pedagógicas, clima escolar y Práctica Pedagógica en aula multigrado.	74

Estrategias Pedagógicas y los actos comunicativos para estar con otros.....	76
Sobre la interacción entre estudiantes y padres de familia	77
La interacción con otro desconocido	77
Categorías selectivas.....	79
Emergencia de la categoría núcleo	80
Capítulo 5. Discusión y conclusiones.....	83
La categoría núcleo en relación con la teoría formal.....	84
Conclusiones sobre el proceso y resultados del trabajo.....	86
Recomendaciones sobre el proceso y resultados del trabajo	88
Reflexión final	91
Referencias bibliográficas	93
Anexos	99

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema del proyecto. Póster presentado en evento de socialización	40
Figura 2. Muestra de trabajo realizado en Taller “Conociendo mis orígenes”	47
Figura 3. Evidencia: Mi vida en dibujos	50
Figura 4. Evidencia. Mi retrato	50
Figura 5. Evidencia Soñando mi mundo.....	52
Figura 6. Evidencia. Mi héroe favorito.....	52
Figura 7. Evidencia Conociendo mis orígenes	53
Figura 8. Evidencia. Sueño ser	54
Figura 9. Evidencia. Buzón de correspondencia.....	55

Índice de Tablas

Tabla 1. Competencias asociadas al lenguaje	28
Tabla 2. Ejes curriculares asociados al campo de lenguaje	29
Tabla 3. Relación de actividades y respectivas competencias a fortalecer	42
Tabla 4. Actividades de trabajo con los estudiantes.....	49
Tabla 5. Matriz para la identificación y análisis de categorías	57
Tabla 6. Categorías selectivas	67

Capítulo 1. Presentación

Hay quienes creen que “(...) lo que se hace en la escuela es leer y escribir unos contenidos, pero lo que en realidad se está aprendiendo es el hábito que forma al sujeto siempre en disposición”

Martínez, B., 2015, p. 264.

En el pensamiento popular la escuela es el lugar donde se aprende a leer y escribir desde un concepto que se limita al uso de códigos lingüísticos básicos, y es en este espacio donde los maestros tienen la responsabilidad de lograr este aprendizaje en sus estudiantes. Sin embargo, es esta una mirada estrecha sobre lo que implica la apropiación del lenguaje como competencia que no permite la plena participación del individuo en las dinámicas sociales, y sobre el papel de la escuela y los docentes en este proceso.

Reflexionar sobre la necesidad de orientar y transformar la propia práctica educativa en torno a la enseñanza para que los estudiantes fortalezcan competencias de lectura y la escritura, reconozcan sus semejantes, el contexto y se empoderen como sujetos activos en él, fue lo que dio origen a este proyecto de intervención. Es decir, se trató de que los niños aprendan a leer y escribir en la escuela no solo desde una obligatoriedad sin razón, sino a partir de reflexionar en torno a el por qué y para qué es importante aprender a leer y escribir en un contexto rural como lo es El Sendero, donde queda la sede que lleva el mismo nombre y que pertenece a la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, en la ciudad de Popayán (Cauca – Colombia). Esta fue una de las inquietudes iniciales que despertó el interés por transformar la propia práctica docente

y así aplicarla en los procesos de comunicación, reconocimiento y empoderamiento de los estudiantes de Básica Primaria de escuela en mención.

Escribir y leer, más allá de la escuela

Montealegre, R; Forero, L; (2006), citando a Vygotski (1977) plantea que la lectura y la escritura en el niño se gestan antes de la educación formal, idea que es apoyada por Ferreiro E (2002), quien afirma que una de las primeras formas de comunicación del ser humano es la gestualización; continua con el trazo de unos garabatos de comprensión propia; posteriormente usa unos objetos para referirse a otros, complementado con gestos representativos para, finalmente, con ayuda del habla, configurar narraciones con las cosas de su entorno. Un hito importante de este proceso es cuando consiguen aprender los códigos del lenguaje escrito, con lo cual sus interacciones se amplían, más allá de los gestos y el habla.

Con base en la anterior perspectiva, adquirir el lenguaje escrito implica la apropiación de “un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño” (Montealegre, R; Forero, L; 2006, p. 26). De igual forma, evidencia que la lectura y escritura en el niño es un proceso que involucra interacciones, reconocimientos, aprendizajes, significados y motivaciones. Conceptos que a su vez dan la oportunidad de aproximarse a comprender la lectura y la escritura en el ser humano, no solo desde el código, sino sobre todo, a partir de la construcción de significados y sentidos, como elementos claves del *ser*, representar y comunicar, para poder vivir en sociedad.

Es de resaltar que el concepto de representar, fue una categoría importante para el presente trabajo, dado que tiene que ver con la motivación en la construcción y comunicación del conocimiento, tal como lo expresa Peña, T (2010) "...la representación del conocimiento es el proceso que hace posible comunicar contenidos, sirviendo de puente entre el creciente universo de fuentes documentales, cognitivas y de información, y las necesidades intelectuales de los usuarios reales y potenciales" (p, 14). Por su parte Camaraza (2005) agrega que, para estimular una necesidad intelectual en los sujetos, no es suficiente con los aspectos cognitivos de él, sino que cobra valor sus creencias, estado de ánimo e interés.

Ahora bien, si la lectura y escritura son procesos que vinculan significados y sentidos, entonces surgen nuevas inquietudes, cuales a su vez plantean una situación o dificultad. Las inquietudes, entre otras, podrían ser: ¿Cuál es el fin de los procesos de lectura y escritura más allá de que el sujeto aprenda a leer y escribir bien?, ¿Hay garantía que si se aprende a leer y escribir automáticamente puede conseguir entender y hacerse comprender de manera clara y eficiente?, de igual forma: ¿No son posibles los procesos de enseñanza y aprendizaje si un sujeto no tiene competencias en lectura y escritura?

Las situaciones y dificultades que derivan de las anteriores inquietudes pueden presentarse desde lo ontológico, como la construcción del ser, hasta lo pragmático, que vincularía, entre otros, el que el estudiante, a través de la lectura y la escritura, consiga interactuar bajo las condiciones y exigencias políticas, económicas, ideológicas y tecnológicas que se presenten en un momento histórico particular.

Estas inquietudes y situaciones contribuyeron, entre otros factores, para la aparición de la escuela (Martínez, B, 2015), la cual se ha constituido como el espacio donde los estudiantes adquieren las competencias para aprender de otros mediante procesos comunicativos mediados por la lectura y escritura. De hecho, la OCDE (2000) manifiesta al respecto cómo “...la capacidad lectora de los nuevos ciudadanos de la era de la información, exige el desarrollo de nuevas habilidades para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto e información para aplicarla adecuadamente a su realidad en la resolución de los múltiples problemas que le plantea su entorno” (p, 18).

Sin embargo, en la realidad de los contextos escolares esta perspectiva no se desarrolla plenamente, dado que los procesos de lectura y escritura siguen entendiéndose como un “...mero instrumento de decodificación que servirá posteriormente al educando para adquirir otros conocimientos” (Peza, Rodríguez, Hernández y Rubio, 2014, p.121). Es decir, la lectura y escritura desde la teoría se asumen como la posibilidad de formar estudiantes autónomos, críticos y aptos para aportar en el desarrollo de un país, pero en la práctica, estos dos procesos apuntan más a una formación del estudiante a partir del entrenamiento y el “disciplinamiento” (Martínez, B, 2005, p.150). Idea que es apoyada por Ferreiro y Teberosky (1979) cuando afirman que “la lectura y la escritura se enseñan como algo extraño al niño y en forma mecánica en lugar de pensar que constituye un objeto de su interés, al cual se aproxima de forma inteligente” (p, 358).

Es justamente aquí donde se hace latente la des-articulación que existe entre lo que recomiendan los expertos, la política de Estado y lo que exige la actual sociedad del conocimiento en relación con lo que sucede en los contextos educativos. Situación que motivó reflexiones iniciales sobre cómo abordar la enseñanza de la lectura y la escritura

para lograr que los estudiantes de la sede El Sendero logaran desempeños educativos acordes a los requerimientos estatales.

El mismo proceso llevó a entender, además, que más allá de los desempeños asociados a una lectura y escritura funcional para la participación social, es importante reconocer que estas competencias también están asociadas al empoderamiento de los sujetos, entendido este concepto como la “...capacidad de cambiar esquemas mentales en la medida que estos cambios sean necesarios, en otras palabras, significa flexibilizar la capacidad de fluir con el cambio en lugar de resistirse a él manteniendo en todo momento los valores de la cultura...” (Chiavola, Cendrós y Sánchez, 2008 p, 133). Este concepto, llevado al plano educativo, implica para el estudiante no solo saber y hacer, sino que estos conocimientos y habilidades, en primer lugar, lo configuren como ser autónomo, crítico e iniciativo. En segunda instancia y como consecuencia, que identifique y reconozca que tienen algo que decir y por lo tanto derecho a *ser*, ser escuchado y leído.

Es en el marco de estas reflexiones que surgió la inquietud en torno a cómo la lectura y la escritura pueden contribuir para que un sujeto se reconozca, reconozca a otros y se sienta reconocido en su contexto cercano y lejano, y desde allí entrar en diálogo con sus pares, actores de su comunidad y sociedad en general, como elementos constitutivos para contribuir a la autonomía, sentido crítico e iniciativa de los estudiantes. Desde esta visión, la labor del docente es la de empoderar al estudiante en los términos descritos, para que así este quiera participar en la construcción de la sociedad a la cual pertenece. Es aquí donde la lectura y escritura se constituye en una de las principales herramientas para concretar estas intenciones, siempre y cuando la comunidad educativa -incluido los

maestros- que están a cargo de los infantes, sean conscientes de esta realidad y planteen propuestas y acciones para concretarlas.

El contexto rural de la sede El Sendero

Estas reflexiones emergieron desde la experiencia de más de cinco años como docente en contextos rurales, complementado con procesos de observación sistemática y la lectura de algunos autores de referencia sobre el tema. De manera particular surgió el interés de comprender los procesos de lectura y escritura de los estudiantes que cursaban grado segundo en el año 2016, en la Sede Rural Multigrado El Sendero vinculada a la Institución Educativa Alejandro de Humboldt; así como el sentido que podía configurar como maestra en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura con ellos.

Es importante señalar que la sede está ubicada en la vereda El Sendero, a tres kilómetros de la ciudad de Popayán. Aunque las vías de acceso a este lugar están pavimentadas, con un clima templado y unas tierras fértiles, la situación de latifundios y escaso apoyo estatal para el agro, hace que la economía no sea la más favorable. Esto obliga a que los hombres se desempeñen, en su mayoría, como jornaleros en el cultivo de café, plátano, yuca, fríjol, maíz y demás productos que se dan en esta región. Así mismo, una buena parte de las mujeres buscan emplearse en el servicio doméstico en la ciudad de Popayán, impulsado muchas veces por ser madres cabeza de familia.

El anterior contexto descrito propicia para que una buena parte de la población infantil esté bajo el cuidado de su progenitora o de familiares cercanos, tales como tíos, abuelos y hermanos mayores, entre otros. De igual forma, ocasiona que un buen número no asista de manera regular a la escuela, debido a que periódicamente son vinculados a

actividades productivas de las familias como, por ejemplo, durante la temporada de recolección de café, la cual demanda la colaboración de todos los miembros de la familia, sin que necesariamente se dé una remuneración directa para los menores de edad.

En este contexto y bajo estas dinámicas es donde está inserta la Sede el Sendero de la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, complementado con los matices generales que del sector rural del departamento del Cauca, como es el caso de una gran diversidad étnica y cultural; riqueza natural y geográfica, así como una abundante variedad en especies de fauna y flora. Aspectos, que contrastan con las situaciones de orden social, político y económico que se presentan en esta región del país.

La lectura y escritura en la Sede El Sendero

En lo que respecta a los procesos de lectura y escritura en la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, se parte de los resultados que arrojaron las pruebas estatales o Pruebas Saber del año 2016, donde se evidencian dificultades al respecto. La descripción general por competencia indica que “el 35% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia Escritora en la prueba de Lenguaje” (MEN, 2017, p, 7). Así mismo en los aprendizajes evaluados en la competencia escritora el establecimiento presenta un 30% en naranja (no tan satisfactorio), el 60% en amarillo (medianamente satisfactorio) y 10% en verde (satisfactorio). Esto significa, según el MEN, que existe en promedio un 40% de los estudiantes de la Sede el Sendero que no han logrado un buen nivel en las competencias de lectura y escritura.

Frente a lo anterior, el documento recomienda tener presente para los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, fortalecer las estrategias discursivas, a fin de lograr que sean más pertinentes y adecuadas; la organización de ideas tipo textual y estrategias discursivas; y la comprensión de los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, entre otros aspectos.

De otro lado, se tiene la observación directa y las vivencias personales como docente de la Sede El Sendero, como otro punto de vista que alimenta esta perspectiva. Es de indicar que el vínculo como docente en esta Sede inició a mediados del año 2016, por lo que se lleva poco tiempo laborando en este espacio. Esta observación ha permitido establecer procesos de lectura y escritura de bajo desempeño evidenciado, en primera instancia, al evaluar las actividades y trabajos elaborados por los estudiantes. Esto se corroboró a través de un diagnóstico realizado con la comunidad educativa en relación a sus competencias de lectura y escritura (ver Anexo 1). Para este caso, fue necesario realizar actividades que permitieran constatar e identificar de forma sistemática las posibles causas de este problema, más allá de los factores económicos, argumento que es real pero que no necesariamente es el único. El resultado de este ejercicio de recolección de datos, análisis y sistematización permitió que emergieran las siguientes ideas:

- La comunidad local da mayor prioridad a la participación de la población estudiantil en las actividades económicas de la familia, que al cumplimiento de los deberes académicos. Aunque en el discurso el estudio se expresa como una oportunidad de acceso a otras oportunidades que brinden mayor calidad de vida, en la práctica no se dedican los esfuerzos necesarios para que así se dé.

- El acompañamiento por parte de los tutores a los estudiantes es escaso, aspecto que contribuye para que exista entre otros: bajo rendimiento académico; desmotivación por estudiar; escasas competencias en los procesos de lectura y escritura y, sobre todo, un pesimismo para enfrentarse ante un mundo que se mueve en dinámicas diferentes a las cotidianas de su contexto.
- Algunas dinámicas del contexto como el que se dé mayor prioridad a que los estudiantes contribuyan a las labores de producción frente a los deberes académicos, desafortunadamente no contribuyen a la motivación de los docentes de la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, sede el Sendero. Esto afecta el interés de la comunidad educativa en general por hacer que los estudiantes se desempeñen mejor en el aprendizaje de las diferentes áreas de estudio.

Un ejemplo que sustenta esta situación es ver cómo los padres de familia y los estudiantes sumidos en un ambiente de escasez, tienen bajas expectativas de futuro, lo que a su vez conlleva a la pérdida de liderazgo, baja autoestima, miopía ante las oportunidades que tiene su región e incredulidad ante la posibilidad de poder tener otras formas de vida. Este ambiente termina por hacerse extensivo a muchos docentes, lo cual se evidencia en sus prácticas pedagógicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es común ver que una clase de español se centra en elegir un texto para los estudiantes, frecuentemente con temas poco asociados a las realidades próximas y los intereses de la comunidad educativa, realizar preguntas literales y elaborar un dibujo sobre lo leído, como forma de evaluar las competencias lectoras de los estudiantes. Al respecto es innegable la buena intención que tienen los maestros porque los estudiantes

aprendan, a pesar de la desmotivación reflejada en ellos. Sin embargo, esta práctica, aplicada de manera reiterativa, no necesariamente va a generar resultados positivos, sobre todo, cuando se hace de forma desarticulada con lo que es significativo y cobra sentido para los estudiantes.

Este tipo de procesos genera una baja credibilidad sobre el aporte que la academia podría dar a las formas de subsistencia de la comunidad, sobre todo si se tiene en cuenta que una buena parte es una población flotante por las dinámicas económicas de la región. Esto contribuye al desinterés del estudiante frente a su participación en el mundo escolar y en algunos casos profundiza su pesimismo ante la vida futura, dado el bajo acompañamiento en los procesos de aprendizaje de los niños y los escasos espacios afectivos que se dan en los núcleos familiares.

En consideración de lo anterior, se ve la necesidad de transformar la propia práctica pedagógica con el fin de evitar repetir estos desaciertos en el aula de clase e intentar cambiar la desmotivación y bajo aprendizaje en los estudiantes. Es decir, trascender mediante la reflexión y la sistematización, de una práctica pedagógica tradicional a una más propositiva. La finalidad, mediante esta nueva forma de desempeño en el aula, es que los estudiantes puedan configurar una visión más positiva de la vida y de allí unas acciones coherentes con las actuales exigencias mundiales enmarcadas en la autonomía, sentido crítico e iniciativa. Es decir: que se empoderen y fortalezcan sus competencias, para que así consigan actuar “...en lo local, sin perder de vista lo global” (Alazraqui, Mota y Spinelli, 2007, p. 324).

Para concretar la intención, el lenguaje se constituyó en una alternativa plausible, dado que, en primer lugar, con él, al niño le es posible reconocerse, ser reconocido y reconocer a otros. En segunda medida, si una de las falencias en los estudiantes son las competencias de lectura y escritura (según lo observado y los datos del diagnóstico), se justificaba trabajar desde esta área de estudio. Así, se proyectó una propuesta donde se asumiera la lectura y escritura no como un fin, sino como un medio para empoderar al estudiante desde el auto-reconocimiento, reconocimiento, la reconstrucción de su propia historia y la visualización de su proyecto de vida dentro y fuera de él.

Frente a lo anterior, el siguiente paso fue identificar y definir qué estrategia podría estar más acorde con ese empoderamiento de los estudiantes y de forma paralela pudiesen adquirir competencias lectoescritoras *en y para* el aprendizaje. Es aquí donde el relato autobiográfico o la autobiografía cobró sentido para el presente proyecto, como estrategia que se ajusta a la intención proferida, en tanto que a través de ella los niños pueden adquirir competencias de lectura y escritura a partir de lo que son, quieren ser y pueden llegar a ser.

Es de precisar que en este proyecto se utiliza el término autobiografía o relato autobiográfico de manera indistinta, toda vez desde lo conceptual se está haciendo alusión a ese reconstruir y compartir la propia vida, en una interacción planteada entre los docentes y los estudiantes entre ellos. Desde Hernández, Herrera & Bustamante (2008), retomado por Restrepo (2013), se encuentra que:

La narración es concebida como estrategia cognitiva y afectiva que posibilita las interacciones del maestro y el alumno por medio de los subgéneros narrativos:

cuentos, canciones, fábulas, mitos, leyendas, poesía y autobiografías, esto con el fin de potenciar en los estudiantes la habilidad escritural. (p. 6)

Como resultado de estas reflexiones y con miras de realizar un trabajo sistemático, surgió la pregunta que guió el presente proyecto: *¿De qué manera el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, mediante la autobiografía como estrategia pedagógica, contribuye a empoderar a los estudiantes del grado segundo de la Institución Alejandro de Humboldt sede el Sendero de la ciudad de Popayán?* En concordancia con ello, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivos

Objetivo General

Contribuir al fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura mediante la autobiografía, como estrategia pedagógica para empoderar a los estudiantes del grado segundo de la escuela el Sendero de la ciudad de Popayán.

Objetivos específicos

- Reconocer en contexto los hábitos de lectura y escritura de un grupo de estudiantes de la sede educativa multigrado El Sendero.
- Implementar la autobiografía como una estrategia pedagógica para contribuir al fortalecimiento de la lectura y la escritura.
- Analizar los resultados del uso de la autobiografía, como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras.

Es a partir de estos objetivos planteados que inició la búsqueda por hacer de la autobiografía el camino para avanzar no sólo en el desempeño de los estudiantes en torno a sus competencias comunicativas, particularmente la lectura y la escritura, sino también en procesos de auto-reconocimiento y reconocimiento de su contexto en voz de los relatos de sus compañeros, en un ejercicio que además de transformarlos a ellos implicara también repensar y transformar las prácticas pedagógicas lideradas en el aula de clase.

Capítulo 2. Referente conceptual

“De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria”.

Jorge Luis Borges.

La formación y educación de la población son procesos imprescindibles para el desarrollo de una región y país, no solo como medio para que el ciudadano aprenda a realizar “...unos oficios sino también para que (pudiese) cumplir una función civil...” (Martínez, 2015, p. 212). Esta es de hecho una intención que se refleja en la perspectiva que el Estado da a la educación, planteando la necesidad de formar “...mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz” (MEN, 2012, p. 2). En el marco de este propósito, las competencias lectoescritoras cobran un gran valor y por ende se han constituido para los académicos y el Estado en una preocupación por potenciarlas en los estudiantes y futuros profesionales.

El presente capítulo busca así plantear cuáles son esos referentes que entran en diálogo con la propuesta presentada, centrándose particularmente en conceptos como: enseñanza y aprendizaje, políticas públicas en educación y datos de desempeño nacional y local. De otro lado, se da un panorama general sobre procesos de investigación y datos estadísticos sobre lectoescritura en comunidades educativas del departamento del Cauca, las cuales sirvieron de referencia para el propio trabajo adelantado.

El Estado colombiano y la importancia de la formación y educación de sus ciudadanos

En Colombia los procesos de formación y educación¹ han sufrido a lo largo de la historia transformaciones tanto en lo conceptual como en sus prácticas, lo que a su vez ha permitido la configuración y reconfiguración de la escuela como constructo social (Murcia, 2012). Estas sucesivas variaciones han estado atadas, entre otras, a la forma como se han asumido y tratado los educandos a lo largo del tiempo. Mientras que el siglo XVII se asumía que había que dar forma al niño², hoy el discurso consiste en buscar “...la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes, a través de su protagonismo directo” (MEN, 2016, p. 23), para que estén "capacitados en la solución de problemas de contexto y que puedan responder a los desafíos del mundo productivo de hoy" (UNESCO, 2005, p. 131).

Lo anterior indica que más allá del control que el Estado imprimió a los educandos y educadores en el siglo XVII, a través de la escuela (Álvarez, 1995) en comparación con el presente; el propósito macro de educar y/o formar es concretar “...la configuración de nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia en el sistema social dado” (Vasco, 2012, p. 2). Situación que ha provocado a su vez una evolución en los modelos, políticas, acciones y prácticas del sistema educativo a lo largo

¹Vasco (1997), explicita la diferencia entre formar y educar, y el propósito que se persigue con estos procesos: “...toda sociedad busca la configuración de sus nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia en el sistema social dado, a través de prácticas de formación que pueden ser o no intencionadas. Cuando esta formación se brinda en contextos institucionalizados se le llama educación, siendo la escuela el lugar donde estas prácticas de enseñanza y aprendizaje ocurren” (p. 2).

² Martínez (2015), citando a Vives (1923) afirma cómo en el siglo XVII “...el niño era un ser deforme física y moralmente (p.165), al cual había que formar desde la autoridad” (p. 325) para que él estuviese “...siempre en disposición a las ordenanzas del Estado.” (p. 264).

del tiempo, haciendo que en la actualidad cobre relevancia conceptos como competencias y calidad, entre otros.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la lectura y escritura

Es en el marco de estas dinámicas, intenciones y acciones educativas donde la lectura y la escritura se vinculan de forma activa como proceso, estrategia y competencia (junto con las matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas). Lo que se pretende por medio de esta competencia es forjar estudiantes idóneos, autónomos y competentes ante el actual mundo globalizado, el cual está regido principalmente por el flujo de información y la construcción de conocimiento. Por tanto, que los estudiantes aprendan a leer y escribir es de sumo interés para todo el sistema educativo colombiano, donde su concreción solo es posible si se brinda a los educandos procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y con calidad.³,

La lectura y escritura está asociado así al proceso de aprendizaje como fin – primeros niveles de educación del niño-, así como medio -en grados superiores es mediante la lectura y escritura que el estudiante adquiere otros conocimientos-. Con respecto al aprendizaje Vygotsky (1979) plantea que este proceso en el niño parte de su historia previa, construida a partir de la interacción que de antemano él ha tenido con el entorno donde ha crecido, siendo un concepto que se conecta con lo planteado por Ausbel sobre la necesidad de que el aprendizaje guarde relación con los conocimientos previos

³ Se entiende como educación con calidad, aquella que “...genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos (estudiantes) y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad” (MEN, 2012, p. 2).

de los estudiantes. Es decir que el tema que el maestro proponga a los estudiantes para que sea aprendido tiene que ser significativo para ellos.

En cuanto al concepto de enseñanza, según Corchuelo (2016), aunque es un proceso inherente al aprendizaje no necesariamente lo garantiza, ya que, si bien son procesos complementarios, también se caracterizan por ser independientes. En este sentido es interesante reconocer, desde el constructivismo social de Vygotsky, la perspectiva de enseñanza soportada en la Zona de Desarrollo Próximo, la cual comprende la distancia entre lo que el niño puede aprender por sí solo y lo que él puede aprender con la ayuda del maestro o de otras personas. Esto indica que la enseñanza es el andamiaje que facilita el aprendizaje en los estudiantes, dado que no se enseña por enseñar, sino que con ella se procura generar un cambio positivo en el educando.

En consecuencia, para lograr buenos procesos de enseñanza y aprendizaje se requiere que el docente diseñe y propicie espacios de encuentro donde se tome en cuenta los principios y saberes previos que el niño ha adquirido en la familia y la sociedad, y sumar a esto aspectos de motivación, estímulo, reconocimiento y diálogo con y entre los estudiantes. Bajo esta idea, el docente más que en un dictador de clases, lo que se constituye es en un mediador para que sus estudiantes relacionen sus experiencias y significados con los nuevos conocimientos que se buscan que aprendan⁴.

La relación que hay entre el niño y el adulto se produce a través del lenguaje en sus diversas necesidades y manifestaciones: proveer alimento, caricias, gestos y el habla, entre otros. Una manifestación de ese lenguaje es la verbalización, y con ella

⁴Al respecto Piaget, J. (1977), expresa cómo el proceso de aprendizaje le permite al niño abrirse a nuevas exploraciones, como una forma de un desarrollo cognitivo del estudiante. Es decir, el aprendizaje es una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento, son saltos cualitativos que llevan a interiorizar nuevos conocimientos a partir de la experiencia.

posteriormente la lectura y escritura, procesos que emergen de una continua escucha, reorganización de pensamientos e ideas, la gesticulación de palabras, trazos y decodificación de signos por parte del infante. A la postre lo que él quiere es establecer una comunicación con sus interlocutores; es este deseo y esfuerzo lo que potencia en el niño el desarrollo de las competencias lingüísticas o comunicativas, entendidas como:

El conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación... de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente. (Reyzábal, 2012, p. 7)

Como se observa, la verbalización, lectura y escritura, vinculan elementos de significación, comunicación y motivación, entre otros, los cuales están íntimamente relacionados con el lenguaje. En tal sentido es necesario hacer referencia a estas categorías si se quiere comprender de forma más precisa el proceso de lectura y escritura como medio de comunicación y aprendizaje. En cuanto al lenguaje, según el MEN (1998)

...tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar...; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. (p. 24)

Con respecto a la significación es según el MEN (1998) "...es aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados" (p, 26). En lo concerniente a la comunicación, según lo que

enuncia Duarte (2003): “...es construir con el otro un entendimiento común sobre algo. Es el fenómeno perceptivo en el cual dos conciencias comparten en la frontera...El entendimiento puede ser la conclusión de las conciencias que discrepan de los enunciados una de otra” (p. 47).

La motivación, por su parte, es asumida en el presente proyecto no solo como condición para suplir unas necesidades básicas de la supervivencia sino también ...como uno de los factores importantes para dinamizar la disposición hacia el aprendizaje. De la resonancia que pueda existir entre los intereses, sentidos de vida y propuestas educativas, se percibe el gusto por realizar las diferentes actividades, en tanto se conectan con los sueños o metas a alcanzar. (Corchuelo et al., 2017, p. 45)

Como se evidencia, las categorías lenguaje, significación, comunicación y motivación, están íntimamente relacionadas, no solamente en la actividad o acción, sino en el hecho de que involucra sentimientos, significados y sentidos. Justamente por esto entra en juego la semiótica⁵ como una categoría más y que consiste en la capacidad del ser humano de criticar, modificar y proyectar otras formas de ser y estar en el mundo.

Estos conceptos descritos, llevados al ámbito de la lectura y escritura, se enlazan con los actos de escuchar, hablar, leer y escribir que define el MEN, los cuales están “...en función de la significación y la producción del sentido”. Así, particularmente el leer es entendido “...como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente

⁵Al respecto, el MEN citando a Umberto Eco define que “la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos...” (p, 50).

situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (p. 27). Y escribir

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

Con este acercamiento a la lectura y escritura desde conceptos más amplios como el lenguaje, significación, comunicación, motivación y semiótica, vale la pena aproximarse profundizar en torno a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes *en y a* través de la lecto-escritura.

Para Peñas (2016) la lectura

...es una construcción socio-cognitiva que tiene como propósito la producción de textos para comunicar las ideas, sentimientos e impresiones de la realidad (entre otras funciones). Un acto comunicativo que permite satisfacer la necesidad de producción de significados del escritor y la de construcción de significados del lector, en una situación de enunciación dada. (p, 65)

En esta misma posición, Ferreiro y Gómez (1980), citado por Peña (2016), argumentan que la lectura también está ligada a un proceso de interacción entre en niño y su entorno, de allí que logra apropiarse de su aprendizaje de manera natural.

Por su parte Cassany (2006) plantea una mayor delimitación en el proceso de lectura y escritura, al afirmar que existen tres concepciones sobre la lectura. Uno, lingüística: “...leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de

todos los vocablos y oraciones” (p. 25). Dos, psicolingüística: “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (p. 32). Tres, sociocultural: “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38).

Los procesos de lectura y escritura en la práctica escolar

Las anteriores ideas sobre la lectura y escritura chocan con lo que sucede en la cotidianidad de la escuela. Uno de los principales motivos es que en este lugar se ha dado y se da mayor énfasis a la dimensión lingüística; una preocupación por la semántica, sintaxis y gramática del lenguaje y se ha descuidado los saberes previos y aspectos socioculturales del lector. Esto ha generado una visión desenfocada del verdadero sentido de la lectura y escritura como forma de construcción integral a partir de lo que es significativo para él, en relación con su entorno cultural y el conocimiento que desea adquirir o construir.

La consecuencia de lo anterior es una práctica alrededor de la lectura y escritura centrada más en un entrenamiento y decodificación de signos, principalmente en los primeros grados escolares, como es el caso cuando los estudiantes son obligados a llenar planas con frases como: “mi mamá me mima; ese oso se asoma”. Estos ejercicios, aunque cumplen con el propósito de lograr que los educandos apropien los códigos del lenguaje escrito, no logran hacer que el proceso cobre significado en sus vidas. Es esa disonancia

entre la teoría y la práctica lo que refuerza que se entienda la lectura y escritura como un “...mero instrumento de decodificación que servirá posteriormente al educando para adquirir otros conocimientos” (Peza, Rodríguez, Hernández y Rubio, 2014, p. 121).

Afirmación que coincide con Cassany (2006) en relación con la prelación que se da a la dimensión lingüística sobre la psicolingüística y sociocultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura⁶.

De la práctica escolar en lectura y escritura a la evaluación internacional y nacional

La importancia de la evaluación en las competencias de los educandos y en particular de la lectura y escritura, según Barrera y Maldonado (2012), radica en que de ella depende el comportamiento de los ciudadanos en la sociedad y en su grado de productividad. Es decir, hace parte de las competencias que los ciudadanos deben tener para que puedan contribuir al desarrollo de su región o país. Desde esta visión, los márgenes y resultados de la evaluación sobre las competencias de lectura y escritura se constituyen en punto de partida para plantear y ejecutar políticas públicas en educación, a la luz de las dinámicas sociales en que está inserto el sistema educativo, el cual hoy es el de la globalidad⁷ y la sociedad del conocimiento,⁸ conceptos asociados a la calidad educativa de cada país.

⁶ Las anteriores posturas son respaldadas por Silva Salgado et al. (2016), quienes expresan cómo una de las falencias generalizadas en los estudiantes del país, e incluso en Latinoamérica es que este ejercicio lo realizan de forma literal. Son muy pocos los que trascienden de una lectura solo de decodificación de signos escritos, a una de tipo inferencial y crítica.

⁷ “El concepto de Globalización, como ha sido formulado y aplicado, es lo contrario del de Unidad en la Diversidad. Incluye la existencia de un paradigma y la propuesta de un mundo homogéneo. En este sentido, Globalización equivale a uniformidad, pero no a igualdad, ni siquiera a proporcionalidad, pues su esencia es, precisamente, la desigualdad y la asimetría entre los diferentes componentes del sistema” (Serrano, A. 2002. p, 36).

En Colombia la evaluación de la calidad educativa y por ende de la lectura y escritura está a cargo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES-, junto con las áreas de matemáticas, biología, física, química, ciencias sociales, filosofía e inglés. Estas áreas son evaluadas según el grado a que correspondan cada una de ellas: tercero, quinto, noveno y once. Con base en los resultados de estas pruebas las Instituciones Educativas se clasifican en: muy inferior, inferior, bajo, medio, alto, superior y muy superior (Resolución 489 de octubre del 2009). Al respecto, en el 2016 el país mejoró sus resultados en las pruebas PISA, con respecto a los resultados del año 2013. Así, mientras que hace cuatro años, se obtuvo 93 puntos por debajo del promedio general de los países que presentaron la prueba, en el 2015, Colombia subió 19 posiciones (OCDE 2016).

Lo anterior significa que, como afirma el ICFES, (2013), aunque el país va mejorando su nivel de competencia básico en lectura y escritura, aún está rezagada con respecto a otros países. Con respecto a las pruebas SABER, en especial para primaria y en el área de lenguaje, ha sucedido un fenómeno semejante, en el sentido que hay una mejora en los últimos tres años, pero sin salir de los bajos desempeños en esta área. Por ejemplo, mientras que en el 2014 un 19% de los estudiantes colombianos que presentaron la prueba, el área de lenguaje estuvo en un nivel de desempeño insuficiente (ICFES, 2015), para el 2016 “Los resultados nacionales en Lenguaje muestran que en los grados

⁸Castell (2000), expone cómo cada paradigma social se funda en los factores de producción claves, asociados a su vez al desarrollo de determinadas tecnologías. Así, antes de la era industrial se trató de la producción agraria y, por tanto, de controlar la mano de obra y asegurar la disponibilidad de recursos naturales. En la era industrial el eje fue el desarrollo de nuevas fuentes de energía y de la capacidad de distribuirla, y hoy son las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones como elemento fundamental que promueve la productividad al propiciar la generación de conocimientos (p. 33-47).

5° y 9°, casi la mitad de los estudiantes superó el nivel literal de lectura (extraer información explícita de los textos) y pasó al inferencial (C en 5° y D en 9°)”.

Estos datos demuestran que, aunque se han generado muchos esfuerzos por parte del Estado, comunidades educativas y demás actores del sistema educativo por superar las dificultades en la lectoescritura, aún existen vacíos, los cuales a su vez se constituyen en una razón más para seguir trabajando al respecto.

Las políticas públicas educativas nacionales en relación con la lectura y escritura

Dada la importancia de la lectura como competencia en los estudiantes, los académicos y el Estado han examinado y realizado acciones formativas y de evaluación para intentar minimizar las dificultades sobre la lectoescritura en los estudiantes. Al respecto Silva Salgado et al (2016), realizaron la investigación: *La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*⁹.

Uno de los resultados fue un histórico de bajos resultados de desempeño por los estudiantes colombianos que han tenido frente a la prueba de lectura y escritura en el ámbito internacional y nacional. Situación que no debiera de sorprender si se toma en cuenta la falencia que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen alrededor de las dimensiones psicolingüísticas y socioculturales en la lectura y escritura comentados en el apartado *Los procesos de lectura y escritura en la práctica escolar*, del presente capítulo.

Sin embargo, lo interesante, como lo indican los investigadores es que casi siempre se “despierta una alarma, sin que necesariamente trascienda de una reacción

⁹ El principal propósito del SERCE es generar conocimiento acerca de los rendimientos de los estudiantes de 3er y 6º grados de Educación Primaria en América Latina y el Caribe en las áreas de Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias.

mediática a unas propuestas que busquen abordar esta problemática de forma sólida y sostenible” (p. 232). Frente a esto, la propuesta es propiciar “un debate público sobre los problemas de la educación colombiana que permita explicar los malos resultados obtenidos en las pruebas” (p. 233), partiendo de causas como la escases o inexistencia de material didáctico; ubicaciones geográficas de las escuelas¹⁰ y los procesos de formación de los docentes¹¹, entre otros.

Desde estas premisas los autores concluyen que las falencias en la lectura y escritura, más que una incapacidad de los estudiantes por aprender o de una decidía de los docentes por enseñar, es por: motivos estructurales o condiciones físicas de la escuela, déficit en las redes de comunicación; falencias en los procesos de formación de docentes y una “desarticulación entre los niveles y entre las secretarías y el Ministerio de Educación...” (p. 184).

Como alternativas de solución ante esta problemática, proponen el trabajo colaborativo y el aprendizaje por proyectos y una formación docente no aislada sino integral, pensada según las necesidades y oportunidades donde está inserta cada una de las escuelas. Como complemento, proponen unas líneas de investigación y que de allí surjan iniciativas para ejecutar acciones tendientes a minimizar los factores o causales de las falencias en la lectoescritura de los estudiantes.

¹⁰ “...entre más lejos se está de la ciudad, es más difícil acceder a discursos diversos y a textos de distinto tipo, lo que afecta el desarrollo de habilidades de lectura crítica e inferencial” (Silva Salgado at al 2016, p, 184).

¹¹ “Aunque en Colombia se ha realizado una inversión significativa en formación docente, esta se ha hecho de manera atomizada y con muchos intervalos temporales, sin partir de las necesidades y saberes de los maestros, lo que pone en cuestión su efecto en el mejoramiento de la calidad educativa” (Silva Salgado at al 2016, p, 184).

Los lineamientos curriculares de lengua castellana para la lectura y escritura en los estudiantes

El texto de Lineamientos Curriculares Lengua Castellana hace parte del paquete que el Ministerio de Educación Nacional -MEN- ha puesto a disposición como referente para la enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas. En este sentido, plantea que la finalidad para el área de Lengua Castellana es “plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales. Particularmente, nos ocuparemos de recoger la discusión sobre algunos puntos que tienen incidencia en la pedagogía de la lengua materna y la literatura, que en la Ley 115 de 1994 se ha denominado lengua castellana” (MEN, 1998, p, 2).

El documento expone ideas muy importantes sobre la lectura y la escritura desde una indagación teórica, desarrollando además propuestas concretas para que el docente los aplique en su aula de clase. Sin embargo, los autores advierten que si bien se brindan unas recomendaciones para la formación de los estudiantes en la lectura y escritura, los maestros y la comunidad educativa quedan en libertad, tienen el deber y se les hace la invitación para que asuman una postura situada, crítica, propositiva y reflexiva frente a los conceptos planteados en el libro.

En ese orden de ideas, algunos de los planteamientos recogidos en el documento se perciben como sugerentes para entender posturas académicas frente a la lectura y escritura. Es de destacar cómo sintetiza los planteamientos de Alfonso Reyes no tanto frente a la lectura y escritura, como frente a la educación, a través de su libro: una escuela para la formación del ciudadano. La idea central de esta obra es que, si bien es necesario

que se dialogue con la teoría, como forma de interlocución con otros en tiempo y espacio, es importante asumir una postura crítica ante los postulados encontrados. De igual forma define la función de educar, la cual es “...preparar ciudadanos para la sociedad no asegurar títulos de ascenso social” (p. 6). Bajo este paraguas de la educación, la función del maestro frente al estudiante es que este se “...desprenda progresivamente de él (maestro), a través de la lectura, la escucha, la argumentación y la escritura, como actividades conscientes, de reflexión continua y crítica con la propia manera de estructurar y configurar las ideas” (p. 7). Así, la lectura y escritura para este autor es un proceso que no se enseña, sino que se aprende en “la interacción, la práctica y la participación en contextos reales”. Uno de los primeros hitos de este camino es poder hablar, entendido como la capacidad de argumentar de forma oral, paso que debería aprenderse en primaria sin la interferencia de “la gramática explícita de la lengua” (p. 8).

En síntesis, enuncia frente a las competencias comunicativas el conseguir en los estudiantes de primaria la capacidad del debate sobre de sus propias experiencias, lo que conecta directamente con la propuesta planteada. Indica así que la forma de hacerlo ha de ser mediante la oralidad, la lectura y la escucha en un ejercicio desprevenido, significativo y sin constreñimientos en la manera en que se hace. Para apuntar a este propósito, exige de los docentes que “...tengan actitud investigativa y por tanto una formación inicial en esta línea” (p. 8).

Apuntar a un docente con las anteriores características, permite adentrarse en lo que enuncia otro de los autores enunciados en el documento del MEN, el cual es Arreola en su obra: por una educación con vocación autodidacta. Arreola señala que los maestros replican con sus estudiantes lo que ellos aprendieron en su formación profesional. Al

maestro “...no lo formaron para la discusión con altura epistemológica, no lo formaron para hacer propuestas sino para repetir, y entonces cuando tiene alumnos prosigue con el ritual en un círculo vicioso que nunca se cierra” (p, 10). El eje de ese ritual es usar los libros “...como si fueran cosas que hay que ponerse obligatoriamente en la cabeza a manera de un sombrero...”, sin una motivación o apasionamiento por ellos.

En este sistema castrante, la escuela juega un papel protagónico al constituirse desde sus inicios y continuar siendo asumida por el Estado como organismo funcional.¹² Desde esta postura de escuela ella debe y hace unas exigencias que van en contravía frente a lo que les interesa a los actores de la comunidad educativa, lo que a la postre desemboca en que se en sí, ella se haya convertido en una “...destructora de la memoria” (p, 10) de los estudiantes.

Ernesto Sábato es otro de los autores que retoma el MEN, a través de su texto: menos información y más espíritu crítico en la escuela. Sábato plantea la necesidad de que la aproximación al conocimiento este mediada por la necesidad de aprender. No se trata de lograr que los estudiantes adquieran y memoricen unos contenidos, sino enseñarles la necesidad de aprender de esos contenidos para su desenvolvimiento en el mundo fuera de la escuela (p. 12).

Al hacer una síntesis sobre lo que plantean estos tres autores, se encuentra la necesidad de hacer la lectura y escritura más que una actividad de decodificación, buscando que sea significativo para el estudiante el deseo de aprender. Sin embargo esto es complejo en el modelo de enseñanza y aprendizaje que han asumido y puesto en práctica los actores del sistema educativo, donde se tiene un alto grado de obligatoriedad

¹² Según Murcia (2012), la escuela emerge a partir de parámetros políticos, económicos, ideológicos y tecnológicos, pensada y aprovechada más para controlar que para educar. Es decir, la escuela se constituyó “...como organismo mecánico funcional” (p, 59).

por aprender contenidos más que en el aprendizaje por comprender la importancia de adquirir unos conocimientos. En este sistema, la escuela se ha constituido para la comunidad educativa más en un medio para conseguir unos títulos y ascender socialmente, que para aprender y fortalecer unas competencias para la vida. Del lado del Estado, esta institución –la escuela- nació y aún sigue siendo un “escenario de la normalización y homogenización... como una de las formas de las que se vale el Estado para disponer a la masa de tal suerte que se haga gobernable” (Martínez, 2016, p. 91).

Ante esto las recomendaciones que plantean los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, es buscar romper con esta dinámica, postura y prácticas entorno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, mediante una actitud crítica por parte de los docentes que permita fomentar en los estudiantes el deseo de no solo titularse a través del aval de la escuela, sino que comprendan la importancia de que tienen para la vida los conocimientos adquiridos en esta institución.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, es de indicar que los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana exponen algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje y que, para el presente trabajo, se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Competencias asociadas al lenguaje

Competencia	Descripción
Gramatical	Reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
Textual	Mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados; el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores entre otros.
Semántica	Capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
Pragmática	Reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.
Enciclopédica	Capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los

saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

Literaria	Capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
Poética	Capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

De igual forma, el MEN (1998) hace una relación de las competencias anteriores con los actos comunicativos, la significación, la comunicación y la motivación. Para ello propone cinco ejes:

Tabla 2. Ejes curriculares asociados al campo de lenguaje

Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares	
Eje referido a los procesos de:	Niveles y procesos
<p>Construcción de sistemas de significación: referido al trabajo pedagógico correspondiente a la construcción de las diferentes formas a través de las cuales se construye la significación* y se da la comunicación.</p>	<p>Construcción o adquisición del sistema de significación: Un elemento central respecto a este eje lo constituye el conocimiento de la historia de los sistemas de significación.</p> <p>Un nivel de uso: es esperable que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema.</p> <p>Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación: relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación</p> <p>Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación: se trabajará cuando exista un buen desarrollo de competencia para el uso del lenguaje y la explicación del mismo</p>
<p>Interpretación y producción de textos**: Los diferentes usos</p>	<p>Intratextual: tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras. Competencias que relaciona: gramatical, semántica y textual</p>

sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos

Intertextual: tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos. Competencias que relaciona: enciclopédica y literaria

Culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura y como paradigma estético; de la historiografía, la sociología y desde la semiótica

Extratextual, en el orden de lo pragmático: tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos. Competencia que relaciona: pragmática

El diálogo entre los textos: Una posibilidad de trabajo con la literatura. El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor

Recapitulación: estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica

Principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación

Diversidad étnica y cultural, implica una lectura de la naturaleza, en la territorialidad la relación hombre-naturaleza de los mitos y cosmovisiones.

Desarrollo del pensamiento, debido a la estrecha relación existente entre desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento.

Estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual: Antes y durante, pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción; Después, buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora: consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades.

* “Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales.... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social” (p, 30).

** En este sentido, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas (p, 36).

Ideas generales sobre la lectura y escritura en el departamento del Cauca

En cuanto a la calidad de la educación en el Departamento Cauca, existen estadísticas e informes que dan cuenta del desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas que están asociadas a cada uno de los niveles de estudio. Al respecto se encuentra cómo en el 2015, ocho colegios del Cauca estuvieron dentro de los cien mejores del país, siendo la Institución Educativa Nuestra señora del Carmen quien encabezó esta lista del Departamento, con el puesto 91 en el ámbito nacional. Sin embargo para el 2016, el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, planteó nuevas reglas de medición sobre el desempeño de los colegios a nivel nacional. Con este nuevo esquema de medición, las Instituciones Educativas del Departamento del Cauca descendieron significativamente en el Rankin nacional. En esta ocasión quien ocupó el mejor puesto fue el Centro Educativo San Rafael, siendo en el ámbito nacional el 111 de la lista.

Del lado de las investigaciones académicas y en particular en lectura y escritura, se han realizado diversos trabajos que dan cuenta de las potencialidades y debilidades que al respecto se presentan en el departamento del Cauca. Ejemplo de estos trabajos son: Las experiencias cotidianas, enriquecen el proceso inicial de lectura y escritura, de los niños y niñas del grado segundo de la Escuela Rural Mixta Santa Teresa Municipio de Timbío, Cauca 2009 – 2010 (Montilla, 2012); La enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares (Colimba, 2014); Estrategias discursivas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura construidas en la clase de lengua castellana (Riascos, 2014); La lectura y la escritura en la formación universitaria: Un aporte en la búsqueda de la "Calidad Educativa" (Cisneros,

2010) y *Mi tinte lo tiene la dulce violeta: Voces de una maestra en el oficio de la escritura* (Caicedo, 2012).

Entre otros aspectos importantes que plantean estos trabajos, se destaca cómo el proceso inicial de la lectura y escritura, en vez de constituirse en una actividad motivante para la adquisición de conocimiento, lo que se convierte es una tensión para y entre los actores de la comunidad educativa. Situación que se intensifica al final del año lectivo, cuando se hace inminente la repetición, la discriminación, la invisibilización y la deserción escolar de los estudiantes que no lograron culminar satisfactoriamente el proceso de lectura y escritura.

Consecuencia de lo anterior, se da la dificultad de los estudiantes en: la producción de textos; reconocimiento de diversas tipologías textuales; cohesión en los escritos; uso de signos de puntuación; reconocimiento de la intencionalidad comunicativa; dificultad al establecer relaciones entre los contenidos de diversos textos y comprensión lectora.

Ante estas debilidades lecto escriturales de los estudiantes, se gesta un cuestionamiento por parte de los mismos estudiantes y padres de familia, sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje que utiliza el docente para sus clases de lectoescritura. Según los autores, es común que la práctica pedagógica del docente en este tema, consista en transmitir información por dictados o lecturas individuales o en grupo; situación que se complementa cuando los estudiantes solo se preocupan por transcribirla, sin mostrar interés por el contenido de la lectura o escritura.

Una propuesta para aproximarse a minimizar las dificultades expuestas, es la necesidad de captar la atención de los estudiantes, mediante la no indiferencia del sentir y pensar de ellos sobre la realidad que viven y experimentan en sus contextos.

Estos antecedentes, aunados a una mayor comprensión de los conceptos abordados a lo largo de esta sección, constituyeron así la plataforma de comprensión para plantear acciones particulares que permitan, desde la Sede El Sendero, abordar los procesos lecto-escritores con los estudiantes, no desde una perspectiva centrada en los códigos escritos, sino en los sentidos detrás de los códigos para comunicarse, para auto reconocerse, para hacerse visible y para ser y hacer con otros.

Capítulo 3. Metodología

"La investigación como instrumento de acción coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas."

Sverdlick, 2007, p. 43.

Asumir el reto de intervenir y transformar las propias prácticas educativas implicó mucho más que sólo pensar y diseñar una serie de acciones para propiciar procesos de aprendizaje en los estudiantes. Lo que está de fondo es una continua reflexión en torno a dichas prácticas y la búsqueda de su transformación, mediante la toma de decisiones intencionadas. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1992), este reto involucró identificar el problema que se quería abordar; indagar epistemológicamente alrededor de la necesidad identificada; proyectar una metodología para la construcción de conocimiento; hacer una planeación y estructura de trabajo de campo; analizar y sistematizar la información recolectada en unos resultados y finalmente exponer unas conclusiones y recomendaciones que dieran cuenta de los aprendizajes conseguidos.

Lo anterior en relación con la finalidad del proyecto la cual estuvo centrada en la búsqueda de transformar la práctica pedagógica docente y con ello contribuir en empoderar a los estudiantes del grado segundo de la escuela El Sendero de la ciudad de Popayán. Es de recordar que esta propuesta fue motivada por dos intereses: en primera instancia, es ese yo maestro o ese sentido de ser maestro en un contexto particular que es la zona rural del Municipio de Popayán y cuya población infantil muestra escasa perspectivas de proyecto de vida. En segunda medida, es esa pregunta por lo pedagógico al reflexionar y preguntarse en qué debería trabajar, desde el propio lugar como maestra,

para romper ese círculo de no proyecto de vida de los estudiantes, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrando entonces estas inquietudes en la pregunta *¿De qué manera el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, mediante la autobiografía como estrategia pedagógica, contribuye a empoderar a los estudiantes del grado segundo de la Institución Alejandro de Humboldt sede el Sendero de la ciudad de Popayán?*

El presente capítulo describe entonces, y sustenta desde lo teórico, la metodología que da soporte a esta experiencia y cómo estos elementos son concretados de forma práctica en el proyecto.

La Autobiografía como estrategia de empoderamiento y la lectura y escritura como herramienta para lograrlo

Entendiendo la lectura y la escritura como camino para vivir procesos de creación, representación, reconocimiento, interacción, diálogo y comunicación que permiten estar con uno mismo y vivir con otros, fue necesario definir una estrategia puntual que permitiera concretar los propósitos del presente proyecto. Es entonces cuando se opta por la autobiografía como el elemento motor para aproximarse a conseguir en los estudiantes dos aspectos: un empoderamiento desde su *ser*, representar y comunicar y potenciar sus competencias comunicativas, particularmente de lectura y escritura. Esto implicó reflexionar y tomar decisiones sobre cómo hacer y motivar que los estudiantes construyeran conocimiento partir de la lectura y la escritura y con ello conseguir su empoderamiento frente a su contexto y su proyección de vida.

Fue allí donde surge la idea de trabajar la Autobiografía como mediación y motor de interés y motivación para que los estudiantes reconozcan su pasado y presente y

proyecten su futuro. Dante y Duero (2007) señalan al respecto que la autobiografía permite “pensarnos a nosotros mismos como individuos diferenciados y como agentes responsables, a un mismo tiempo que nos volvemos capaces de unificar nuestras experiencias pasadas, presentes y futuras en un todo organizado, lo cual vuelve al mundo en que vivimos, más predecible y significativo” (p. 234), siendo así una estrategia que claramente permitía conectar la lectura y escritura desde el interés por estructurar la propia vida en comunidad o común-unidad.

Investigación-Acción como perspectiva para pensar y actuar en la práctica educativa

Para avanzar en el propósito indicado, se tuvo en cuenta que más que describir, identificar o interpretar características para intervenir una realidad social desde afuera, se buscaba involucrar a los estudiantes y con ello movilizar procesos de comprensión y transformación, tal como lo enuncia Rodríguez (2014). Esto condujo a definir el paradigma crítico-social¹³ desde un enfoque cualitativo como escenario de reflexión, dado que permite una mirada holística sobre la realidad que se quería estudiar. Al respecto Martínez (2011) indica que es este enfoque el que permite centrarse en los “intereses, las intencionalidades y los conocimientos con los que el investigador percibe, categoriza y conceptualiza los fenómenos estudiados” (p. 5). En este orden de ideas, la Investigación Acción -IA-, se constituyó en la ruta metodológica más pertinente y

¹³ En la investigación científica existe una triada de paradigmas que permite establecer el lugar y la intención del investigador, a saber: el paradigma científicista o positivista, el paradigma hermenéutico o interpretativo y el paradigma crítico-social. Estos han servido de base para la expansión de estudios, enfoques, métodos y prácticas alrededor de la investigación educativa, proporcionando un marco de referencia para construir propuestas que legitimen y orienten la acción educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, 2014).

coherente frente a la finalidad y propósitos del Proyecto, más aún cuando se asumieron dos roles: la de investigadora y la de participante transformadora. Así, no se trató de un actor externo en calidad de experto investigador desarrollando unas actividades planeadas y estructuradas con unos sujetos escolares, con el fin de conseguir la emergencia, construcción y sistematización de un conocimiento en contexto, sino que fue desde la propia práctica docente donde se asumió el rol de ser investigadora, dinamizadora y sistematizadora, no solo para dar cuenta de una realidad vivida sino para procurar su transformación.

En este orden de ideas, Kurt Lewis (1944), citado por Gómez (2010), plantea que la IA es

...una forma de cuestionamiento auto-reflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (p. 2).

Elliot (1991), citado por Hernández et al (2010), agrega que la IA es el estudio de un problema social para mejorar la calidad de la acción dentro de él, es decir se trata de una perspectiva de investigación que busca el cambio desde adentro.

Frente a lo anterior y como lo señala Yuni y Urbano (2005), la ruta de trabajo de la IA involucra tanto al investigador como a los sujetos participantes en la comprensión de sus propias acciones, bajo la idea de que no se vuelve a ser el mismo después de participar en procesos que lleven a entender cómo, por qué y para qué se hace lo que se hace (p. 138-139). En esta misma dirección, Colmenares y Piñero (2008) definen la IA

como “una forma de investigación que busca comprender e interpretar las prácticas sociales mediante la indagación sistemática, crítica y pública para mejorarlas, siendo un cambio que responde a una acción informada, comprometida e intencionada” (p. 7).

La IA se constituyó así en la metodología que mejor se ajustaba para concretar los propósitos (transformación, empoderamiento y fortalecimiento de competencias de lectoescritura) del presente proyecto. Esto debido a que la misma aporta información para la toma de decisiones sobre procesos, programas o reformas que propicien el “mejorar el mundo social a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de esos cambios” (González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007, p. 291).

La Investigación-Acción -IA- en el Proyecto: El relato autobiográfico como estrategia para fortalecer la lectura y escritura

La Investigación-Acción ubica al docente en otro lugar respecto a la comprensión del acontecer en el aula, dado que él no es sólo un sujeto a quien se observa en sus prácticas educativas, sino que, como lo indican Colmenares y Piñero (2008), es un protagonista directo en la investigación, uno que decide qué y cómo observar para además decidir qué y cómo actuar. En este sentido, estos autores indican que es tan “...válido y valioso pensar este tipo de investigación desde un grupo de investigadores, como si se hace individualmente...proceso de auto-reflexión” (p. 106 – 107). Esto indica es que la -IA- aplicado a la educación, no es sólo un camino para conocer, sino sobre todo un camino para transformar-nos, como docentes y en general, la comunidad educativa.

Desde este punto de vista la IA fue asumida como un proceso de auto-reflexión para la transformación de la práctica educativa alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y el empoderamiento de los estudiantes. El camino

que se trazó para concretar esta intención fue lo que se le llamó: *Ruta metodológica desde la Investigación-Acción para el proyecto: La autobiografía como estrategia para fortalecer la lectura y escritura*. Los aspectos principales de esta ruta se describen a continuación.

La autobiografía como estrategia para fortalecer la lectura y escritura

Stringer, (1999), citado por Hernández et al (2010), señala que la construcción de conocimiento desde la IA se "...hace a partir de la práctica, por medio de tres fases:

1. Observar, de donde debe surgir la construcción de un bosquejo del problema y recolección de datos de verificación.
2. Pensar, analizar e interpretar la situación, a fin de ganar elementos para la toma de decisiones.
3. Actuar, como fase para aproximarse a resolver los problemas e implementar mejoras.

Estas fases, aplicadas al proyecto, se ampliaron a cinco momentos, donde se tuvieron en cuenta propuestas procedimentales asociadas a la Investigación-Acción en el ámbito educativo compiladas por Colmenares y Piñero (2008), especialmente la de Teppa (2006), que plantea cinco momentos: Inducción, elaboración del plan, ejecución del plan, producción Intelectual – reflexión y transformación o replanificación; y la de Páez Serrano (1998), quien habla de: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema; construcción del plan de acción; puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento; reflexión, interpretación e integración de resultados y replanificación. Es así como se definieron como momentos de trabajo: problematización, diagnóstico, diseño de un plan de cambio, implementación de la propuesta y evaluación de resultados.

En cuanto a la **problematización**, fue necesario conocer el contexto mediante una inmersión en él, para entender lo que sucede y que personas estaban involucradas. Para este proyecto este momento se inició desde el mismo día en que se generó el vínculo formal y laboralmente con la Institución Educativa Alejandro de Humboldt. Entre otras situaciones y como se expresó en el Capítulo I, las problemáticas identificadas son los bajos niveles en la lectura y la escritura; desmotivación de los estudiantes ante los procesos de aprendizaje; pesimismo de su futuro y el escaso acompañamiento de los padres de familia en los asuntos académicos de sus hijos.

Para el **diagnóstico** de esa problemática, como momento dos, fue necesario la recolección de información que sustentara lo observado de una manera más sistemática y en profundidad de los ambientes, eventos y actividades concernientes a la realidad investigada. Esto, incluyendo revisión de documentos y registros históricos de desempeño académico de los estudiantes y entrevistas a la comunidad educativa. Esta información fue analizada como puede verse en el Anexo 2, lo que permitió la emergencia de unos temas y categorías que sustentaron problemática identificada.

Los resultados del diagnóstico permitieron el **Diseño de un plan de cambio** y su respectiva **implementación**, para lograr que los estudiantes del grado segundo de la sede el Sendero se empoderaran como sujetos activos, autónomos y críticos frente a las actuales condiciones locales y mundiales. La estrategia fue la Autobiografía, como una forma de producción y comprensión de discursos orales y escritos por parte de los estudiantes, animando la elaboración de relatos en diversos formatos alrededor de sus historias de vida, el diálogo y la socialización incluso con otros niños.

Para aclarar cómo se dio este proceso, se relaciona el siguiente esquema gráfico que sintetiza el proceso adelantado.



Figura 1. Esquema del proyecto. Póster presentado en evento de socialización

Este esquema se construyó para socializar la iniciativa en el 1er Encuentro de Proyectos Educativos de la Maestría en Educación Modalidad Profundización de la Universidad del Cauca – Sede Popayán, a través de la modalidad Póster, realizado en la ciudad de Popayán el 10 de junio de 2017.

En este esquema se puede observar cómo la autobiografía se constituyó en la mediación didáctica para la transformación de la práctica docente y el empoderamiento de los estudiantes desde el acto de reconocerse en su propia historia, crear desde la reconstrucción de hechos de su vida en pasado, presente y futuro, y representar para comunicar a otros sus experiencias significativas. Es así un proceso que pasa por al menos tres instancias desde la práctica como docente: acercamiento a sus saberes previos, fortalecimiento de sus competencias, avanzando hacia la consolidación y validación de los aprendizajes. Es posible denotar en este esquema cómo la estrategia apuntó a aportar al empoderamiento de los estudiantes y el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de ellos mediante las fases indicadas.

Para concretar las etapas descritas se optó y se adaptó la autobiografía como una mediación para el fortalecimiento de las competencias semántica, gramática, ortográfica, textual y comunicativa de los estudiantes de la escuela el Sendero al ser la autobiografía “una técnica subjetiva y cualitativa (que) ofrece su principal aportación al diagnóstico ideográfico” (Mateo, p.13), esto significa que anima la expresión de ideas a través de la escritura y socialización entre pares, fortaleciendo no solo su reconocimiento como sujeto sino también el reconocimiento y diálogo con otros. Es así una oportunidad para incentivar que plasmen y compartan lo que creen, piensan y hacen. Es la vida misma como tema para cumplir con los requerimientos que el Ministerio de Educación Nacional

consignados en los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA- del área de Lenguaje.

En consecuencia, para hacer efectivo la autobiografía como mediación para empoderar a los estudiantes y fortalecer sus competencias de lectura y escritura, se proyectaron unas actividades en el marco de las fases planteadas, cuyo eje fueron las competencias que propone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en vínculo con la exploración de la propia vida, transitando entre reconocer que sus historias cuentan y el interés por contar su historia a otros.

Tabla 3. Relación de actividades y respectivas competencias a fortalecer

Aspecto del ser a trabajar	Actividad	Competencias a fortalecer
Autoreconocimiento <i>(Mi historia cuenta)</i>	Mi Vida en Dibujos	Poética, Literaria y semántica
	Mi retrato	Poética, Literaria y semántica
	Hablándome en el espejo.	Poética, Literaria y semántica
Reconocimiento de sus semejantes y el entorno <i>(Tejiendo mis historias)</i>	Soñando mi mundo	Poética, textual y enciclopédica
	Mi héroe favorito	Poética, textual y enciclopédica
	Conociendo mis orígenes	Poética, textual y enciclopédica
Proyección <i>(Tejiendo mis historias)</i>	Sueño ser	Poética, textual, enciclopédica y semántica
Compartir <i>(Cuento mi historia)</i>	Buzón de correspondencia	Poética, textual, enciclopédica, semántica y pragmática

Es entonces mediante estos ejercicios, en el marco del presente proyecto, donde entraron en escena los principios de la Investigación-Acción, desde la reflexión, la construcción de conocimiento y el compartir un sentir, un ser, unas aspiraciones y sueños de cada estudiante. Por la importancia que revisten las actividades ejecutadas con los estudiantes, es importante detenerse en describir estos momentos de diseño y ejecución, tanto en su planeación, estrategias y actividades proyectadas.

En este sentido, aunque existen diversas formas de planear las actividades de clase, se optó por la secuencia didáctica como forma de plantear cómo poner en acción los objetivos de la presente iniciativa mediante las actividades establecidas. Al respecto, Moreira (2012) comenta cómo la secuencia didáctica se constituye en unas etapas del proceso de enseñanza que facilitan el aprendizaje significativo. Para su diseño se tuvo en cuenta las etapas propuestas por Montilla y Arrieta (2015): 1) La presentación: introducción del tema y motivación de los participantes; 2) Comprensión: conocimientos previos y contenidos necesarios; 3) La práctica: aplicación de lo aprendido y refuerzo de conocimientos y 4) La transferencia: planteamiento de actividades que buscan un mejoramiento. Es de aclarar que, si bien el planeador es el soporte común para organizar y ejecutar las prácticas pedagógicas docentes, se ha identificado en la propia experiencia que no siempre se amolda a las realidades escolares, lo que desemboca entre otras, que no se desarrolle con pertinencia y sentido, de ahí que no se optara por esta manera de planear las actividades propuestas.

Así como se plantearon las actividades señaladas, se aprovecharon unos instrumentos de registro, en los que se incluyen diarios de campo; entrevista y los relatos autobiográficos de los estudiantes, como producto central del proceso e insumos de

análisis. A continuación, se muestra algunos ejemplos sobre algunos de estos instrumentos utilizados.

ENCUESTA PARA PADRES DE FAMILIA

1. ¿Para usted que tan importante es que su hijo practique la lectura y la escritura?

2. ¿Usted propicia que su hijo lea y escriba en casa? Si responde afirmativamente, cómo lo hace:

3. ¿Lee con su hijo y que tipo de libros lee?

4. ¿Usted lee en casa, si o no? ¿por qué?

5. Antes de dormir, ¿lee un cuento a su hijo?

6. ¿Su hijo (a) tiene un lugar destinado para leer y escribir en casa?

7. ¿Cuánto tiempo su hijo dedica a mirar televisión y cuánto tiempo a leer y escribir?

8. ¿Escucha a su hijo cuando está leyendo? Si es afirmativo como es la lectura que realiza, y si no lo hace, explique sus motivos.

¡GRACIAS POR SU VALIOSA INFORMACIÓN!

ENCUESTA PARA NIÑOS DE SEGUNDO GRADO

NOMBRE: _____

FECHA: _____

1. Qué actividad te gusta más, leer o escribir ¿Por qué?

2. Te gustaría que tus padres te leyeran en casa, por qué

3. Recuerdas el nombre de un cuento que te leían cuando eras más pequeño? Cuál

4. ¿En tu casa tienes un horario y lugar definido para leer?

5. En tu casa tienes revistas, libros o periódico para leer ?

6. ¿En tu casa o escuela te motivan a leer y escribir?

7. ¿Entiendes lo que lees y cuando no comprendes la lectura que haces?

8. ¿Cuándo lees una historia te imaginas lo que sucederá al final?
-
9. ¿Qué tipo de relatos te gusta leer y por qué? Señala la respuesta de tu gusto:
- | | | |
|-----------------|---------------|-----------------------|
| a) De aventuras | b) De terror | c) Policiacos |
| d) De Fantasías | c) Románticos | d) De ciencia ficción |
10. ¿Qué actividad se te dificulta más, leer o escribir, por qué?
-

¡GRACIAS, TUS RESPUESTAS SON MUY IMPORTANTES!

La información recolectada a través de estos instrumentos y en el marco de las actividades propuestas, se analizó mediante una aproximación de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), buscando con ello construir una teoría sustantiva como resultado de la presente investigación. De esta manera se avanzó en la *evaluación de los resultados*, donde se obtuvieron elementos para ampliar la reflexión y proyectar nuevas perspectivas de trabajo.

Para poder concretar el propósito de la presente iniciativa, en todos y cada uno de los ciclos de trabajo que se han relacionado, fue necesario proyectar una permanente evaluación de las actividades, resultados y compromisos adquiridos de los participantes. Para ello se programaron sesiones con los estudiantes con el objetivo de recoger opiniones, inventariar los avances, explicitar experiencias y hacer ejercicios de retroalimentación. En tal sentido, al final de cada actividad se planteó realizar una evaluación de los resultados obtenidos y con ello diseñar nuevas actividades de refuerzo para alcanzar un cambio de la práctica pedagógica, acorde a las necesidades del empoderamiento y fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras de los estudiantes.

El momento de la evaluación permitió conectar los diferentes ciclos de acción, a partir de las reflexiones, puesta en práctica de la propuesta e ideas emergentes producto de los resultados obtenidos. Esto le da un carácter de un continuo proceso, en espiral,

donde se van manifestando varios momentos: la problematización, el diagnóstico, el diseño de un plan de cambio, la aplicación de la propuesta y la evaluación de resultados...y se inicia un nuevo ciclo partiendo de una nueva reflexión y acción.

Desde los resultados de esta metodología se proyectó que al final se realizara un reporte en el que se evidencien los cinco momentos del desarrollo del plan de intervención, como parte de los compromisos adquiridos en el presente proyecto, lo cual se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Resultados y discusión

*“Los niños son como el cemento fresco:
todo lo que cae sobre ellos deja una marca”*

*Dr. Haim Ginott, pionero israelí en
educación temprana.*

El presente capítulo muestra el proceso y resultados de ejecución de lo planteado como metodología. Para ello presenta de manera general las actividades realizadas con los estudiantes; las categorías que emergieron de los procedimientos y técnicas en la recolección de datos, su respectivo análisis y el diálogo que se plantea a partir de ello con otros autores. Esto, sin perder de vista que la finalidad del presente trabajo es comprender una realidad, buscar transformar la propia práctica pedagógica y actuar en el contexto educativo con miras de empoderar y potenciar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes del grado segundo de la Institución Alejandro de Humboldt Sede el Sendero de la ciudad de Popayán.

La Autobiografía como estrategia de motivación para empoderar al estudiante

Se avanzó en la ejecución de las actividades centrales tras realizar el acercamiento inicial mediante el diagnóstico planteado previamente. En este sentido lo primero que se identificó fue que la autobiografía no podía ser asumida solo como un ejercicio donde los estudiantes contarán de manera secuencial, plana y sin emoción unos hechos vividos donde ellos mismos eran los protagonistas. Lo que le daba su verdadero valor era cuando esta mediación se articulaba de forma sistemática a los procesos de aprendizaje en torno a la lectura y escritura, y al fortalecimiento de la autonomía, iniciativa y sentido crítico de

los estudiantes, en otras palabras, cuando la construcción de relatos en diferentes formatos (imágenes, textos, narraciones orales) implicaban un auto-reconocimiento y reconocimiento mutuo, logrado desde la generación de un ambiente de confianza, interés y disposición a la escucha, empezando y dando ejemplo desde el rol del docente.

En este sentido, se retoma un ejemplo de uno de los resultados de las actividades propuestas en “Conociendo mis orígenes”, donde se propició que hablaran con sus abuelos o personas que les ayudaran a conocer de dónde viene la historia familiar, con lo que se hizo posible que compartieran con quienes viven:

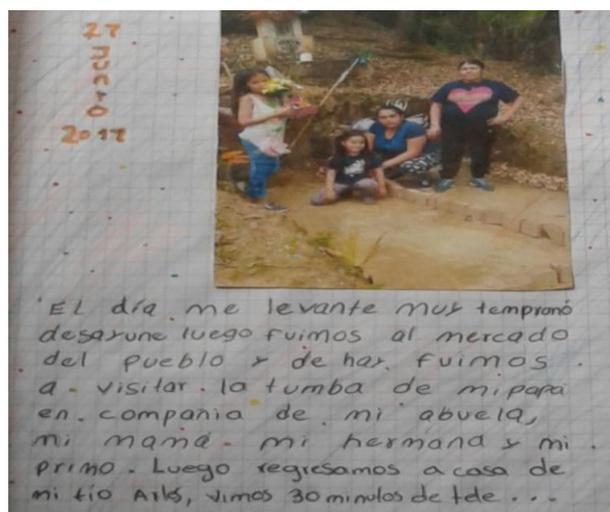


Figura 2. Muestra de trabajo realizado en Taller “Conociendo mis orígenes”

No se trata sólo de la narración que hacen, sino también de abrir el diálogo con personas de su entorno. Asimismo, no se trata solo de hacer una tarea, sino de dialogar en el aula en torno a ella, permitir que las palabras escritas y las imágenes sean el punto de entrada para abrir la comunicación en el aula, disponer a los estudiantes a expresarse y poder reconocer en lo que cuentan situaciones que pueden estar incidiendo en los comportamientos y desempeños de ellos.

En tal sentido, fue necesario que las actividades propuestas a los estudiantes alrededor de su autobiografía vincularan ejercicios de autoreconocimiento, reconocimiento de sus semejantes y entorno, diálogo y compartir. Es justamente en este ambiente donde ellos, en primer lugar, muestran una actitud positiva para hablar de su ser y representar esos autoconceptos y, en segundo lugar, se motivan por leerse, leer, escribir y compartir sus creaciones, mediante formatos como el discurso, la entrevista, la argumentación y el dibujo, en torno a lo que fueron, son y aspiran ser.

Descripción de las actividades ejecutadas alrededor de la construcción de las Autobiografías

Poner en acción las actividades alrededor de la autobiografía como mediadora, implicó una reflexión, planeación y ejecución de acciones, pero ante todo disposición. Fruto de esto se proyectaron hitos como: Mi historia cuenta, tejiendo mis historias y cuento mi historia los cuales se pudieron llevar a cabo con los estudiantes mediante ocho actividades, divididas en cuatro grupos: Autoreconocimiento; Reconocimiento de sus semejantes y el entorno; Proyección y Compartir, como pudo establecerse en la Figura 1 y la Tabla 3 del anterior capítulo.

La siguiente tabla establece las mismas actividades, indicando el momento en el que fueron realizadas.

Tabla 4. Actividades de trabajo con los estudiantes

Aspecto del ser a trabajar	Actividad	Competencias fortalecidas	Tiempo y fechas de realización
Autoreconocimiento <i>(Mi historia cuenta)</i>	Mi Vida en Dibujos.	Poética, Literaria y semántica	Marzo 6 de 2017
	Mi retrato	Poética, Literaria y	Marzo 10 de 2017

		semántica	
	Hablándome en el espejo.	Poética, Literaria y semántica	Abril 18 de 2017
Reconocimiento de sus semejantes y el entorno (<i>Tejiendo mis historias</i>)	Soñando mi mundo	Poética, textual y enciclopédica	Abril 21 de 2017
	Mi héroe favorito	Poética, textual y enciclopédica	Mayo 17 de 2017
	Conociendo mis orígenes	Poética, textual y enciclopédica	Mayo 23 de 2017
Proyección (<i>Tejiendo mis historias</i>)	Sueño ser	Poética, textual, enciclopédica y semántica	Junio 02 de 2017
Compartir (<i>Cuenta mi historia</i>)	Buzón de correspondencia	Poética, textual, enciclopédica, semántica y pragmática	Junio 15 de 2017

Cada actividad contó con un objetivo y un taller a realizar por los niños. De igual forma el nivel de complejidad se fue incrementando en la medida que se avanzaban en el trabajo. Así, los primeros dependían solo del estudiante, mientras que los últimos, requería no solo de su creatividad para escribir, del apoyo de sus compañeros y profesor para ser escuchados, sino en la capacidad de conseguir por medio de sus escritos, captar la atención y movilizar personas extrañas para ellos. A continuación, se realiza la descripción de cada una de las actividades realizadas y sus resultados.

Actividad 1: Mi Vida en Dibujos

Objetivo: Desarrollar habilidades de expresión oral y escrita utilizando un lenguaje sencillo para narrar la vida personal, intereses, necesidades, experiencias y compartirlos con los compañeros y familiares.

Ejercicio propuesto a los estudiantes: Dibujar una línea de tiempo que represente mi vida, con los aspectos más relevantes que hacen parte de mi autobiografía.

Evidencia:

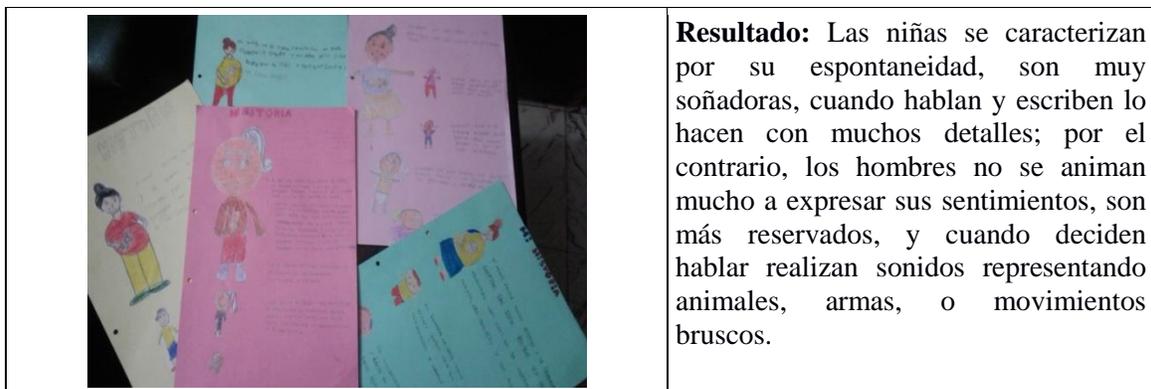


Figura 3. Evidencia: Mi vida en dibujos

Actividad 2: Mi retrato

Objetivo: Identificar a partir de un dibujo, cual es la mirada y el concepto que tienen los estudiantes de sí mismos, y cómo expresan con palabras sus emociones.

Ejercicio propuesto a los estudiantes: Describir el dibujo construido en la actividad anterior, ante sus compañeros y decir cuál es el hecho que recuerda con mayor agrado en su vida.

Evidencia:

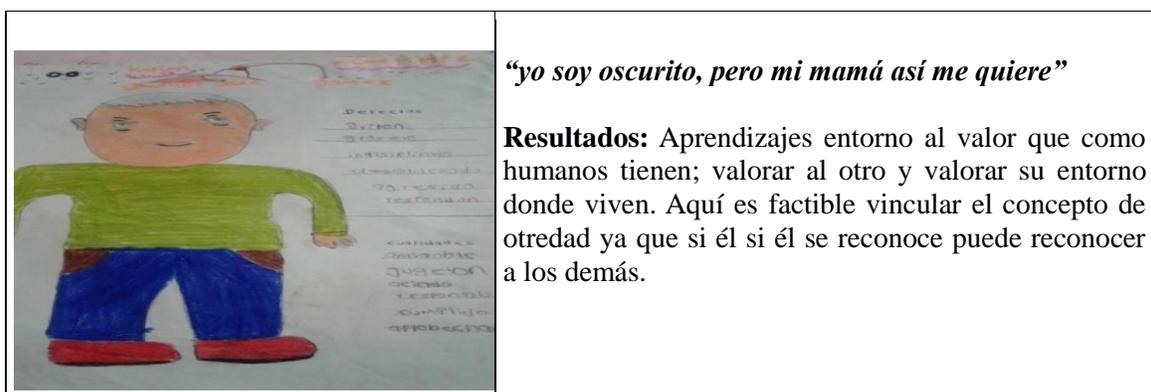


Figura 4. Evidencia. Mi retrato

Actividad 3: Hablándome en el espejo.

Objetivo: Conocer la opinión que los niños tienen de sí mismos, sobre aspectos de la imagen exterior y aspectos de su personalidad (mirada interior).

Ejercicio propuesto a los estudiantes: Los estudiantes tienen que pararse frente a un espejo y escudriñar en la imagen reflejada los aspectos negativos y positivos, tanto en lo físico como en lo espiritual. Hacer un Auto-compromiso de cambiar lo negativo y potenciar lo positivo que encontraron de sí mismos.

Evidencias:

<i>“Me miro al espejo y pienso: me siento mal cuando mi mamá me dice patitorcida”</i>	Resultado: El niño a partir de esa mirada en el espejo, buscando profundizar en detalles y luego dibujarse, se permite evidenciar para sí y para los demás con quien comparte su reflexión, problemáticas que ellos viven en aspectos de autoestima, amor propio, soledades, tristezas y alegrías.
---	---

Actividad 4: Soñando mi mundo

Objetivo: Fortalecer los procesos de lectura y escritura a través de la creación literaria y el dibujo artístico donde el niño expresa sus sentimientos y emociones sobre el mundo que lo rodea.

Ejercicio propuesto a los estudiantes: Los estudiantes deben recordar y/o examinar su entorno, hacer una reflexión sobre lo que más les gusta de lo que allí hay, dibujar estas ideas y describirlas de manera escrita.

Evidencias:

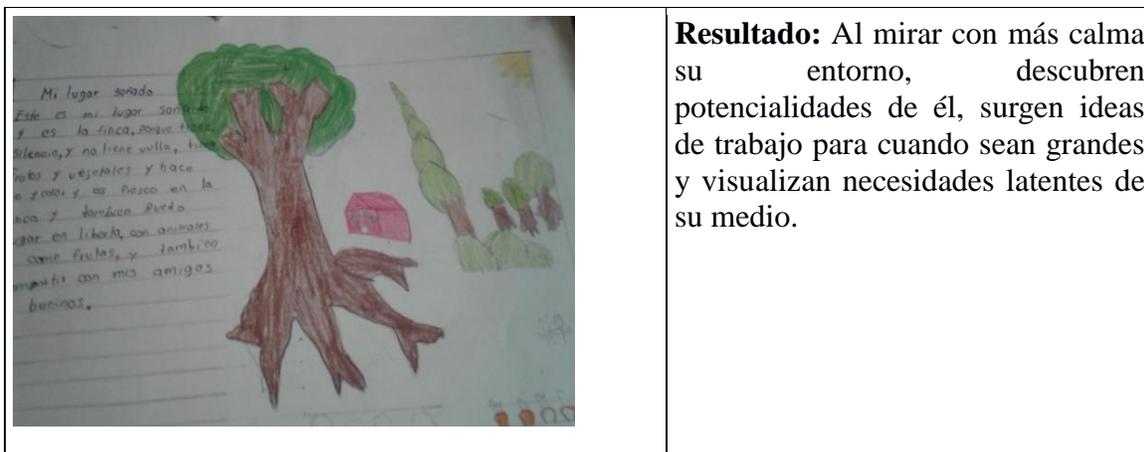


Figura 5. Evidencia Soñando mi mundo

Actividad 5: Mi héroe favorito.

Objetivo: Dibujar el personaje favorito y escribir las cualidades con las cuales nos sentimos identificados.

Ejercicio propuesto a los estudiantes: Con base en la anterior actividad, los estudiantes deben elegir cuál es su héroe favorito, escribir la razón de por qué lo escogieron, escribir las cualidades que encuentran en él y finalmente socializar ante sus compañeros sus creaciones.

Evidencias:

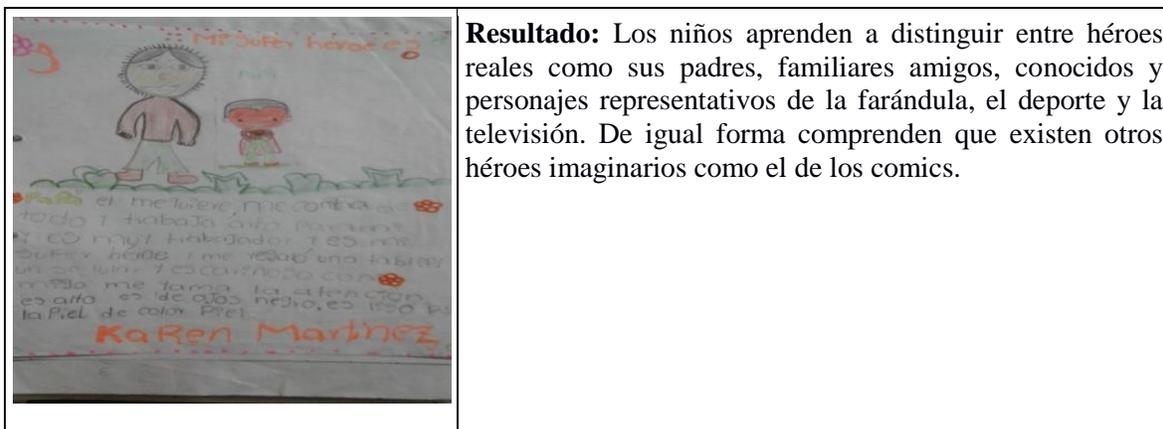


Figura 6. Evidencia. Mi héroe favorito

Actividad 6: Conociendo mis orígenes.

Objetivo: Conocer mi origen y reconocer mi historia y la de mis antepasados, para fortalecer mi identidad.

Ejercicio propuesto a los estudiantes: Se les pidió a los estudiantes que hablaran con sus abuelos, para que ellos reconocieran al otro, y es donde ellos hacen la entrevista y obtienen información de sus padres y abuelos.

Resultado: Conocieron y reconocieron de primera mano que los mayores tienen mucho más que contar, que no solo son regaños o incluso malos tratos. De igual forma los abuelos se sintieron reconocidos por sus estudiantes, aspecto que configuró otra forma de acercamiento entre los niños y los adultos.

Evidencias

Entrevista "CONOCIENDO MIS ORIGENES" DIA 23 MES 05 AÑO 07
ENTREVISTADOR: Lucía Ruiz
ENTREVISTADO: Lucía Ruiz

1. Cuando tú tenías mi edad ¿Qué hacías en tu tiempo libre?
N/ Yo le ayudaba a mis papás a lavar a cochecitos, a limpiar, y cuando ellos me iba a lavar a caballo con sus amigos y nos bañábamos en el río.

2. ¿Dónde vivías y en que trabajabas cuando eras joven?
N/ Siempre he vivido en Almagor en la vereda Tierritas y trabajaba cocinando café y cuida para ayudar con ella a mis papás por que siempre eran pobres.

3. ¿Cómo era la escuela antes?
N/ La escuela era arbo en balsa y había llena de Flores las niñas eran muy obedientes y trabajaban a las mañanitas estudiábamos todo el día.

4. ¿Cómo era la vida antes, de que yo naciera?
N/ Yo me bañaba caballo y no me daba miedo nadar mucho en el río y corría bastante por las montañas para ir a lavar ropa era lo que más me gustaba hacer.

5. ¿Qué deportes practicabas?
N/ Jugábamos trompa, el escondite lo lleva la comitiva saltar lazo, no es como ahora que la juventud tiene esos aparatos todo el día.

6. ¿Cómo te imaginas el mundo dentro de 15 años?
N/ me pareciera cómo era el mundo hoy.
La gente se muda por cosas de trabajo y las máquinas no quieren estudiar obedientes a pesar el tiempo uno piensa en el futuro.

7. ¿Qué soñabas ser cuando eras pequeño?
N/ soñaba ser una persona de bien con un buen trabajo y una familia con valores que no hicieran mal a las personas.

8. ¿Cuáles son las diferencias de la situación actual y la que viviste cuando eras joven?
Los jóvenes de ahora permanecen en la calle haciendo dano y antes era muy obedientes. Nos toraba obedecer a los papás ahora no.

Figura 7. Evidencia Conociendo mis orígenes

Actividad 7: Sueño ser.

Objetivo: Descubrir los verdaderos sueños de los niños, conocer cómo piensan alcanzarlos y empezar a brindar bases para definir su proyecto de vida.

Ejercicio propuesto a los estudiantes: Los estudiantes deben hacer una ilustración que represente cómo se imaginan cuando sean grandes y luego la sustenten a sus compañeros, dando razones de los motivos de ese sueño.

Evidencias:

	<p><i>“yo sueño ser futbolista, pero como mi mamá no tiene plata, voy a ser soldado, para ayudar en mi casa”.</i></p> <p>Resultado: En primera instancia permitió conocer cuáles son las aspiraciones de cada uno de los estudiantes. Al respecto, la mayoría de hombres quieren ser soldados, ya que así podrán tener un arma para enfrentarse a la gente mala y defender las personas buenas. Las niñas, apuntan a ser profesionales y un grupo menor a ser madres de familia. En segunda medida, entraron en diálogo, expusieron sus sueños y defendieron sus ideas.</p>
--	--

Figura 8. Evidencia. Sueño ser

Actividad 8: Buzón de correspondencia

Objetivo: Estimular la escritura, promover la lectura, y fortalecer la comprensión lectora para mejorar las diferentes expresiones comunicativas de los niños en el aula y en todos los ámbitos sociales.

Ejercicio propuesto a los estudiantes: Los niños deben escribir cartas a los estudiantes del grado cuarto de la sede central. Dado que la proporción es mayor, cada niño le corresponde escribir nueve cartas. La condición es que sean muy creativos, dar a conocer de forma respetuosa y formal sus emociones y sentimientos.

Evidencias:



Resultado: Se concretaron dos propósitos: En primera instancia, lo relacionado con el aprendizaje no solo de la lectura y la escritura para poder elaborar las cartas dignas de un receptor, sino además nuevos conceptos como emisor, receptor, correo, entre otros. De igual forma, temas de proporción matemática, así como también que vivenciaran cómo era la comunicación en el pasado cuando no existían los desarrollos tecnológicos con que hoy contamos.

El ejercicio generó expectativa sobre en “cuanto tardaría la respuesta que de los destinatarios de la correspondencia”. En segundo lugar, sobre el reconocimiento del otro y la autoestima. Para el primer caso, a pesar que los receptores eran desconocidos para ellos, se esmeraron por construir cada carta con pulcritud y atendiendo adecuadamente reglas ortográficas. Para el tema de la autoestima, los niños sintieron satisfacción y alegría cuando recibieron respuesta escrita, se dieron cuenta que su referencia de sí mismos, su vida vivida, lo que piensan de si y lo que sueñan ser, había sido leída, valorada y era retroalimentada por otros, independiente de que no se conocieran en persona. Lo anterior fue lo que justamente generó que el ejercicio de escritura y lectura, los niños lo hicieran con motivación, dado que hablaba de sus significados, sentidos, contexto y sentires.

Figura 9. Evidencia. Buzón de correspondencia

Resultado del procesamiento de la información obtenida luego de realizar las actividades propuestas

En la medida que se fue ejecutando cada actividad, de manera paralela se hizo un análisis de sus resultados, tanto desde el progreso en el aprendizaje de la lectura y

escritura de los estudiantes como de su empoderamiento como sujetos pertenecientes a una comunidad. Este ejercicio fue dando luces sobre los aciertos y desaciertos que hubo en el proceso adelantado en cada actividad desde el punto de vista didáctico como de las emociones y sensaciones que provocaba en ellos.

Un ejemplo fue cómo uno de los sueños de un estudiante es que quiere ser soldado para empuñar un arma y así matar a la gente mala. Esto conmueve, pero a su vez es motivo para buscar prácticas pedagógicas alternativas que contribuyan a modificar en los estudiantes esta perspectiva de proyecto de vida sustentada en la muerte del otro.

Macro temas identificados en el proceso de análisis de los resultados.

En el análisis de la información recogida producto de las actividades ejecutadas, se identificaron unos macro temas de interés recurrentes: *Auto-Reconocimiento del ser; Reconocimiento del otro; Proyección: perspectivas de futuro; Estrategias Pedagógicas y Competencias de lectura y escritura*. Los mismos apuntan tanto al empoderamiento como al fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes. En estos macro temas están presentes en mayor o menor medida, categorías como *la Autoestima, Familia, Entorno, Interacción, Colaboración, Convivencia, Empatía, Clima escolar, Práctica Pedagógica en aula multigrado, Materiales educativos, Infraestructura, Problema de Aprendizaje, Diagnóstico (niveles de lectura, escritura) y Actos comunicativos (desde las competencias comunicativas para estar con otros)*.

A partir de ello y tomando como referencia a Strauss y Corbin (2002) para el análisis de datos, el trabajo siguiente fue buscar la relación entre los resultados de las actividades realizadas, los macrotemas y las categorías inmersas en ellos. El resultado:

una matriz, la cual sirvió como herramienta para ir progresando desde categorías abiertas, pasando por las axiales, seguidamente las selectivas y concluyendo en una categoría núcleo. Esta última se constituye en una aproximación para dar respuesta a la inquietud que guía el presente proyecto.

A continuación, se muestra la estructura de la matriz, aclarando que esta misma, con los datos puestos en ella, su interpretación y emergencia de categorías está en el Anexo 2.

Tabla 5. Matriz para la identificación y análisis de categorías

CATEGORÍAS	A_1: Mi Vida en Dibujos	A_2: Mi retrato	A_3: Hablándome en el espejo	A_4: Soñando mi mundo	A_5: Mi héroe favorito	A_6: Conociendo mis orígenes	A_7: Sueño ser	A_8: Buzón de corresponde ncia	Interpretación_1
Reconocimiento del ser: Autoestima Familia Entorno Amigos	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categoría Axial
Reconocimiento del otro: Interacción Colaboración Convivencia Empatía	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categoría Axial
Proyección: perspectivas de futuro	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categoría Axial
Estrategias Pedagógicas: Clima escolar, Práctica Pedagógica en aula multigrado Materiales educativos, Infraestructura	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categoría Axial
Competencia Lecto-escritora: Avances, Problema de Aprendizaje, Diagnóstico Actos comunicativos	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categorías abiertas	Categoría Axial
De la relación de categorías axiales:									Categorías selectivas

Categorías axiales que emergen de la relación de las categorías abiertas

Al hacer la relación e interpretación de las categorías abiertas, surgen los siguientes conceptos que constituyen las categorías axiales del proceso de análisis de la información recolectada. De forma previa a su exposición se hace una discusión sobre aspectos importantes que surgen de esta relación de categorías abiertas y la emergencia de categorías axiales.

Con respecto a la autoestima y su proyecto de vida:

El análisis de los datos y la respectiva relación entre las categorías emergentes revelan cómo los niños están en permanente búsqueda de puntos de referencia para su *ser, representar y comunicar* (Categorías que al final se constituyen en centrales dentro de los hallazgos del presente trabajo). Esto deriva en que tomen como base a héroes ficticios como los comics y reales como sus padres, familiares o amigos cercanos. Sin embargo, dado que su historia de vida ha estado marcada por la escasez de recursos materiales como afectivos tanto hacia ellos como entre sus iconos de referencia reales, su proyección de vida está marcada mayoritariamente por el pesimismo, la desmotivación y el desasosiego. En tal sentido las categorías axiales que emergieron a partir del macro tema del **Reconocimiento del ser** son:

1. Los niños y niñas están en permanente búsqueda de puntos de referencia para su ser, representar y comunicar. Es aquí donde el ejemplo que encuentran en estos referentes es determinante para su desempeño escolar.

2. Algunos niños tienen sentimientos de culpa frente a las situaciones de precariedad que viven ellos y sus familiares, lo que motiva su ansiedad hacia su futuro próximo.

3. Los niños y niñas escriben de acuerdo a sus emociones, sentimientos y recuerdos más próximos, lo que permite diferenciarlos entre los más optimistas a los más retraídos frente a su visión de futuro.

La construcción del ser de los niños en relación con las dinámicas familiares.

Los familiares de los niños viven, consciente o inconscientemente en una constante disyuntiva en cómo cuidar a los hijos o niños a su cargo. Una primera opción es preocuparse por suplir las necesidades físicas de los pequeños, sin embargo implica alejarse de ellos por cuestiones laborales. Una segunda elección es quedarse junto a ellos para brindarles afecto y cariño, lo que significa una distancia de la primera opción.

Al respecto, independiente de la decisión que se tome, los padres o acudientes reflejarán y manifestarán una preocupación entorno al cuidado de los infantes. Frente a esta inquietud, los niños manifiestan tres posibilidades para construir su futuro y por ende el grado de interés y motivación por rendir académicamente: Uno, aquella que se sustenta por un sentimiento de culpa, la cual aspiran saldar cuando sean grandes y tengan la capacidad de retribuir el sacrificio de sus mayores, mediante su trabajo. Dos, una posibilidad de escape de sus precarias condiciones de vida, cuando sean grandes. Muchos se “adormecen” soñando con un mundo futuro de comodidades, conseguido ya sea por el estudio o por medios “rápidos, fáciles y fascinantes”, por ejemplo: ir al ejército. Y tres,

copiar el modelo de vida que les han enseñado sus mayores, es decir una familia con hijos y sin salir de su territorio.

De igual forma, las situaciones difíciles vividas por los niños han fortalecido los lazos de admiración de ellos hacia sus padres o progenitores, con escasas situaciones donde el efecto ha sido el contrario. Para el primer caso, los padres se constituyen en un ejemplo a seguir por parte de los niños, aun si las formas de ganarse la vida de los mayores no tienen un valor representativo, moral o ético, aceptable. Aquí los niños encuentran en sus héroes reales un apoyo y punto de referencia para cuando sean grandes, situación que no es igual para el segundo caso, ya que carecen de esa referencia para soñar un futuro.

Lo anterior y en relación con su desempeño escolar, permite afirmar que la escuela se constituye en un lugar donde los estudiantes replican las prácticas que viven en su hogar: admiración, respeto, amor, ternura, obediencia, frustración, desesperanza, entre otros. Esto tiene una directa incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incluyendo la adquisición del lenguaje, y en las formas de interacción y socialización dentro y fuera de la escuela.

Una forma de atender la anterior situación es mediante la asignación de responsabilidades sobre un tema que motive y sea significativo para ellos, ya que incentiva su espíritu de participación y colaboración. Es así como se puede hablar del proceso de **reconocimiento del otro, interacción, colaboración y convivencia** que sucede en y entre los ambientes familiares y escolares donde vive el niño. Las categorías asociadas a este aspecto son:

4. De parte de la familia, consciente o inconscientemente existe grandes desaciertos en cómo cuidar a los hijos o niños a su cargo. Este aspecto repercute en el desempeño escolar de los estudiantes.

5. Las situaciones difíciles de vida que han padecido los niños ha hecho que en algunos se haya fortalecido los lazos de admiración de los niños hacia los padres o progenitores.

6. Las situaciones difíciles de vida que han padecido los niños ha hecho que en algunos se presente un alejamiento afectivo entre los infantes y los mayores que velan por su cuidado.

7. Cobra gran valor para los niños el conocer biografías de personajes reales de otros tiempos y que vieron situaciones difíciles pero que a la postre salieron adelante. Esto potencia su optimismo frente a los proyectos de vida que ellos sueñan.

8. Los proyectos de vida de algunos niños están orientados por la influencia de la familia para obtener recursos económicos de forma rápida. Esta situación provoca un comportamiento de facilismo para cumplir con las labores académicas que están bajo su responsabilidad.

9. Los padres y madres se convierten en héroes para sus hijos porque ven en ellos muchas cualidades y la posibilidad de alcanzar sus sueños. Esto el grado de autoestima y seguridad de cada estudiante.

10. Existe una apatía en compartir de los estudiantes de género masculino, con las niñas, argumentando que ellas son chismosas. Esto casi siempre ha sido aprendido en sus hogares o del ambiente donde se mueven.

11. El diálogo y la relación afectiva con los estudiantes es la base para abrir más que la mente, el corazón de los niños hacia el aprendizaje. Es en este punto donde la motivación juega un papel definitivo en el aprendizaje de los estudiantes.

12. El intercambio de correspondencia entre niños de diferentes sedes y grados, permite el reconocimiento de sí mismo y del “otro”. Esto hace que el cumplimiento de las tareas o compromisos adquiridos dependa más de un gusto por compartir que de una obligación por cumplir.

13. En la medida que hay reconocimiento se incrementa el espíritu colaborador de los estudiantes. Aspecto que no solo favorece el trabajo en equipo sino la motivación hacia la creatividad y buen ambiente escolar.

14. Algunos entornos sociales, anulan con críticas, la confianza y la autoestima de los niños y niñas. Esto es definitivo dado que lo que se puede ganar en la escuela en aspectos de motivación, autoestima y aprendizaje, se pierde fuera de ella por el comportamiento de los mayores.

15. Revisar otras historias de vida de famosos personajes puede motivar hacia el desarrollo de habilidades propias. Con esto se da la posibilidad de que los estudiantes se abran a otras posibilidades y referentes a seguir.

16. Es importante que los niños sean motivados adecuadamente para que no se limiten y cohíben a la hora de escribir y comunicar sus ideas. En este caso la motivación está en estrecha relación con el aprendizaje.

17. Mantener las relaciones interpersonales entre estudiantes y sus padres fortalecen la actividad académica de los niños, de lo contrario la desestabilizan. Aquí el ambiente familiar contribuye al buen desempeño escolar de los estudiantes.

18. Las burlas de los compañeros pueden inhibir los sueños de los niños con alguna limitación, afecta su autoestima y sus metas. En tal sentido se puede afirmar que muchas limitaciones físicas de los niños se traducen en traumas psicológicos cuando el resto de comunidad que convive con él no lo respeta en su calidad particular.

Estrategias Pedagógicas, clima escolar y Práctica Pedagógica en aula multigrado.

Cuando el maestro consigue reconocer las capacidades y falencias de sus estudiantes, le es posible proponer actividades de trabajo acorde a sus estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esto incentiva y motiva a los estudiantes y les genera una adecuada disposición para participar en la construcción de conocimiento para compartir y ser reconocidos. Es justamente esto lo que muchas veces no sucede en el ambiente fuera de la escuela, donde en algunos escenarios se anulan con críticas la confianza y la autoestima de los niños, llevándolos a que se disminuya su autoestima y amor propio.

Una forma de minimizar los efectos negativos causados por el entorno donde viven y conviven los estudiantes es mediante la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas de aula. El ideal es que las mismas estén acordes a las exigencias

reales de la sociedad, a las dinámicas de cada contexto y a los significados de los estudiantes. Esto con el fin de hacer más atractivo los procesos de enseñanza y aprendizaje y como consecuencia incentivar la motivación para que los estudiantes sean, representen y comuniquen de la mejor forma posible.

Una acción concreta al respecto es mediante, por ejemplo, la decoración del aula de clases de forma conjunta y llegando a acuerdos con todos los participantes de esta actividad. En este proceso de trabajo creativo, participativo y colaborativo, la expresión artística ayuda a desarrollar habilidades, fortalecer competencias comunicativas y a convivir en armonía. Esto se constituye en un aspecto más, de esa transformación a que están abocados los profesores de cualquier institución educativa. Estas ideas y acciones pueden contribuir a que se incentive el trabajo colaborativo, la armonía y sea la semilla para que los estudiantes tengan una **mejor proyección y perspectivas de futuro**, desde la motivación. Las categorías asociadas a este aspecto son:

19. La proyección de vida de los estudiantes está marcada mayoritariamente por el pesimismo, derivado de su historia de vida y lo que observa y vive en el presente.

20. Algunos niños creen que el llegar a ser adultos les permitirá escaparse de sus condiciones de precariedad que hoy viven. Este aspecto muchas veces los sustrae de su realidad reflejándose en un desempeño académico bajo.

21. Muchas niñas no tiene otro sueño que el de seguir replicando el modelo de vida que ven en sus mayores, es decir una familia con hijos y sin salir de su territorio. Es un aprendizaje por ejemplo de sus mayores.

22. La mayoría de aspiraciones de los niños en el ámbito profesional tiene que ver con carreras que les permitan ayudar a otros y les brinden oportunidades para obtener grandes recursos. Esto refleja su ansiedad por poder solucionar en el futuro, situaciones difíciles que viven en el presente.

23. Los niños evidencian que por sus condiciones de pobreza deben estudiar lo que más rápido les permita salir adelante y obtener mejores recursos para ayudar a sus familias. Esto refleja su ansiedad por poder solucionar en el futuro, situaciones difíciles que viven en el presente.

Estrategias Pedagógicas y los actos comunicativos para estar con otros.

Una de las falencias sobresalientes de algunos estudiantes es que se les dificulta hacer una abstracción de lo que sucedió hace un tiempo, aún de su propia vida, situación que los limita para cumplir con lo que se les pide. Sin embargo, independiente de esto, su capacidad de elaborar frases con sentido y cargadas de emotividad prevalece. Estos dos aspectos se constituyen entonces en una oportunidad para que el docente se aproxime a fortalecer en sus estudiantes competencias académicas a partir de lo que han sido, son y aspiran ser.

Una estrategia que funciona frente a lo anterior es revisar otras historias de vida de famosos personajes, ya que esto los motivar hacia el desarrollo de habilidades propias, la realización personal, a partir de la lectura y escritura, y a hacer un ejercicio de conciencia que es posible concretar metas e ilusiones en la vida, independiente de las situaciones de desventaja que se tengan.

Sobre la interacción entre estudiantes y padres de familia

Mantener las relaciones interpersonales entre estudiantes y sus padres fortalece la actividad académica de los niños. De igual forma este aspecto es minado por las malas relaciones entre los estudiantes, como son las burlas que se dan entre compañeros de estudio. A esto hay que sumarle que otra limitante, es cuando los niños se hacen conscientes de que son pobres, esto los puede enterrar a: un pesimismo total, o, muchas veces se convierte en un motor para intentar salir adelante, ya que ven en el estudio un camino posible para en un futuro ayudar a sus familias.

Al respecto es importante decir que el diálogo y la relación afectiva con los estudiantes es la base para abrir más que la mente, el corazón de los niños hacia el aprendizaje, dado el aporte que esto tiene para despertar su interés y gusto por la escuela. Es aquí donde los entornos familiares, sociales, incluso educativos pueden contribuir para vencer temores que están presentes en la ida de los niños.

La interacción con otro desconocido

El intercambio de impresiones con otro al que no se conoce genera motivación e interés, se refuerzan y consolidan las relaciones en el aula, se practican las normas de cortesía y permite el reconocimiento de sí mismo y del “otro”. Este diálogo fortalece relaciones afectivas entre y con los estudiantes y se constituye en la base para nuevas expectativas de mundo y establecer nuevos vínculos con otros. Bajo esta premisa la escuela se constituye en el punto de partida para crear redes entre estudiantes a nivel interinstitucional. Asociadas a esta idea están las siguientes categorías axiales:

24. La escuela se constituye en un lugar donde los estudiantes replican las prácticas que viven en su hogar. Aquí cobra sentido el que la escuela es el segundo hogar de los estudiantes, más que por el cuidado que encuentran es por la réplica que allí cada uno de ellos hacen de las dinámicas de su casa.

25. La responsabilidad escolar que se le asigna a los niños incentiva el espíritu de participación y colaboración. Esto siempre y cuando exista de por medio la motivación.

26. Proponer actividades de aprendizaje teniendo en cuenta las capacidades, situaciones personales y motivaciones de los estudiantes, ayuda a generar mejor disposición para participar.

27. Con el Buzón de correspondencia se genera motivación e interés, se refuerzan y consolidan las relaciones en el aula y se practican las normas de cortesía. Esto debido a la expectativa que causa poder relacionarse con otro par que más que cuestionarlos lo que va a ser es reconocerlos.

28. La forma de enseñar de los profesores debe ser acorde a las exigencias reales de la sociedad. Cobra sentido hablar de actuar en local pensando en global.

29. El interés de los niños por aprender pasa también por la infraestructura y el ambiente escolar generado desde la decoración y disposición de los elementos en el aula.

30. La expresión artística ayuda a desarrollar habilidades y fortalecer las competencias comunicativas. Esto dado que el arte en los niños lo realizan para mostrarse “a otros” a través de él y no para ser evaluados por “otro” (docente).

31. Las niñas son más expresivas y cuidadosas a la hora de escribir y sus producciones son más ricas y cuidadas.

32. La motivación es importante para crear hábitos de lectura en los niños. Una forma de motivar es justamente con el ejemplo, aspecto que es muy escaso en el seno de la mayoría de comunidades educativas.

33. La escritura es un mecanismo de realización personal, al desarrollarla hay una concientización de que se pueden llevar a cabo metas y se puede compartir ilusiones en la vida. Es en este punto donde cobra sentido el ejercicio de la correspondencia escolar.

Categorías selectivas

En un ejercicio de análisis, comparación y relación de las categorías axiales previas, fue posible la emergencia de las categorías selectivas que a continuación se exponen. En la tabla se relacionan que categorías fueron la base para la concreción de los conceptos emergentes.

Tabla 6. Categorías selectivas

Ref categoría Axial	Categorías selectivas	Ref categoría Selectiva
1, 5, 6, 8, 9, 16, 17, 24 y 33	Los niños y niñas están en permanente búsqueda de puntos de referencia para su <i>ser</i> , <i>representar</i> y <i>comunicar</i> . Para el <i>ser</i> , se apoyan en sus padres, familiares, docentes, conocidos, extraños y seres imaginarios. Para el <i>representar</i> , se la motivación se constituye en un factor determinante. Para el comunicar, <i>la autoestima el aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias</i> son indispensables.	1
2, 3, 4, 19, 20, 21, 22 y 23.	Las <i>representaciones</i> son el reflejo de sentimientos, emociones, miedos, angustias y anhelos producto de su historia de vida, la relación con su familia, escuela y personas extrañas. El lenguaje en sus diversas formas: oralidad, escritura, ilustraciones y gestos, se constituye en el medio con que los estudiantes pueden y se <i>motivan en representa y comunicar</i> .	2
14, 18, 26, 27, 29 y 32.	Los padres, familiares, docentes, conocidos y extraños que se cruzan en la vida de los niños son artífices de los sentimientos, emociones, miedos, angustias y anhelos. En tal sentido, se puede hablar de una responsabilidad individual en la construcción de las historias de vida de los estudiantes.	3

14, 18, 26, 27, 29 y 32.	Los diferentes entornos sociales en que participan los estudiantes, contribuyen a fortalecer o minar diferentes aspectos de la personalidad del niño como la autoestima, el respeto y la tolerancia. La escuela es un entorno social asociado a la educación, donde se dan interacciones cotidianas y académicas entre estudiantes y estudiantes con docentes, respectivamente. En tal sentido, se puede hablar de una responsabilidad colectiva en la construcción de las historias de vida de los estudiantes.	4
7, 10, 11, 13 y 15.	La responsabilidad individual y colectiva que los actores tienen en la construcción de historias de vida idónea de los niños se sustenta en el reconocimiento, diálogo, respeto y asignación de responsabilidades acordes a su edad.	5
25, 30 y 31	La construcción del proyecto de vida de los estudiantes está condicionada por la calidad de los recuerdos que evocan y que emergen a partir de las historias de vida que cada niño ha experimentado durante su existencia.	6
12, 27 y 28.	En el acto de comunicar y compartir, los estudiantes no solo reconocen a sus semejantes, sino que sobre todo se reconocen a si mismos en sus sentires, capacidades, ilusiones y temores.	7

Emergencia de la categoría núcleo

Para la consolidación de la categoría núcleo a partir de las categorías selectivas que emergieron de la relación, comparación y análisis de las categorías axiales, es importante retomar algunos aspectos centrales del presente ejercicio de investigación, recordando que la inquietud de movilizó este proceso es ¿De qué manera el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, mediante la autobiografía como estrategia pedagógica, contribuye a empoderar a los estudiantes del grado segundo de la Institución Alejandro de Humboldt sede el Sendero de la ciudad de Popayán?.

Los aspectos centrales son:

1. Ante las dificultades de lectura y escritura observadas en los estudiantes del grado segundo de la Institución Alejandro de Humboldt sede el Sendero de la ciudad de Popayán, se consideró necesario una transformación de las prácticas pedagógicas, como una forma de atender desde el ejercicio docente esta problemática.

2. Para abordar esta situación desde una actitud de maestro investigador, se definieron tres momentos de trabajo: acercamiento, profundización y consolidación. Fueron las actividades del acercamiento: observación, indagación y diagnóstico, las que dieron luces de como una de las fuentes de las deficiencias de las competencias de la lectura y escritura de los estudiantes radicaba en la falta de motivación por los procesos de aprendizaje.

3. La propuesta para abordar la causa de esta necesidad identificada, desde el rol docente, fue mediante la autobiografía como estrategia para que los estudiantes se atrevieran a reflexionar, crear, representar y compartir sus historias de vida, sentires, sueños y anhelos con otros.

4. La anterior iniciativa se ejecutó en el momento de profundización e implicó vincular el autoreconocimiento, diálogo, respeto y reconocimiento. Aspectos que a su vez contribuyeron no solo a fortalecer los procesos de aprendizaje y las competencias de lectura y escritura en los estudiantes, sino, sobre todo fortalecer su empoderamiento frente a si, sus semejantes y el entorno inmediato donde viven.

Por tanto, ya al cierre del momento de profundización e inicios de la consolidación, la categoría núcleo del presente proyecto se sustenta al relacionar las categorías selectivas, estableciendo que:

Al igual que el alimento, el aire, el techo y el abrigo son elementos ineludibles para la existencia del niño, la motivación se constituye imprescindible para el empoderamiento del infante ante sus semejantes el contexto y su propia vida. Al respecto, existe una responsabilidad individual y colectiva de los adultos que interactúan directa o

*indirectamente con los niños para contribuir en la motivación y empoderamiento de ellos. Los docentes pueden atender esta responsabilidad, desde el **lenguaje** ya que este es el único medio que tiene el ser humano para poder ser, representar y comunicar. En tal sentido el fortalecimiento de las competencias comunicativas mediante la creación, representación y comunicación de lo que **fueron, son** y aspiran **ser** los estudiantes es de vital importancia en la consolidación de sujetos empoderados de si y su entorno. Es aquí donde la autobiografía en complemento con la correspondencia (compartir con otros la propia vida), se constituyen en elementos idóneos para esta intención desde la reflexión, creación, autoreconocimiento, diálogo, reconocimiento, trabajo colaborativo, proyección de vida y comunicación entre y con los estudiantes.*

Esta categoría núcleo que cierra el presente apartado es una respuesta a la inquietud que guió el presente trabajo. En tal sentido lo que sigue y se presenta en el próximo capítulo son los aprendizajes que quedaron del proceso y la conclusión frente a los principales resultados de este ejercicio de investigación y acción en torno a la propia práctica pedagógica.

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

*“Siempre fuiste mi espejo, quiero decir que
para verme tenía que mirarte”*

Julio Cortázar

El presente capítulo expone las ideas finales del proyecto, producto de un ejercicio de Investigación – Acción en el aula. Para tal efecto, en primera medida se retoman las ideas que están inmersas en las categorías selectivas y núcleo que cierra el anterior apartado y se comparan con la teoría formal. Esto con miras a evidenciar puntos de acercamiento o divergencia entre los hallazgos de este proyecto y lo que dice la literatura académica. Con base en este ejercicio y como segunda parte, se construyeron unas conclusiones sobre el proceso y resultados del proyecto. Esto al considerar que es tan valioso el espacio de llegada (resultados y productos) de una investigación, como el camino recorrido (proceso) para alcanzar ese puerto.

Finalmente se plantean unas sugerencias o recomendaciones para próximos proyectos que se realicen alrededor de transformación de las prácticas pedagógicas, lectoescritura, autobiografía y empoderamiento de los estudiantes, en aspectos de estrategias, aciertos desaciertos y oportunidades.

El resultado de la comparación teórica, las conclusiones y recomendaciones que se hicieron entorno al presente trabajo y que se presentan a continuación, hace parte de la etapa de consolidación en el que se enmarcó este proyecto y se constituye en los aprendizajes, producto de este proceso de investigación.

La categoría núcleo en relación con la teoría formal

Para este ejercicio se retomó la categoría núcleo que emergió del análisis de información suscitada en la etapa de profundización de la presente investigación. Para tal efecto, se tomó las ideas centrales que están presentes en ella, las categorías selectivas que la soportan, para luego compararlas con algunos conceptos teóricos que tienen relación.

En este orden de ideas, la categoría núcleo tiene que ver en cómo la motivación se constituye en un aspecto imprescindible para el aprendizaje y empoderamiento del infante ante sus semejantes, el contexto y su propia vida. Al respecto, Naranjo P (2010) expresa que "...parece existir una relación estrecha entre los aspectos considerados, a saber, motivación, autoestima, habilidades de comunicación y afrontamiento del estrés, que repercute en las actitudes de la población estudiantil respecto de las actividades académicas, lo que a su vez se refleja en los niveles de desempeño educativo" (p, 3).

De otro lado Chiavola; Cendrós y Sánchez (2008), señalan que "En toda sociedad se encuentra grupos minoritarios que se sienten incapaces de controlar su destino" (p, 2), lo cual aplica para el contexto de este proceso, si se entiende cómo el destino de la población infantil, aunque no es minoritaria, está a merced de los mayores. Es decir, son los adultos a quienes culturalmente se les ha delegado no solo el deber de cuidarlos sino de enseñarles un destino a los niños. Sin embargo, este aspecto y en relación con la motivación, en la mayoría de casos de la vereda el Sendero, la enseñanza que imparten los tutores de los niños, incluidos algunos docentes, tiene muy bajos aspectos de motivación y más de imposición.

Como se ha comentado previamente, las imposiciones que hacen los adultos, no son adecuadas para los procesos de aprendizaje y empoderamiento de los estudiantes, precisamente porque carecen casi totalmente del componente motivador que empodera a los estudiantes para que construyan y compartan conocimientos. Es este aspecto el que coincide con parte de la categoría selectiva 1 cuando afirma que: “Para el comunicar, la autoestima el aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias son indispensables”.

Un segundo aspecto a considerar de la categoría núcleo es que “Los docentes pueden atender esta responsabilidad (motivación para el empoderamiento), desde el lenguaje ya que este es el único medio que tiene el ser humano para poder *ser*, representar y comunicar”. Aquí basta con retomar la expresión: “Sólo hay mundo donde hay lenguaje” de Martin Heidegger... frente a esta contundencia, lo que queda es definir qué parte o ámbito del lenguaje asumirá el maestro para cumplir con esta responsabilidad. Como expresa más adelante la categoría núcleo una alternativa es desde la lectura y la escritura, como parte de ese lenguaje y que está en directa relación con las competencias que recomienda el Ministerio de Educación que se deben potenciar en los estudiantes.

Finalmente, en la categoría núcleo propone a la autobiografía en complemento con la correspondencia, como elementos idóneos para trabajar desde la motivación, el empoderamiento y el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras de los estudiantes. Para ello es importante vincular actividades de reflexión, creación, auto-reconocimiento, diálogo, reconocimiento, trabajo colaborativo, proyección de vida y comunicación entre y con los estudiantes. Al respecto Romo (2014) expresa como

...las autobiografías de los sujetos nos brindan la oportunidad de reconocer la multiculturalidad en la que se encuentra inmerso el ser humano, así como los factores que inciden en cada vida específica para llegar a ser lo que es y lo que puede ser. (p, 4)

Conclusiones sobre el proceso y resultados del trabajo

Luego de comparar lo planteado en la categoría núcleo con teoría formal, hace presumir que fue acertado buscar la transformación de la práctica docente en torno a la lectura y escritura de los estudiantes de la Sede el Sendero de la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, desde el empoderamiento de ellos. De igual forma, el asumir la autobiografía para llevar a la práctica esta intención.

En relación con la pregunta de investigación: *¿De qué manera el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, mediante la autobiografía como estrategia pedagógica, contribuye a empoderar a los estudiantes del grado segundo de la Institución Alejandro de Humboldt sede el Sendero de la ciudad de Popayán?*, hay que indicar que una manera para empoderar a los estudiantes frente a su contexto, semejantes y el mundo, es cuando toda la comunidad educativa encara la “crianza” -educación, proveer alimento, techo y vestido, servicios básicos y demás necesidades- de los niños, como una responsabilidad que no está atravesada desde lo dictatorial sino desde lo motivacional. Esto bajo el entendido que es mediante la motivación que un niño puede ir construyendo una historia de vida agradable, almacenar recuerdos positivos y desde allí proyectarse con optimismo hacia el futuro.

Ahora bien, si un estudiante está empoderado, tiene un buen nivel de autonomía, hay mayor autoestima que miedos, es crítico y tiene iniciativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje que sucedan en él tienen una mayor probabilidad de dejar huella en sus mentes y por ende tener otras miradas de mundo. El resultado, una permanente exploración y cambio de esquemas mentales, una evolución de comportamientos y creencias, como parte constitutiva para conseguir ciudadanos idóneos para sí y la sociedad.

Ahora bien, esa responsabilidad de empoderamiento de los niños desde la motivación, en el ámbito del docente, le implica que junto con la acción de impartir unos contenidos, tiene la misión de hacer que sus estudiantes se hagan responsables de sus propias decisiones, que adquieran la capacidad de autonomía, de resolver problemas de forma creativa, de poseer la facultad de tener el control sobre diversas situaciones, generando para ellos un bienestar físico, emocional y social, el cual les permita tener el control de sus vidas dentro y fuera del aula.

Hasta el momento se ha hablado sobre la responsabilidad de la comunidad educativa en el empoderamiento de los estudiantes por medio de la motivación. Sin embargo, esto no podrá ser posible si no se trabaja colaborativamente y en sinergia con todo el sistema educativo, que por supuesto vincula al Estado en sus diferentes dependencias locales y nacionales. En tal sentido, las políticas públicas en educación no solo deberían pensar en, por ejemplo: realizar dotaciones de infraestructura física a los colegios o hacer unas evaluaciones para medir niveles de adquisición de competencias académicas en los estudiantes. A esto sería de gran valor, complementarlo con acciones que tomen presente las recomendaciones que los académicos hacen sobre temas de

empoderamiento, motivación y responsabilidad, incluidos los trabajos de sistematización que al respecto hacen los actores que están directamente en contacto con la comunidad educativa.

De igual forma, del lado de los docentes la idea es que indaguen y atiendan de forma crítica las recomendaciones de académicos o de colegas que se han tomado el trabajo de reflexionar, sistematizar y compartir ideas de interés para todos. Es posible que en la implementación de esas propuestas en sus contextos educativos y según sus condiciones, necesidades y oportunidades, encuentren nuevas ideas de cómo mejorar las iniciativas que han decidido probar.

En cuanto a los estudiantes y tutores de ellos, su compromiso también es de gran valor, dado que el mismo consiste en buscar estrategias y procurar una mentalidad hacia la trascendencia de sus proyectos de vida. Solo con el aporte conjunto e integral de los actores educativos, desde la motivación para empoderar unos estudiantes y por ende una comunidad educativa, es posible el “crear las condiciones que permitieran dar a todos los colombianos una educación de calidad que fuera un factor para el progreso y la modernización del país” (Sunkel y Trucco, 2012, p. 102).

Recomendaciones sobre el proceso y resultados del trabajo

Para los miles de docentes que laboran en el país no sobra reiterar que en el ejercicio escolar es importante siempre estar atento a las dificultades y necesidades de la comunidad educativa, específicamente en lo académico. Sin embargo, no es suficiente con identificar la problemática o hacer un diagnóstico sobre ella, sino trascender a conseguir efectos prácticos en pro de la solución de la necesidad o problema detectado.

Al respecto entre las múltiples opciones que puedan existir para este fin: gestión escolar, el trabajo colaborativo, la vinculación a redes de apoyo, entre otros, la reflexión y transformación de la práctica pedagógica se constituye en una acción de vital importancia a elegir. Esto dado que es en la interacción con los estudiantes donde mayoritariamente se logra configurar ciudadanos útiles para sí mismos y la sociedad. A lo anterior se puede agregar lo siguiente:

- Un eje transversal en las prácticas pedagógicas y su respectiva transformación es la reflexión y sistematización como una estrategia que busca probar, evaluar y replantear lo que pasa en el aula de clases. Esta acción que es inacabable durante la vida escolar, si el docente no la ejecuta, puede terminar matando académicamente a los estudiantes y suicidándose así mismo como maestro creativo e inquieto.
- En este camino de reflexión para la transformación, el lenguaje se constituye en una opción muy importante para conseguirlo, dado que como ya se ha demostrado teóricamente, gracias a él somos, representamos y compartimos nuestros sentires, fracasos y expectativas futuras. Sin embargo, en la práctica es importante tomar un ámbito del lenguaje para su aplicación con los estudiantes. Al respecto para el presente proyecto funcionó hacerlo desde las competencias de lectura y escritura, y usando la autobiografía como mediación.
- Frente a lo anterior es importante aclarar que en la adopción de la autobiografía es importante sacarle el mayor provecho posible. Es decir, no conformarse en utilizarla solo como herramienta para el fortalecimiento de unas competencias,

sino mejor trabajarla como estrategia para empoderar a los estudiantes ante el actual mundo globalizado e interconectado y para generar diálogos y reconocimientos abiertos en el aula.

- En este proceso, cobra valor vincular a todos los actores de la comunidad educativa: directores, coordinadores, estudiantes, padres de familia, etc. Esto porque justamente el empoderamiento de los estudiantes no se gana únicamente en el aula de clases, de hecho, su fortalecimiento o debilitamiento depende más de los espacios externos a la escuela.
- Es importante reconocer que existen obstáculos que pueden truncar estas intenciones. Uno de ellos es la indiferencia, ya que si bien existen Instituciones y comunidades educativas que para sus procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia escolar tienen una gran sinergia de trabajo y se apoyan en las políticas y lineamientos educativos estatales, otra parte, como lo expone Palacios (2013) se caracteriza por asumir una actitud de indiferencia ante el llamado de sus colegas o de las políticas públicas en educación, aún si estas aportan a estas finalidades.
- Un segundo gran obstáculo son los propios estudiantes, que como ya se expuso en los referentes conceptuales y tomando como referencia a Reyes, Arreola y Sábato, muchos de ellos, solo ven a la escuela como un medio para adquirir una titulación, lo cual es alimentado como idea muchas veces en el contexto local. Esto hace que el conocimiento que se pueda construir en ella pase a un segundo plano y menos en mirarla como un laboratorio para el

empoderamiento ente si, los semejantes, el contexto y el mundo. Es aquí donde la iniciativa creatividad y necesidad de transformación de las prácticas pedagógicas cobra valor si se quiere intentar modificar esta realidad.

Reflexión final

Como se ha comentado en apartados anteriores, el sistema educativo es consciente sobre la necesidad de formar y/o educar a las futuras generaciones de adultos en los aspectos relevantes y de interés de una sociedad dada. En este marco, la adquisición de competencias de lectura y escritura se hace prioritaria, como base para que los estudiantes se desempeñen y puedan aportar al desarrollo del país mediante su construcción crítica y adquisición de competencias y autonomía. Una opción para concretar lo anterior es que los estudiantes en algún momento de su vida académica se hagan conscientes de esta realidad e intenten llegar a hacerla posible más por convicción que por represión, de parte de los docentes y tutores de los estudiantes.

Lograr conseguir esta concienciación es determinante para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Es aquí donde una postura que se asume es el de intentar paliar la problemática de la lectura y escritura desde el ámbito del empoderamiento de los estudiantes, para con ello conseguir que den el “paso de portador a productor de saber...” (Martínez, Unda y Mejia, 2002, p. 6) mediante la reflexión, la acción y el empoderamiento.

Con base en lo anterior y en relación con la comunidad educativa de la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, hay que decir que una buena parte de ellos están trabajando en esta dirección, cada uno con sus dinámicas particulares. En tal sentido se

hace una invitación para quienes aún no han tomado la decisión, de unirse en esta cruzada y lo hagan, desde la responsabilidad que les atañe que es el motivar a sus estudiantes para su empoderamiento ante si y sus semejantes, el contexto y el mundo globalizado.

Así, habría que indicar finalmente que la importancia y la novedad de este plan de trabajo radica en que su eje central apuntó a una transformación de la práctica pedagógica desde la reflexión por el mejoramiento de las competencias y habilidades comunicativas de los niños de grado segundo de la Sede el Sendero de la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, de un lado, y el empoderamiento de esta misma población en lo relacionado con su proyecto de vida y desempeño en las actuales condiciones locales y mundiales de otro.

Aplicar y hacer posible lo anterior, implicaba abarcar diversos tópicos del lenguaje que iban desde la creación, representación, diálogo, comunicación y retroalimentación. Es por tanto que la autobiografía se constituyó como en una mediación estratégica para motivar a los estudiantes en participar en esta iniciativa, y en una excusa para repensar las propias prácticas pedagógicas desarrolladas dentro y fuera del aula.

Referencias bibliográficas

- Alazraqui, M. Mota, E. Spinelli, H. (2007). El abordaje epidemiológico de las desigualdades en salud a nivel local. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n2/08.pdf>
- Alvarez, A. (1995) ... Y la escuela se hizo necesaria. 1st ed. Santafe de Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Barrera-Osorio, Felipe y Dario Maldonado. (2012). «Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas». Documento CEDE.
- Caisedo, E. (2012). Mi tinte lo tiene la dulce violeta: Voces de una maestra en el oficio de la escritura. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Camaraza, A. (2005). Recuperación de información: reflexiones epistémicas de una ciencia en su estado embrionario. Disponible en Internet: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352005000600010script=sci_arttext
- Cassany, Daniel. (2006). Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Castell, M. (2000). La sociedad red. Madrid (España): Alianza.
- Cedeño Suárez, M A; (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710105>
- Chiavola, C; Cendros Parra, P; Sánchez F., D; (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14() 130-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121007>
- Cisneros, M. (2010). La lectura y la escritura en la formación universitaria: Un aporte en la búsqueda de la "Calidad Educativa". Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Colimba, J. (2014). La enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes; (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, Mayo-Agosto, 96-114. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Colombia (2016). Informe por colegio 2016, resultados pruebas Saber 3°, 4° y 9°. Ministerio de Educación Nacional -MEN- Bogotá (Colombia).

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Pacto nacional por una educación de Calidad, disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-254534_recurso_1.doc
- Corchuelo, M. (2016). Reflexiones para educar en ciencias. Editorial Universidad del Cauca.
- Corcuero, M. Benavides, P. Arévalo, D. Ordoñez, M. León, D. Carvajal, Ch y Montenegro, L. (2017). MenTES, Mejoramiento en el Tránsito a la Educación Superior en el Cauca. Universidad del Cauca. Popayán (Colombia).
- Dante, G. Duero. Limón, G. (2007). Relato Autobiográfico e Identidad Personal: un Modelo de Análisis Narrativo. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana,
- Duarte, E. (2003), “Por uma epistemologia da comunicação”, in Lopes, M. I. V. (org.), Epis-temologia da comunicação, São Paulo, Loyola
- EduTEKA, Estudio internacional de competencia en lectura, disponible en: <http://www.eduteka.org/EstudioPirls2001.php>
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura y economía.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.
- Freire, Paulo. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI
- Gómez, G. (2010). Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm
- González, N; Zerpa, M L; Gutierrez, D; Pirela, C; (2007). La investigación educativa en el hacer docente. Laurus, 13() 279-309. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- Goodman y Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.
- Hernández S., Roberto et all. 2010. Metodología de la investigación. 5ª edición. Mc Graw Hill. México D.F. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2013). Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Bogotá Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/investigacion/component/docman/doc_download/.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2015). Resultados de tercer grado en el área de lenguaje. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>
- Lerner, D. (2008). Leer y escribir en la escuela real, lo posible y lo necesario. Madrid, (E). Recuperado de: [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/62320205\[1\].pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/62320205[1].pdf)
- Martínez A. (2015). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2015. Castell, M. (2000).
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. SILOGISMO Número 08. Bogotá. (Colombia). Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- mayo-agosto, año/vol. 2, número 002. Antropólogos Iberoamericanos en Red
- MEN. (1998). Lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- MEN. (2012). Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente. Bogotá (Colombia). Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233_documentobaseop.pdf
- MEN. (2016). Conclusiones generales del primer seminario internacional “Desafíos para la construcción de política pública en educación y TIC para América Latina”. La Innovación Educativa en Colombia. Bogotá (Col). Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Innovacion%20MEN%20-%20V2.pdf>
- MEN. (2017). Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionReporte.jsp>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Recursos Educativos Digitales Abiertos - Colombia Aprende. Recuperado desde: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Recursos Educativos Digitales Abiertos - Colombia Aprende. Recuperado desde: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf.
- Montealegre, R; Forero, L A; (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Acta Colombiana de Psicología, 9() 25-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>

- Montilla, C. (2012). Las experiencias cotidianas, enriquecen el proceso inicial de lectura y escritura, de los niños y niñas del grado segundo de la Escuela Rural Mixta Santa Teresa Municipio de Timbío, Cauca 2009 – 2010. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Montilla, L; Arrieta, X; (2015). Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo del análisis volumétrico. *Omnia*, 21() 66-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73742121006>
- Moreira, Marco Antonio (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Ed. Visor. Madrid. España.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás*. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4323068.pdf>
- Naranjo P. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34() 31-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961002>
- OCDE. (2000). Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa 2000 / OCDE. — Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE.
- Palacios, N; (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15() 335-375. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86930503012>
- Peña, T. (2010). El acceso al saber requiere aplicar organización y representación del conocimiento. *Revista Interamericana de Bibliotecología*.
- Peñas V. (2016). (2016). ¿Se debe enseñar a leer y escribir en preescolar? *Ruta Maestra*. Ed. 14. Santillana. Recuperado de: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/17.pdf>
- Piaget, J. (1977). *Epistemología Genética*. Argentina: Solpu S. A.
- Piaget, J. (s.f.). *La inteligencia como adaptación al entorno*.
- Proyecto Educativo Institucional, Institución Educativa Alejandro de Humbolth, Sede el Sendero. Popayán 2016
- Restrepo, V. (2013). *Mi historia de vida en letras: la autobiografía como estrategia didáctica para mejorar el proceso de composición escrita*. Universidad de Antioquia. Medellín (Col). Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1580/1/PA0797.pdf>

- Reyzábal, M V; (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10() 63-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841006>
- Riascos, B. (2014). Estrategias discursivas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura construidas en la clase de lengua castellana. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Rodríguez Sosa, J. (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. Investigación Educativa, 7(12), 23 - 40. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Romo, A. (2014). Narrativas autobiográficas de estudiantes a distancia: emergencia de una perspectiva intercultural. RED. Revista de Educación a Distancia. Número 41-15 junio 2014. Estado de México.
- Serrano, A; (2002). Ética, globalización y educación superior. Educación, 26() 33-42. Recuperado de <http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=44026205>
- Silva Salgado, María Fernanda. (2016). Jurado, Fabio, et al. La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014. 210 págs. Literatura: Teoría, Historia, Crítica, 18(1), 233-238.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sunkel, G y Trucco, D. (Eds.). (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL, 2012.
- Taylor, A.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2005). Formación docente y las tecnologías de información y comunicación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- Vasco, E. (1997). El saber pedagógico, Razón de ser de la pedagogía. En DIAZ, Mario. et al. Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá. Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura-CORPRODIC.

Vasco, E. (1997). El saber pedagógico, Razón de ser de la pedagogía. En DIAZ, Mario. et al. Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá. Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura-CORPRODIC.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1927). El significado histórico de la crisis de la Psicología. En: obras escogidas. Tomo I Madrid: Visor. 28

Anexos

Los anexos se presentan como archivo digital en el CD adjunto al informe final impreso, o siguiendo el respectivo enlace del informe final en digital.

[Anexo 1: Diagnóstico Problemática](#)

[Anexo 2: Matriz de análisis de información](#)

[Anexo 3: Relatos de los estudiantes](#)

[Anexo 4: Vita](#)