

EL MUNDO COMO CUENTO QUE SE ESCRIBE  
METODOLOGÍA DE INTER-ACCIÓN SIMBÓLICA Y DIALOGANTE

Presentado por:

ANDRÉS DANIEL CORREA  
ANYI MARITZA DÍAZ  
DANIELA ISABEL RIVERA  
HERNAN GURRUTE  
JOHHNY DANIEL MERA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA  
CASTELLANA E INGLÉS  
POPAYÁN  
2014

EL MUNDO COMO CUENTO QUE SE ESCRIBE  
METODOLOGÍA DE INTER-ACCIÓN SIMBÓLICA Y DIALOGANTE

Presentado por:

ANDRÉS DANIEL CORREA  
ANYI MARITZA DÍAZ  
DANIELA ISABEL RIVERA  
HERNAN GURRUTE  
JOHHNY DANIEL MERA

Director:

Mg. LUIS ALFREDO LÓPEZ QUINAYÁS

INFORME FINAL DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA  
CASTELLANA E INGLÉS  
POPAYÁN

2014

Nota de Aceptación

*Aprobado*

Asesor

*Alfredo L*

Mg. LUIS ALFREDO LÓPEZ QUINAYAS

Jurado

*Alfredo L*

Mg. LUIS ALFREDO LÓPEZ QUINAYAS

Fecha de sustentación: Popayán, 09 de Diciembre de 2014

## TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos.....	7
Resumen .....	8
1. Introducción .....	9
2. Formulación del problema y contexto.....	13
3. Justificación. ....	15
4. Objetivos.....	17
4.1 Objetivo general.....	17
4.2 Objetivos específicos .....	17
5. Antecedentes.....	17
5.1 “La solución de conflictos a través de la mediación en el aula” (Valencia & Zapata, 2007) .....	18
5.2 “Propuesta pedagógica para mejorar la competencia interpretativa” (Porras, 2002) .....	18
5.3 “Paul Ricoeur: hacia una formación en clave narrativa” (Paredes, 2012)....	19
6. Marco teórico.....	20
6.1 Modelo pedagógico del proyecto .....	20
6.1.1 La estructuración del conocimiento pedagógico .....	20
6.1.2 Pedagogía dialogante (Zubiría, 2006) .....	23

6.2	Conceptos disciplinares.....	26
6.2.1	Paul Ricoeur: sujeto, narrativa y formación .....	26
6.2.2	Aplicación de Ricoeur a la metodología SAP .....	30
6.2.3	El concepto de escritura (Barthes, 2009) .....	31
6.3	Fundamentos de la metodología .....	36
6.3.1	Inter-acción.....	37
6.3.2	La dimensión afectiva: el sentir.....	37
6.3.3	Dimensión de la praxis: el actuar.....	38
6.3.4	Dimensión cognitiva: el pensar .....	39
6.4	Eje investigativo .....	40
6.4.1	Paradigma de investigación .....	40
6.4.2	La etnografía educativa (Álvarez, 2008) .....	41
6.4.3	Enfoque hermenéutico .....	42
7.	Metodología SAP .....	43
7.1	Aplicación metodológica de la teoría.....	43
7.1.1	Estrategia de diálogo .....	43
7.1.2	Estrategia de trabajo grupal .....	45
7.1.3	Desarrollo de dimensiones humanas.....	46
7.1.4	Habilidades escriturales .....	48
7.2	Técnicas de recolección de datos.....	49

7.2.1	Observación participante .....	49
7.2.2	Documentación fotográfica .....	50
7.2.3	Evidencias .....	50
7.3	Guía de trabajo de campo.....	50
7.3.1	Primera etapa: Observación participante y análisis de la población	51
7.3.2	Segunda etapa: aplicación inicial de estrategias metodológicas .	53
7.3.3	Tercera etapa: trabajo por módulos .....	58
8.	Resultados .....	65
8.1	Categoría de Dimensiones Humanas .....	66
8.1.1	Convivencia.....	66
8.1.2	Habilidades comunicativas y expresivas.....	68
8.2	Categoría de habilidades escriturales.....	70
8.2.1	Escritura por repetición .....	71
8.2.2	Escritura por referencia .....	73
8.2.3	Escritura por apropiación .....	76
8.3	Efectividad metodológica .....	77
8.3.1	Incidencia de cambios metodológicos en el aula y la enseñanza	78
8.3.2	Análisis cualitativo del modelo dialogante en el aula .....	79
	Conclusiones .....	80
	Bibliografía .....	82

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Observación participante y dialogante .....	52
<b>Tabla 2.</b> Actividades iniciales.....	54
<b>Tabla 3.</b> Primer Módulo .....	59
<b>Tabla 4.</b> Segundo Módulo .....	61
<b>Tabla 5.</b> Tercer Módulo.....	63
<b>Tabla 6.</b> Categorías de resultados.....	66
<b>Tabla 7.</b> Convivencia.....	67
<b>Tabla 8.</b> Habilidades comunicativas y expresivas.....	69

## **Agradecimientos**

Agradecemos a nuestros padres, familiares y seres queridos, quienes nos han apoyado incondicionalmente durante nuestra carrera. Agradecemos de igual forma a la comunidad universitaria y a nuestro asesor por toda la construcción del conocimiento que fue posible gracias a ellos.

Este trabajo es el producto de un proceso realizado con esfuerzo, y es para los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial sede Gerardo Garrido, y sus docentes, a quienes les debemos la posibilidad de desarrollar una estrategia que nos formó como futuros maestros. A ellos, toda nuestra gratitud.

## Resumen

El presente Proyecto Pedagógico Investigativo consiste en el diseño de una metodología de trabajo para el fomento y desarrollo de habilidades para la producción escrita, basado en el diálogo y la interacción como principios básicos que permitan establecer una relación entre maestro, estudiante y contexto. Las habilidades a trabajar son el reconocimiento de secuencias narrativas, la elaboración de un discurso oral básico y la escritura no alfabética (imágenes, pinturas, símbolos, etc.). Al tiempo, la metodología está diseñada para el trabajo personalizado en grupos pequeños, y en el fomento de las dimensiones humanas del pensar, el sentir y el actuar.

Para su desarrollo, el proyecto se enfoca en el marco de la etnografía educativa y en la interpretación hermenéutica de los datos obtenidos. Sin embargo, se da primacía a las elaboraciones conceptuales básicas que fueron desarrolladas por los practicantes en su encuentro con el contexto real. Así, las ideas presentadas, si bien están justificadas con autores disciplinares y pedagógicos, tienen como validez inicial que fueron ideadas para el trabajo particular con los niños de segundo-tercero de la Institución Educativa Técnico Industrial sede Gerardo Garrido.

## 1. Introducción

El presente proyecto tuvo como finalidad diseñar una metodología que fomentara habilidades escriturales en los estudiantes a partir del desarrollo de las dimensiones humanas del sentir, el actuar y el pensar. Habilidades y dimensiones enfocadas por medio de un trabajo inter-activo y dialogante de los educandos con el maestro. Por ello, el eje central del proyecto fue el diálogo como productor de saberes y conocimientos a partir de las relaciones que un individuo establece con sus semejantes y con el entorno que lo rodea.

Dicha metodología surgió a partir de la experiencia recogida durante la Práctica Pedagógica realizada en la Institución Educativa Técnico Industrial sede Gerardo Garrido durante el periodo 2012-2013. Debido a que la institución funcionaba con la modalidad de aulas multi-grado, se trabajó con grupos conformados por niños y niñas de grado segundo y tercero.

La propuesta inicial consistió en buscar formas alternativas de aproximar a los estudiantes a la lectura y la escritura, y de ello surgió la idea de utilizar el modelo pedagógico de Miguel de Zubiría (2006) denominado “pedagogía dialogante”. Este modelo se basa principalmente en la teoría de interestructuración del conocimiento planteada por Louis Not (2000), y asume la existencia de una relación equitativa entre maestro y estudiante, donde mediante el diálogo se establecen los objetivos y procesos a realizar en el aula.

Dicha propuesta pronto se alimentó de algunas teorías de campos relacionados con la pedagogía, como por ejemplo la filosofía y la psicología, que fueron aplicadas dentro del modelo interestructurante, buscando complementar lo que, a nuestro juicio y

de acuerdo a las necesidades del contexto, hacía falta trabajar en la escuela. Entre ellas, los principales aportes surgieron de la aplicación pedagógica de las ideas del filósofo Paul Ricoeur respecto a los alcances de la interpretación en la inter-acción del individuo con su entorno y con los otros; los postulados psicológicos de Henry Wallon sobre la integralidad en la enseñanza, de por sí incluidos en el modelo de Zubiría, y aportes de Roland Barthes respecto a las definiciones actuales de lo que es escribir y leer. Todo ello, buscando una analogía con el currículo establecido en Colombia.

Entonces, el proyecto asumió tres factores principales: quién y qué es el sujeto que enseña y al que se le enseña; qué competencias o habilidades requería la enseñanza de la lectura y la escritura; y, más importante, cómo puede aplicarse la metodología en concordancia con los requisitos curriculares que el sistema educativo colombiano propone.

Teniendo en cuenta que la premisa fundamental del modelo de pedagogía dialogante es precisamente reconocer y desarrollar las diversas dimensiones humanas (Zubiría, 2006), la metodología buscó diseñar actividades en contexto, formas de organización para el trabajo en equipo y estrategias para insertar al estudiantado en los temas teóricos concernientes a su grado de forma realista y contextual.

Por ello, dicha metodología fue denominada SAP en acrónimo de las dimensiones humanas que tanto Zubiría como Wallon reconocen dentro del modelo dialogante: el sentir, el actuar y el pensar.

A partir del cultivo de estas dimensiones en el momento de la enseñanza, el equipo se propuso desarrollar las habilidades requeridas para la lectura y la escritura. Ello se logró de la siguiente forma: haciendo reconocer al estudiante que la producción

narrativa no se limita a lo textual, sino que hay formas alternas como las imágenes, los juegos de roles, los medios audiovisuales, entre otros; además, estableciendo que la inter-acción con el entorno es la fuente primaria de la narrativa, pues el estudiante transforma su realidad al saber desenvolverse en ella como ser íntegro.

Para ello se diferenciaron cuatro etapas de desarrollo del proceso: una etapa inicial de observación participante y análisis de población, seguida por una etapa enfocada en el desarrollo de capacidades comunicativas y escriturales. En la tercera etapa se realizaron actividades de refuerzo por módulos, enfatizando en las habilidades que las etapas anteriores vislumbraron como problemáticas; a saber: las secuencias narrativas, la oralidad y la producción textual. La cuarta etapa consistió en un análisis de resultados donde se tuvo en cuenta tres categorías principales: el desarrollo de las habilidades humanas, el desarrollo de habilidades escriturales y el grado de efectividad metodológica.

En la **etapa inicial** (y esto podrá verse mejor en la sección “formulación de problema y contexto) se descubrieron problemáticas complejas, tales como la proveniencia de contextos sociales adversos (se observaron conflictos intrafamiliares, presencia de drogadicción y robo, entre otros). En la parte académica, se observó que a pesar de pertenecer a dos grados distintos, los estudiantes no tenían un nivel académico diferenciado, además de observar estudiantes con un desarrollo de lectura y escritura incipiente para el grado en que se encontraban. Ello obligó a la consideración de aproximaciones menos académicas y rígidas, que en la segunda etapa empezaron a ser aplicadas.

La **segunda etapa** se destacó por un proceso de enseñanza y aprendizaje que involucró a practicantes y estudiantes: a medida que las actividades arrojaban ciertos resultados, como la mejora de la convivencia y el trabajo cooperativo, se fue modificando la estrategia hasta el punto en que se decidió realizar una tercera etapa mejor estructurada y enfocada hacia el desarrollo de habilidades específicas. La segunda etapa se enfocó en el uso de la imagen como estrategia para la comprensión y creación de textos cortos descriptivos.

La **tercera etapa** ya se enfocó en la aplicación de la metodología que fue desarrollada en la práctica previa. Se organizaron tres procesos principales a desarrollar: la idea de secuencias narrativas, la narración y entonación de dichas secuencias, y la escritura de las mismas; habilidades coherentes y complementarias al trabajo del docente de planta sobre el cuento, la fábula y el mito. En este punto se trabajaron las dimensiones humanas en la asignación de roles de grupo en los estudiantes. Cada uno aportaba a la actividad desde su capacidad, y con ello hubo trabajo cooperativo con el fin de conseguir un objetivo común, propuesto al inicio de cada actividad.

La **etapa final** de análisis de resultados permitió llegar a lo siguiente: el fomento de los valores presentes en cada estudiante, al igual que la redirección de sus dificultades, contribuye al desarrollo de su autoestima y el interés por trabajar en clase. Además, mediante la asignación de roles, los deberes académicos son asesorados por los mismos compañeros, que a su vez aprenden de la experiencia. En lo académico, que el fomento de habilidades comunicativas, al tiempo que el fortalecimiento de las dimensiones humanas, logra el objetivo de establecer una base pedagógica que si bien

no está enfocada en el aprendizaje memorístico de las estructuras gramaticales, contribuye a una mayor comprensión de la realidad inmediata y su conversión en narrativa. Ello, entre otros resultados que están presentes en el capítulo final.

Queda decir, siguiendo a Barthes, que “escribir, hoy en día, es constituirse en el centro del proceso, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo, es dejar al que escribe dentro de la escritura, no a título de sujeto psicológico, sino a título de la acción” (Barthes, 2009, págs. 34-35).

## **2. Formulación del problema y contexto**

La institución educativa Técnico Industrial sede Gerardo Garrido se encuentra ubicada en el barrio Bolívar de la ciudad de Popayán, entre la galería popular y una serie de negocios y casas de estrato bajo (ver Anexo 1). Existe una presencia constante de basuras, ruidos, malos olores y drogas, que hacen del contexto un tanto difícil de manejar, especialmente al pertenecer los niños a familias habitantes del sector.

El colegio consta con tres salones de clase, una sala de computación, baños, restaurante escolar, oficinas administrativas y una cancha multiusos (ver Anexo 2). El espacio es reducido y limita la actividad a ciertos juegos predeterminados; no existe un espacio de esparcimiento como tal. Sumado a ello, destaca la presencia de un solo profesor para todas las áreas en cada curso, que en ocasiones se apega magistralmente al modelo tradicional de enseñanza.

El aula multigrado segundo y tercero constaba con un aproximado de 23 estudiantes de edades entre los 9 y los 12 años. Sin embargo, durante las actividades de contexto y aplicación, el número se vio reducido a 20, repartidos en grupos etarios poco diferenciales que obligaron a asumir al curso como uno solo, sin mayores

diferencias entre los dos cursos presentes. Con el tiempo, se vio que esta diferencia iba más allá de la edad, y que académicamente no existían niveles diferenciados entre los estudiantes.

Tras una etapa inicial de observación, y luego tras una etapa de sondeo y diagnóstico, se determinaron los siguientes problemas presentes en los estudiantes:

- Proveniencia de familias de bajos recursos y problemas familiares.
- Presencia de contextos violentos y acciones observables que contribuyen al desarrollo de una madurez emocional en los niños.
- Falta de convivencia entre compañeros, expresada en indisciplina y en ocasiones agresión físico-verbal.
- Presencia de estudiantes (2) con deficiencias físicas de movimiento.
- Contraste entre hiperactividad y pasividad en estudiantes.
- Presencia de figuras de poder que consolidan imaginarios laborales complejos y preocupantes (soldados, guerrilleros, asesinos, etc.).

Lo anterior llevo a desarrollar una serie de preguntas de investigación basadas en la intención de utilizar el contexto, la observación simbólica de la realidad y el factor humano como bases y estrategias de trabajo metodológico. Conforme se avanzó en el proyecto, la pregunta final que se desarrolló fue:

¿Cómo contribuye la metodología SAP<sup>1</sup> al desarrollo de habilidades escriturales en el aula multigrado segundo-tercero de la institución Educativa Técnico Industrial, sede Gerardo Garrido?

---

<sup>1</sup> Sea SAP el acrónimo para las dimensiones humanas propuestas por Wallon: Sentir, Actuar, Pensar. Así mismo, como se verá, incluye estrategias diversas que fueron utilizadas en concordancia con las teorías pedagógicas y disciplinares: el diálogo, la inter-acción, la escritura fuera de los cánones alfabéticos, las dimensiones humanas, entre otros.

### 3. Justificación.

La investigación educativa en Colombia ha tenido ciertos avances significativos, especialmente en lo que atañe al diseño de nuevas aproximaciones pedagógicas basadas en teorías críticas, cognitivas y demás. Sin embargo, las normatividades educativas del estado parecen centrarse en la perpetuación de un modelo de producción económico; esto es: concebir la escuela como una industria que genera bienes monetarios.

Este tipo de educación ha sido denominada y criticada por varios autores, en especial aquellos que buscan una mejor educación que en verdad contribuya a formar las nuevas generaciones. Y es precisamente esta crítica hacia lo que Max Horkheimer (1973) denominó *razón instrumental* lo que motivó en un principio la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas. Para este autor, su crítica se basa precisamente en intentar evitar que las nuevas necesidades laborales de la industria obliguen a la educación a adaptarse a estos modelos, abandonando todo pensamiento crítico y autónomo, formando seres incapaces de pensar.

En sí, es una crítica a la influencia de la economía sobre la educación. Y dado que en la actualidad son el Banco Mundial y el FMI los principales reguladores de las políticas educativas, consideramos pertinente la crítica realizada por Horkheimer. Una humanización de la pedagogía es necesaria en el actuar del maestro con sus estudiantes.

Para ello, para combatir los enfoques alienantes de las agendas políticas sobre la educación, se propone una metodología centrada en la formación integral del ser humano, mediante el fomento de sus dimensiones humanas. Sin embargo, no busca

alejarse de los lineamientos curriculares ni de las necesidades en cuanto al contenido que materias como el Español pueden y deben brindar a los estudiantes; se propone una adaptación contextual de los mismos, basándose en la aplicación de nuevas teorías que permitan la resolución de los problemas específicos de los estudiantes.

La metodología SAP se basó en el principio de desarrollo autónomo pero colaborativo, que no asume el aula como una población homogénea, sino como un aula dinámica donde cada quien aporta a los demás desde sus posibilidades, ventajas y desventajas. Por ello, planteó que el trabajo en clase debía desarrollarse asignando funciones diversas a individuos o subgrupos dependiendo de sus habilidades específicas, pero teniendo siempre presente a la totalidad; es decir, se buscó la creación de redes inter-activas en donde los estudiantes pudieran aprender en el hacer, el pensar y el sentir.

Dicha estrategia de trabajo implicó la inter-acción, entendida ésta como la confluencia de las experiencias individuales que cada quien construye en su realidad, enfocándose en la acción simbólica sobre el mundo. De esta forma, mediante la formación de herramientas mentales en los estudiantes, como el diálogo, la creación de relaciones afectivas, entre otras, se buscó desarrollar una estrategia metodológica que parta de lo humano hacia lo académico, y que en esa relación forme criterios que sirvan de base para el desarrollo autónomo del pensamiento, de la creatividad y, esencialmente, de una escritura que asuma al lenguaje no como una herramienta sino como un acto de creación a partir de un encuentro con el mundo.

## **4. Objetivos**

### **4.1 Objetivo general**

Analizar la contribución del diálogo y la inter-acción en el desarrollo de habilidades escriturales en el aula multigrado segundo-tercero de la Institución Educativa Técnico Industrial sede Gerardo Garrido.

### **4.2 Objetivos específicos**

- Establecer una relación dialogante entre los actores pedagógicos (maestros, estudiantes, entornos) para construir fuentes posibles de escritura.
- Promover tres habilidades fundamentales: oralidad, lectura de imágenes y reconocimiento de secuencias narrativas, teniendo en cuenta las dimensiones humanas, para el desarrollo más efectivo de procesos de escritura.
- Diseñar estrategias metodológicas que permitan al estudiante comprender su entorno y transformarlo mediante la escritura.
- Lograr una producción textual donde el personaje central sea la percepción del estudiante sobre sí mismo y la realidad que lo rodea.

## **5. Antecedentes**

Para el presente trabajo adoptamos como antecedentes una serie de propuestas pedagógicas que aportaron bastante en los distintos ámbitos de la propuesta propia. El trabajo pedagógico de Julián de Zubiría, realizado en el Instituto Merani, no se agregará como antecedente, debido a que por su relevancia se ha adoptado más como referencia conceptual que de práctica.

A continuación se muestra cada una con su aporte particular:

### **5.1 “La solución de conflictos a través de la mediación en el aula” (Valencia & Zapata, 2007)**

El primer documento fue elaborado como proyecto de grado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UTP. Consiste en la construcción de un método pedagógico para contribuir a la solución de problemas y conflictos en el aula mediante la participación de docentes y estudiantes en un trabajo cooperativo. De igual forma, se asigna a los estudiantes el rol de liderazgo para que sean ellos mismos los que solucionen sus problemas, brindándoles herramientas de corte transformacional.

El grupo trabajó bajo la investigación-acción, posicionando al docente como interventor en los procesos pedagógicos a desarrollar, y estableciendo la observación participante como herramienta de investigación.

En cuanto al contenido, se establece que la interacción entre los estudiantes es un asunto de poder, y que en el aula éste se ve reflejado mediante conflictos verbales y físicos que generan jerarquías y roces que afectan tanto física como psicológicamente. Este factor es de suma importancia en tanto que considera relevante el aspecto emocional del estudiante, enfocándose el maestro en el diseño de estrategias de mediación para que la interacción en el aula sea adecuada.

### **5.2 “Propuesta pedagógica para mejorar la competencia interpretativa” (Porrás, 2002)**

Esta segunda propuesta pedagógica tuvo como relevancia la clasificación realizada por la autora respecto a las habilidades que fueron sugeridas para fortalecer la competencia interpretativa en los estudiantes. Si bien, el modelo de conocimiento aplicado está más enfocado hacia la autoestructuración, la sección de “procesos del

pensamiento” tuvo una gran relevancia en el desarrollo del proyecto propio, pues tuvo en cuenta los procesos cognitivos, afectivos y prácticos en el proceso de enseñanza.

Además, resultó bastante interesante relacionar sus proposiciones sobre la lectura como generadora de escritura, con los planteamientos conceptuales de Ricoeur y Barthes respecto a la comprensión e inter-acción con la realidad y su posterior simbolización. Escribir es leer el mundo, pues cuando se lee la mente va representando simbólicamente lo que se percibe.

### **5.3 “Paul Ricoeur: hacia una formación en clave narrativa” (Paredes, 2012)**

Este artículo presentado en un simposio de pedagogía tuvo como relevancia la aplicación de tres elementos de la filosofía de Paul Ricoeur en el ámbito educativo: el sujeto narrado, la hermenéutica del sujeto y la propuesta de una formación (Bildung) narrativa. Estos elementos fueron trabajados exhaustivamente para realizar una teorización sobre el concepto de acción, que fue concebido como la adquisición de sentido en la reflexión y recuerdo del sujeto, posterior a la acción.

Esta acción constante genera una desestabilización del “yo” en términos cartesianos. Con ello, se plantea que la identidad está relacionada tanto con la reflexión consciente de las acciones realizadas, como con la producción de un lenguaje a partir de esa relación con el mundo.

Existe, entonces, un componente narrativo que permite al sujeto crear una relación hermenéutica con la realidad, transformándola y transformándose a sí mismo. La realidad es un tejido de símbolos que configura la realidad social mediante el establecimiento de realidades y ficciones. El sujeto narrado es aquel que se ve obligado a verse en el otro o en lo otro para adquirir un sentido verdadero.

## **6. Marco teórico**

El marco teórico está compuesto por una serie de reseñas y análisis de los principales planteamientos que han sido tomados de los autores propuestos. Para su desarrollo, se seguirá la siguiente línea de planteamientos: 1) establecer y definir el modelo pedagógico en el cual se inserta el proyecto, 2) definir y redefinir los conceptos a utilizar en el proyecto, basados en el modelo pedagógico y las teorías disciplinares; y 3) exponer los paradigmas y enfoques de investigación correspondientes a lo planteado en primera instancia.

### **6.1 Modelo pedagógico del proyecto**

En un comienzo, se procederá a explicar la base de la pedagogía dialogante, a partir del análisis realizado por Louis Not (2000) y Miguel de Zubiría (2006).

#### **6.1.1 La estructuración del conocimiento pedagógico**

Para Louis Not (2000) existen tres modelos de construcción del conocimiento: heteroestructuración, autoestructuración e interestructuración. Cada uno se rige bajo una lógica particular y tiene beneficios al tiempo que falencias. Para empezar, se definirán las generalidades de los tres modelos clasificados por Not (2000). Sin embargo, se dará mayor énfasis al último de ellos, pues es precisamente el modelo en que Miguel de Zubiría (2006) basa su teoría de la pedagogía dialogante:

##### **6.1.1.1 Modelo heteroestructurante**

Este modelo pedagógico considera que el alumno es un ser vacío de conocimiento que espera a ser adoctrinado por el maestro, el cual posee una posición de autoridad total de la cual se vale para imponer disciplina y orden en el aula. Por otra parte, se

considera el conocimiento como algo externo ya dado e inamovible, regido por reglas universales fijas que deben ser respetadas y acatadas.

El contenido es impartido de forma rutinaria y mecánica, con la esperanza de que las habilidades memorísticas lo conserven en la mente del alumno exactamente como fue impartido. Debido a ello, la enseñanza no tiene aplicación práctica ni relación contextual con los mundos del alumnado, sumado ello a la común adoctrinación moral, religiosa, comportamental y estética que es característica en las escuelas de este tipo.

### **6.1.1.2 Modelo autoestructurante**

Este tipo de pedagogía se da en oposición al anterior paradigma. Considera que el estudiante construye el conocimiento por sí mismo, tomando al maestro como un intermediario entre el objeto de conocimiento y el sujeto de aprendizaje. El estudiante adquiere mayor relevancia y dispone de las herramientas necesarias para lograr su propio avance, pues este modelo pone en contacto directo al estudiante con su pensamiento y su práctica.

Puede decirse que es un modelo que promueve la pregunta como principal estrategia didáctica de enseñanza. El estudiante aprende resolviendo problemas planteados intencionalmente por el maestro, incluyendo un componente socio-afectivo que reemplaza el premio y el castigo por la reconvención verbal y el trabajo estratégico.

En este modelo, ahora el centro de la enseñanza es el estudiante, pues se considera que él ya posee las habilidades necesarias para desarrollar un conocimiento propio de forma natural mediante métodos hipotéticos y deductivos. Apela, de igual forma, al saber-hacer como sustento de un aprendizaje significativo, y por ello se

desarrollan actividades enfocadas al desarrollo de habilidades propias que son guiadas hacia el objeto que el maestro desea sea aprehendido.

### **6.1.1.3 Modelo interestructurante**

Pese a las bondades supuestas del anterior modelo frente a las de la pedagogía tradicional, hay que puntualizar que hay una grave falencia en su fundamento: el contenido u objeto de conocimiento se adecúa a las subjetividades inexpertas de los estudiantes, quienes son arrojados al acto de aprender sin más herramientas que su propio conocimiento. Ello trae como consecuencia una diferencia entre el concepto elaborado por el estudiante, en su contexto particular, y el conocimiento afianzado en los círculos intelectuales. A primera vista, lo anterior supondría un beneficio en vez de una dificultad, pero existe el riesgo de realizar suposiciones teóricas sin tener suficientes sustentos teóricos.

El modelo interestructurante toma, entonces, en consideración la creencia de los modelos heteroestructurantes de que el contenido existe fuera del aula y no es construido, totalmente, por los estudiantes. Sin embargo, adopta la postura constructivista de los modelos autoestructurantes para afirmar que si bien existe un contenido culturalmente determinado, éste puede y debe ser reconstruido y criticado dentro del aula, mediante un diálogo de par a par con el maestro. Not (2000), afirma que:

*“El conocimiento ya está estructurado en forma de cultura y en tanto que tal existe antes que el individuo y le sobrevive, cuando mucho el individuo puede marcarla con su sello personal. Conocer significa, por cierto, construir [...] pero construir es en última instancia reconstruir, es decir ser construido a su vez. [...]*

*En vez de recibir los contenidos culturales el alumno debe reconstruirlos y esta reconstrucción lo modela a sí mismo". (Not, 2000, pág. 232).*

Como se ve, el modelo interestructurante promueve un acercamiento entre el objeto de conocimiento y el sujeto que se enfrenta a él. Inclusive, puede aventurarse la conjetura de que, al estar el enfoque sobre el desarrollo y no sobre el aprendizaje, el concepto de sujeto debe ser reconstruido y adaptado a las necesidades que requiere un proceso de construcción y reconstrucción constante.

De igual forma, la nueva relación establecida entre maestro, contenido y estudiante, en iguales condiciones, implica una influencia constructiva que va alterando los cimientos de cada integrante. Por ello, el modelo interestructurante asume tres niveles de desarrollo presentes en cada sujeto que deben ser trabajados en el aula: cognición, afección y praxis.

### **6.1.2 Pedagogía dialogante (Zubiría, 2006)**

Luria (1987), afirma que:

*“El lenguaje, que recoge la experiencia de generaciones o de la humanidad, hablando en un sentido más amplio, interviene en el proceso de desarrollo del niño desde los primeros meses de vida del niño. Al nombrar y definir así sus conexiones y relaciones, el adulto crea nuevas formas de reflexión de la realidad en el niño, incomparablemente más profundas y complejas que las que éste hubiera podido formar mediante su experiencia individual”. (Luria & Yudovich, 1987, pág. 12)*

Como la cita parece indicar, el conocimiento se constituye a partir de múltiples experiencias y reflexiones sobre la realidad. El adulto —especialmente el adulto formado

para la enseñanza— posee, por dicha experiencia, niveles profundos de comprensión que un niño no lograría por sí mismo. Así, se convierte en un guía o mediador del conocimiento entrenado para corregir y guiar las experiencias particulares de otros.

Entonces, la labor del maestro es facilitar un proceso de síntesis dialéctica entre una realidad externa y la actividad participante de un estudiante que interactúa con dicha realidad. Ello implica una relación entre tres dimensiones humanas, que, citando a Wallon (1987) constituyen el modelo de estudiante que busca la pedagogía dialogante: “el sujeto que siente, actúa y piensa”. Estas dimensiones son usualmente definidas como, *afección*, *praxis* y *cognición*, respectivamente. La primera hace referencia al principio de realidad (en términos freudianos) con el que el ser se vuelve social e interactúa; el segundo, a la consolidación de un pensamiento empírico basado en la acción realizada; el tercero, en los fenómenos cerebrales y los complejos psicológicos que se desarrollan a nivel individual. Las tres dimensiones están en constante interacción, generando situaciones que fortalecen el desarrollo de conocimiento integral.

Esta pedagogía, al tener como base fundamental un análisis dialéctico de la “realidad”, podría ser malinterpretada y posicionada bajo enfoques crítico-sociales y paradigmas cualitativos, cuando en realidad abarca las variadas categorías existentes, si se aplican las dimensiones propuestas por Wallon (1984). Sin embargo, su desarrollo práctico en la docencia tiende a limitarse a lo práxico y afectivo (la cognición ha sido apartada del maestro y restringida a las ciencias más rigurosas de la mente).

Para Vigotsky (1998), existen procesos elementales que corresponden a lo instintivo del hombre (la parte biológica), y las funciones psicológicas producto de la

interacción social y de la influencia de la historia y la cultura. Dicho planteamiento es asumido por la pedagogía dialogante, que los define de la siguiente forma: el individuo actúa con un medio en un determinado contexto histórico, social y cultural. Dicha interacción crea una representación mental de la realidad demarcada por la influencia que la propia experiencia va acumulando a modo de cultura. Por tanto, tanto el medio (entorno) como el individuo que lo percibe están en constante interacción y el nivel de afectación es constatable en ambos. La “realidad” colectiva es transformada en una individual que es interiorizada y consolida un conocimiento.

Sin embargo no es un proceso que se alcance fácil y espontáneamente. Si bien se considera que el estudiante tiene un papel activo en la adquisición de conocimiento, es claro que requiere de una guía para alcanzar niveles complejos de comprensión. Esta guía no sólo la provee el maestro, sino la interacción con las diversas experiencias con las que tiene contacto. El cooperativismo, como lo plantea Jean Piaget, tiene tres impactos en el individuo que lo aplica.

*“La cooperación es fuente de reflexión y de consciencia de sí mismo [...] disocia lo subjetivo y objetivo [...] es fuente de regulación. Más allá de la simple regularidad percibida por el individuo y la regla heterónoma impuesta por la obligación dentro del dominio del conocimiento como en la moral, instaura la regla autónoma o regla de pura reciprocidad, factor del pensamiento lógico y principio del sistema de nociones y de signos”. (Jean Piaget, citado por Mugny y Doise. 1983. Pág. 35. )*

Bajo la premisa de un aprendizaje cooperativo cuyos fines son la interpretación, comprensión y adquisición de conocimiento, puede afirmarse que a nivel escolar es

pertinente desarrollar enfoques hermenéuticos que en últimas permitan emancipar dialécticamente. Tal es el motivo por el cual se les dará especial importancia a continuación.

## **6.2 Conceptos disciplinares**

En esta sección se tratarán tres temas principales: en primer lugar la definición y relación entre los conceptos de sujeto, narrativa y formación para Paul Ricoeur (utilizando como referencia la aplicación que de ellos hace Manuel Prada (2006)). Esto es esencial para el desarrollo de la metodología, pues plantea una nueva visión del sujeto: la interacción de un individuo frente a la realidad le da la posibilidad de alterarla narrativamente y de que ésta lo altere en su esencia. En segundo lugar, se tratará la definición de la escritura, haciendo un contraste entre la definición del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las ideas de Roland Barthes (2009), que son coherentes tanto con la visión de Ricoeur y las bases de la Pedagogía Dialogante. En tercer lugar, se definirán los conceptos generales en que se fundamenta la metodología SAP.

### **6.2.1 Paul Ricoeur: sujeto, narrativa y formación**

Paul Ricoeur, autor cuyo enfoque refiere a la “filosofía del conocimiento”, nos brinda ahora la oportunidad de profundizar en las proposiciones establecidas por Not y Zubiría respecto al concepto de sujeto. Se buscará entonces una aplicación de la teoría de Ricoeur sobredicho tema, enfocado hacia las necesidades de los estudiantes en el marco del modelo interestructurante de la pedagogía. El aporte de Ricoeur será analizado en dos temas principales, como lo son la re-estructuración –y crítica– del concepto de sujeto tradicional y la importancia de la narrativa en la nueva concepción de sujeto.

### **6.2.1.1 Crítica al sujeto tradicional**

En primer lugar, definamos el concepto tradicional del sujeto: el sujeto que piensa y puede moldear la realidad a su imagen y semejanza. Es la visión científica y antropocéntrica del hombre.

Como pudo entenderse en previas anotaciones, la concepción de sujeto puede trascender la simple idea de un individuo que piensa, que tiene a su disposición la observancia del mundo externo y que mediante su propia intuición desarrolla un conocimiento exacto sobre la realidad. Por el contrario, las definiciones de la pedagogía dialogante de Zubiría y el modelo interestructurante de Not permiten introducir un cambio en la concepción misma de sujeto, pasando de un “yo” estático a un “yo” que está en constante cambio y que posee diversas posibilidades de ser y llegar a ser.

Puede intuirse entonces, que la crítica al sujeto, que la filosofía tradicional se ha empeñado en enraizar, representa una crítica directa a los ideales de la ilustración; esto es: a la existencia de un conocimiento objetivo ajeno al hombre al cual sólo puede accederse mediante el acto de pensar, y cuya herramienta sólida es la duda cartesiana y el subsecuente método científico de investigación. Ricoeur (2006), hace patente la tendencia metafísica y contradictoria de tales modelos de pensamiento al afirmar que:

*“...la voluntad de encontrar es lo que la motiva [a la duda cartesiana]; y lo que quiero encontrar es la verdad de la cosa misma. En efecto, se duda precisamente si las cosas son tales como parecen ser. A este respecto, no es indiferente que la hipótesis del genio maligno sea la de un gran engañador. El embuste consiste, precisamente, en hacer pasar el parecer por el «ser verdadero». Por la duda «me convengo de que nada ha sido jamás»; pero lo que*

*quiero encontrar es «una cosa que sea cierta y verdadera»*”. (Ricoeur, Sí mismo como otro, 2006, pág. XVII).

Se entiende, entonces, que la crítica realizada por Not (2000) a la permanencia de un objeto de conocimiento en los modelos pedagógicos del pasado, es complementada por Ricoeur: la certeza es una ilusión, pues el conocimiento nunca es estático.

### **6.2.1.2 La concepción narrativa y cambiante del sujeto**

Ricoeur (2010), parafraseando a Spinoza, plantea que si dos afecciones se unen por contigüidad, el acto de evocación de una rememora a la otra. Esto, en sí, consolida el concepto de *asociación de las ideas* para Ricoeur; es decir: existe una relación directa entre la emocionalidad y el recuerdo. De dicho concepto derivan dos más, la memoria y la imaginación, que constituyen las bases de su teoría narrativa.

La memoria, entonces, constituye el acto narrativo histórico con fines, al menos intencionales, de veracidad y exactitud. Por el contrario, la imaginación constituye el acto de creación a partir de una rememoración o de un punto de partida mental y abstracto. En el ámbito narrativo, la memoria constituye un hecho pragmático, mientras que la imaginación un hecho significativo; la primera busca un objeto que el alma sensible aún vislumbra, mientras la segunda contempla el objeto ausente. Hablamos entonces de una acción que recuerda y recrea, y de una acción que es creación pura.

Hasta este punto hemos establecido la relevancia de la emocionalidad y la acción en el recuerdo y en la creación. Ricoeur plantea entonces lo siguiente: “todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en él mismo, se desarrolla temporalmente, y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse” (Ricoeur, 1997, pág. 191). Puede establecerse la relación entre dos elementos constitutivos de la mente humana: la

conciencia de la existencia de lo externo a sí mismo, y la capacidad de significar aquello que esa conciencia percibe.

Siendo así, la hermenéutica se consolida como una buena herramienta para intentar dilucidar los objetos del mundo externo al asumir la multiplicidad de posibles interpretaciones que un sujeto hace de la realidad. Se considera, por ello, que el mundo exterior es construido en contexto y significado en la mente de cada sujeto; por tanto no es un objeto sólido e inamovible.

Por otra parte, existe un arma de doble filo en ese proceso de reconstrucción: si bien el objeto externo cambia a los ojos subjetivos de un sujeto (proceso mediado por la memoria y la imaginación), el sujeto mismo se enfrenta a la posibilidad de un cambio esencial dado por la particular significación que él mismo estableció. He aquí, entonces, la definición de sujeto para Paul Ricoeur, de la mano de Manuel Prada, filósofo y pedagogo colombiano:

*“Ricoeur propone una fenomenología de la lectura en la que, a su juicio, puede romperse el carácter autofundante del sujeto, en la medida en que éste se deja cuestionar por los textos. Este ‘dejarse cuestionar’ tiene que ver con la apertura radical del yo que se suspende ante el texto y recibe de él un ‘yo más basto’”. (Prada, 2006).*

El sujeto es cambiante; concepción similar al *dasein*<sup>2</sup> heideggeriano. Prada, además, recuerda lo dicho por Ricoeur en *sí mismo como otro*, al afirmar que *“en la sedimentación lingüística de la experiencia vivida por uno(s) personaje(s) en la narración, se configura su identidad”* (Prada, 2006). El sujeto, entonces, rememora y

---

<sup>2</sup> Dasein: (da = ahí; sein = ser/estar). Concepto elaborado por Martin Heidegger para significar la existencia, vista como un proceso de constante movimiento y cambio.

significa un objeto externo, lo define y categoriza mediante un acto narrativo, y finalmente adquiere una renovada identidad al enfrentarse a su creación.

### 6.2.2 Aplicación de Ricoeur a la metodología SAP

*“Nos narramos siempre ante otros, a quienes consideramos el ‘auditorio’ de nuestra narración. Para que el juego [de lenguaje] se instaure se requiere intersubjetividad que valide los significados que yo doy al mundo. Esta validación, a su vez, exige la confianza en que el otro pueda comprender las vivencias que yo he tenido y las narraciones en las que las interpreto”.* (Prada, 2006).

La anterior frase da cuenta de la necesidad patente de que el proceso de identidad propia requiere de una dialéctica que relacione las interpretaciones bajo un consenso común. Este principio de convivencia, relacionado directamente con el objetivo de la pedagogía dialogante, supone la base principal de la práctica pedagógica que se desea implementar a fin de constituir un aprendizaje en verdad significativo.

Ampliando el asunto, Prada (2006) introduce en su texto dos conceptos concebidos por Ricoeur (2006): la *pertenencia* y el *distanciamiento*. La primera refiere al acto de apropiación del conocimiento (lo cual es propio de los modelos autoestructurantes) en los términos establecidos por la teoría dominante; es decir, pensar desde lo establecido (un acto pragmático, si se quiere, correspondiente a la intención veritativa de la memoria). La segunda, por el contrario, va más allá de la *pertenencia*, pues luego de comprender el objeto, se hace un distanciamiento del mismo para poder significarlo y posicionarlo en un contexto cercano y real.

El conocimiento es construido simbólicamente mediante el lenguaje y la representación que éste determina. Por tanto, el aprendizaje debe centrarse en las

relaciones y construcciones lingüísticas responsables de su constitución, y en el cómo éstas pueden llegar a movilizar un cambio esencial tanto en el objeto como en el sujeto.

En síntesis, puede afirmarse que:

*“Ricoeur reconoce en los símbolos una singular potencia de invención o creación, es decir, de producción de sentido, de innovación semántica, la cual implica a su vez una función heurística, que es un poder de descubrimiento o invención de rasgos inéditos de la realidad, de aspectos inauditos del mundo.*

*La poética, asimismo, revela una función central del lenguaje: la función de Mediación que se cumple dentro de tres ámbitos relacionales: entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, y entre el hombre y su sí mismo. La primera mediación puede denominarse “referencia”, la segunda, “diálogo”, y la tercera, “reflexión”. La potencia heurística del lenguaje actúa, entonces, en los tres órdenes: el de la referencia, el del diálogo y el de la reflexión. Por ello, se puede decir que el lenguaje transforma simultáneamente la visión del mundo, el poder de comunicación y la comprensión que cada uno tiene de sí mismo“.*  
(Gonzalez, 2006).

### **6.2.3 El concepto de escritura (Barthes, 2009)**

Roland Barthes fue un lingüista francés del siglo pasado, reconocido por sus aportes al estructuralismo lingüístico. En su libro “el susurro del lenguaje” (2009) teoriza sobre el concepto de escritura, partiendo de una conceptualización que reivindica al lenguaje como fundador y no como simple herramienta; es decir, una consideración epistémica sobre el lenguaje y el acto de escribir. A continuación se procederá a

analizar su contribución en lo que respecta al ámbito del sustento de las habilidades escriturales que se busca fomentar.

### **6.2.3.1 El concepto del lenguaje**

Inicialmente, se establece una diferenciación entre el concepto de lenguaje para la ciencia y el concepto de lenguaje para la literatura: mientras la ciencia considera el lenguaje como un mero instrumento para la transmisión de las teorías científicas, la literatura considera que el lenguaje en sí es el motor fundamental que significa el mundo. Existe aquí una relación directa entre el concepto de *poiesis* y el concepto del lenguaje: es la creación pura que da sentido a lo real.

Entonces, para el modelo estructuralista científico, el lenguaje se divide en tres categorías fundamentales: la forma de los contenidos (la mitología de la obra), las formas del discurso (organización, retórica) y las formas de la palabra (la polisemia) (Barthes, 2009). Dicha división constituye la visión instrumental del lenguaje, asumido por la ciencia. La escritura, en ese sentido, adopta un carácter formalista que justifica la ficción teológica del positivismo. Barthes, por el contrario, afirma que el lenguaje debe alejarse de este estructuralismo científico al considerar que existe un *eros* que le da una soberanía a éste y que convierte al positivismo en un mero imaginario cultural.

Este concepto de lenguaje soberano que dota de sentido ha contribuido a la concepción, de igual forma anti formalista, de lo que es la escritura y la lectura, y, más importante, de la conjunción entre ambas, dada por la participación del sujeto enunciante o lector.

### **6.2.3.2 El concepto de escritura**

Para Barthes, la escritura debe ser integral de la misma forma en que lo es el lenguaje. Más que una herramienta de representación, supone una herramienta de creación (poiesis), en tanto que existe una correlación entre aquel que escribe, el contenido que escribe y los signos que utiliza. El proceso de escritura, entonces, convierte la función del escritor tradicional: el que escribe ya no es el que escribe *algo*, sino el que escribe de forma absoluta. El acto de escribir «... designa la manera en que el sujeto del verbo resulta afectado por el proceso» (Barthes, 2009, pág. 34), lo cual es precisamente el elemento de intransitividad que Barthes le asigna a la escritura: el acto de escribir engloba en sí mismo toda expresión posible.

Este tipo de escritura inaugura una semiocrítica (un discurso sobre la cultura), en tanto que establece una relación entre la escritura (el texto en sí) y la lingüística (la poética y el eros), además de una relación entre escritor y lenguaje. En otras palabras: el estudio sobre la escritura no debe centrarse en la gramática sino en la potencia de la palabra y los múltiples sentidos que puede inspirar.

En este sentido, puede definirse la escritura como la creación particular de un individuo que percibe de forma particular el mundo y lo transmite mediante símbolos que reflejan una emocionalidad interna. Sin embargo, la obra no termina cuando la escritura finaliza, pues cada nueva lectura, tanto del autor como del lector, inaugura nuevos sentidos y posibilidades. Escribir es un acto de peligro y entrega: el escritor altera el mundo y se deja alterar por su visión.

### **6.2.3.3 Elementos de una escritura integral**

La *temporalidad*: Existe una diferencia entre el tiempo crónico lineal (el discurso de la historia) y el tiempo lingüístico (el tiempo del enunciadador). Ello permite una diferenciación profunda entre la visión científica y la visión literaria: mientras la ciencia busca una objetividad en tercera persona sobre hechos comprobables del pasado, la literatura narra “lo que ha tenido lugar” en un tiempo indefinido que no es más que una conjunción entre el acontecimiento de la escritura y el enunciamiento de un escritor gramaticalmente indefinido.

La *persona*: Igualmente, existe una diferenciación entre la persona que escribe y la persona que usa el lenguaje como instrumento: para lo literario, en el escritor existe un “yo” que trasciende lo interior mediante un enunciado, y un no-yo (el tú) que constituye lo exterior enunciado. El discurso entonces puede darse en la relación escritor-lector, que es en sí la forma en que se construye un sentido. Por el contrario, la función de la persona en el lenguaje científico es la de posicionarse en una posición externa donde el enunciadador no resulte afectado por el discurso.

La *diátesis*: Las voces del discurso son también importantes: la voz activa, media y pasiva en la construcción del discurso. La voz activa es aquella que le da poder al enunciadador sobre lo enunciado, y la pasiva, lo contrario. Ello es importante, pues determina el grado de influencia del escritor sobre la escritura y viceversa.

Entonces, para Barthes la lingüística constituye la exploración sobre el sustento mismo del lenguaje y la no delimitación de éste como instrumento. Escribir es entonces construir un “pacto de la palabra” que une al escritor con el otro que lee mediante el

lenguaje. Escribir es dar una apertura a los sentidos, establecer una lógica asociativa del sentimiento, el recuerdo y la palabra; es dotar de sentido la realidad y convertir lo real en un sistema simbólico que se construye y reconstruye a medida que se le dota de sentido.

#### **6.2.3.4 Aplicación de Barthes a la metodología SAP**

La aplicación de la teoría previamente analizada sobre los conceptos de lenguaje y escritura, tiene cuatro puntos principales: la apertura del lenguaje como expresión del ser interno de cada individuo; la escritura como producción no necesariamente alfabética; la libertad de creación del acto de escribir; y los elementos estructurales que debe poseer una escritura integral.

En primer lugar, al afirmar Barthes (2009) que el lenguaje trasciende su condición de herramienta para convertirse en fundador de sentido, la aplicación inmediata que puede plantearse en el ámbito pedagógico consiste en la separación inmediata de la exigencia del uso de lenguajes instrumentales en el aula, y el fortalecimiento de técnicas expresivas fundamentadas en el dibujo, la expresión corporal, la música, la oralidad y la lectura particular que los estudiantes puedan hacer sobre el mundo.

Con ello, la limitación lingüística que algunos estudiantes pueden sufrir en la escuela tradicional, al verse su lenguaje condicionado a lo que el maestro espera escuchar, se elimina, cumpliendo al tiempo con uno de los objetivos principales que la metodología SAP se propone: establecer un diálogo entre maestros y estudiantes como base del actuar pedagógico.

Lo anterior lleva directamente al segundo punto: la escritura no necesariamente debe ser alfabética. Sin embargo, debido a las exigencias del ministerio referentes a la

producción textual de los estudiantes, este punto se toma desde dos perspectivas: si bien el uso de escrituras no alfabéticas debe ser una estrategia de uso continuo, al final del proceso los hallazgos particulares que los estudiantes hayan encontrado con las diferentes escrituras puede ser aplicado en la producción textual alfabética, sin limitarse a las normas gramaticales o a las reglas de escritura como tal.

El tercer punto tiene su aplicación en el desarrollo de un pensamiento creativo en el estudiante: al haber distintos tipos de lenguajes y escrituras, el estudiante tendrá más posibilidades de expresar sus abstracciones, tales como emociones, sentimientos, percepciones, opiniones, entre otras. Sin embargo, se considera que se debe hacer una diferenciación entre la creación pura y la composición por imitación y referencia, pues no es lo mismo escribir desde la imaginación que escribir desde lo ya existente.

Finalmente, se hace una aplicación de los elementos que Barthes considera como fundadores de una escritura integral: el tiempo lingüístico, referente no a un tiempo real donde ocurra la escritura sino a un tiempo imaginario que el estudiante puede decidir de acuerdo a la intención de su contenido; la puesta en escena del estudiante como protagonista de su escritura, en una posición que puede ser desde la primera persona o desde un personaje externo, pero siempre conservando la identidad del personaje; y finalmente, aunque en menor medida dada la edad de los estudiantes, los diferentes usos de las voces en los escritos: la intervención de uno o más personajes, el reconocimiento de quién enuncia, y el reconocimiento de para quién se escribe.

### **6.3 Fundamentos de la metodología**

En esta sección se definen conceptos replanteados y contextualizados para la práctica pedagógica.

### 6.3.1 Inter-acción

El concepto de inter-acción se toma a partir de las lecturas de Prada y Ricoeur. En ellas se plantea un problema fundamental: existe una relación directa entre los actores y autores del conocimiento. Esta relación es la que crea posibilidades de percepción, de cooperación y de aprendizaje, y por tanto es fundamental en la práctica. Por ello, el concepto de inter-acción denota la actividad participante del sujeto enfrentado con el mundo, con sus problemas y con su contexto social y humano. Es una acción que transforma, pero que no se da de forma individual y aislada, pues existe una red de relaciones que la afectan.

En este sentido, la inter-acción se refiere a las redes de comunicación verbal, kinésica, emocional, cognitiva, que se dan en el proceso de enfrentarse con el mundo. El sujeto se enfrenta con una situación, la interpreta de acuerdo a lo que ya sabe, a lo que infiere, a lo que el maestro, como guía, puede ofrecerle, a las opiniones o reacciones de sus compañeros. Al hacerlo, desarrolla un proceso de inter-acción que da lugar a una base para el aprendizaje.

### 6.3.2 La dimensión afectiva: el sentir

La idea de fomentar la competencia socioafectiva surge debido a un experimento realizado con un estudiante conflictivo: dicho estudiante era confrontado de manera punitiva por su profesor anterior, lo cual reforzaba su inadaptación. Frente a ello, se decidió establecer un diálogo, el cual permitió conocer algunos gustos del estudiante, así como una facilidad para el liderazgo. Esto dio la base de la idea a trabajar en el campo socioafectivo: el auto-reconocimiento y el sistema de roles.

El auto-reconocimiento consiste en identificar fortalezas y debilidades propias mediante expresiones artísticas o lúdicas de trabajo en equipo. Esto último se afianza con el sistema de roles, pues éste consiste en diseñar un objetivo que requiera de habilidades diversas, con lo cual el espíritu de competencia se desarrolla en la cooperación intergrupala.

Lo anterior refiere directamente al trabajo cooperativo y al diálogo como estrategias. Sin embargo, se considera que estos elementos contribuyen al fomento de la dimensión afectiva en cuanto abren canales de comunicación y expresión tanto individual como grupal; la estrategia consiste en el fomento de la autoestima que produce el contribuir a un resultado colectivo.

La dimensión afectiva no es percibida entonces como el flujo constante de emociones reflejadas en el trabajo del estudiante, sino en la auto-aceptación y la terapia sutil que el trabajo cooperativo, en conjunción con el diálogo correcto, puede producir. En sí, consiste en la integración grupal como forma de constituir relaciones interpersonales y eliminar paulatinamente las agresiones.

### **6.3.3 Dimensión de la praxis: el actuar**

Desde un comienzo la parte de la praxis se pensó como eje central del quehacer pedagógico. Tras intentos fallidos por utilizar estrategias comunes como la lectura de cuentos clásicos o la comprensión lectora, se decidió implementar la imagen, y posteriormente la secuencia de imágenes, como estrategia para una enseñanza no lineal. Se decidió esto último debido a la intención de movilidad del conocimiento que se pretendía lograr, y que se veía reflejada en la inter-acción de los estudiantes con sus contextos difíciles.

La práctica se desarrolló mediante el principio de interpretación libre que luego fue dando paso a una proto-creación. La interpretación libre consiste en la discusión en grupos sobre un material audiovisual que impacte. La interpretación libre consiste en dar a conocer material audiovisual que impacte de alguna forma, para luego discutir su posible significado en los grupos asignados. La proto-creación, por su parte, buscaba crear un material audiovisual con los materiales disponibles y con un contenido diseñado por los estudiantes, decidido, claro está, en un debate intergrupar que buscaba conciliar una temática afín a todos los integrantes.

En este sentido, la dimensión pragmática se percibe como la inter-acción del estudiante con diversas fuentes de escritura y en la manipulación, alteración, recreación y proto-creación de las mismas. En sí, es el proceso que busca cambiar la imitación y la copia textual, por una intervención creativa que re-signifique la realidad

#### **6.3.4 Dimensión cognitiva: el pensar**

El ámbito cognitivo era el eje de interés para los practicantes. Como ya fue planteado en el marco teórico, la búsqueda no era encontrar una didáctica para enseñar los mismos contenidos establecidos, pero tampoco se buscaba realizar una crítica total. La reconciliación encontrada fue la de desarrollar tres habilidades esenciales: oralidad, lectura de imágenes, reconocimiento de secuencias narrativas.

El trasfondo de la intención por desarrollar dichas habilidades es el siguiente: la oralidad, como habilidad fundamental del ser humano, permite la comunicación con el otro y la comprensión del sentido de lo que el otro dice; en sí, permite comprender al otro y al tiempo comprenderse a sí mismo. La lectura de imágenes cultiva una capacidad interpretativa y simbólica que es subjetiva pero que puede ser entrenada

para tener más eficacia y correspondencia frente a las posibilidades reales y contextuales del símbolo. El reconocimiento de secuencias narrativas, realizado mediante tiras cómicas, da el sentido de una historia global, que además de obligar a construir un relato de más de una oración, enseña sutilmente la estructura del cuento.

Puede pensarse en ello como una aplicación un poco general de estrategias cognitivas que, en comienzo, tuvo la intención de trascender hasta el fomento de pensamiento metacognitivo; es decir: estrategias de resolución de problemas y fomento de habilidades específicas que estructuran y organizan el conocimiento (cognitivas) que llevan al reconocimiento de estas habilidades por parte de los estudiantes (metacognitivas), logrando un aprendizaje más significativo. Sin embargo, sólo pudo aplicarse la primera parte.

## **6.4 Eje investigativo**

A continuación se presenta el marco investigativo utilizado para el planteamiento de la práctica y la recolección de los datos que consolidarán el capítulo de resultados

### **6.4.1 Paradigma de investigación**

Se parte de la frase de Thomas Kuhn (1986): “las sucesivas transiciones de un paradigma a otro mediante una revolución constituyen el patrón usual de desarrollo de la ciencia madura” (Pág. 40). Si bien Kuhn se refería a la evolución de la ciencia como un proceso que requiere el descubrimiento de un método que abarque las distintas concepciones pre-científicas existentes, se considera, tras la lectura de los posteriores capítulos, que la consolidación de un paradigma investigativo necesita constante interacción entre lo cualitativo y lo cuantitativo, pues pese a la tendencia de subjetivar y contextualizar cuanto teoría se plantee, lo cierto es que en los distintos proyectos de

investigación existentes habrá la necesidad de adquirir datos puntuales y exactos como interpretaciones de lo observable. Por tal motivo, se ha decidido que el proyecto de práctica investigativa propio debe tener la posibilidad de utilizar ambos paradigmas dependiendo de la situación y su conveniencia.

#### **6.4.2 La etnografía educativa (Álvarez, 2008)**

La etnografía se define como el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad (Álvarez, 2008). Aplicado a la educación, este concepto se redefine como el trabajo de campo con un grupo seleccionado frente al cual se realizan una serie de reflexiones sobre la misma, interviniendo cuando es necesario y dotando de herramientas de análisis dependiendo del contexto. Este tipo de etnografía se centra en la descripción, interpretación, difusión y transformación tanto del contexto observado, como de los hallazgos, la comunidad y el propio investigador.

Para lograrlo de forma efectiva, el investigador debe tener en cuenta dos elementos fundamentales: a) el extrañamiento, que consiste en abandonar toda concepción propia y todo rasgo de familiaridad para aventurarse en lo desconocido sin prejuicios, y b) el afrontar una situación de novedad de forma comprensiva y analítica. Estos dos elementos son importantes en el momento de iniciar la práctica y la inter-acción, en tanto que hay un encuentro de discursos (el propio y el del nativo) que deben trabajar de forma dialéctica para construir en verdad un conocimiento y no imponerlo.

Para Álvarez (2008), existen entonces cuatro estrategias fundamentales de una investigación etnográfica educativa: a) la observación participante, que consiste en la observación con intervención mínima (inicialmente) para comprender las dinámicas presentes en el aula, b) la entrevista como diálogo, que en el caso de la propuesta

presente se aplicó en el sentido informal, es decir, mediante la aceptación del discurso del estudiante, su legitimación y documentación como forma de comprensión, c) el análisis documental, consistente en la creación de material de rastreo sobre la producción realizada, y d) el análisis de datos, que consiste en realizar una primera reflexión sobre el texto, seguida de una selección y reducción de datos de acuerdo a su validez y utilidad, y la categorización de los mismos.

### 6.4.3 Enfoque hermenéutico

La comprensión se da cuando una acción es interpretada no sólo de forma científica sino de forma intelectual. En este sentido, las teorías sociales e históricas aplicadas a la comprensión del accionar individual o colectivo, brindan una perspectiva interpretativa que trasciende la mera categorización cuantitativa; es decir: es la comprensión del componente humano tras el fenómeno, en contraposición a la explicación mediante leyes naturales del mismo.

La hermenéutica, como su nombre de herencia griega lo indica, se establece como una práctica no estática. En primer lugar, trata de comprender el sentido de lo que ocurre a la luz de la percepción propia y del conocimiento adquirido, logrando a continuación transmitir dicho sentido a otros de forma que les sea comprensible. El enfoque hermenéutico que aquí se intenta trabajar responde precisamente a esa necesidad: se realiza una práctica, se interpreta, se dispone en palabras y se presenta al lector como producto en cierta medida comprensible, para que éste pueda replicar mentalmente su desarrollo y quizás percibir más cosas de las que fueron escritas

## 7. Metodología SAP

La metodología del trabajo está estructurada en tres secciones: aplicación metodológica de la teoría, técnicas de recolección de datos y guía de trabajo de campo. Se clasificó de esta manera con el fin de describir secuencialmente el proceso que se desarrolló a lo largo de la práctica, que consta de tres fases de desarrollo y una de análisis de resultados. La primera fase fue de diagnóstico, y se aplicó con diversas aproximaciones. La segunda se basó en la aplicación de estrategias didácticas para probar su funcionalidad y efectividad. La tercera se consolidó como la metodología SAP, pues tras la experimentación activa de las dos etapas previas se consiguió comprender cómo podría aplicarse un método de enseñanza adecuado al contexto de los estudiantes.

### 7.1 Aplicación metodológica de la teoría

Teniendo en cuenta la teoría presentada, a continuación se va a presentar una descripción metodológica de cómo dichas teorías fueron aplicadas en la práctica pedagógica. En primer lugar es importante establecer que hay cuatro fundamentos desarrollados en la práctica: el diálogo, la inter-acción, el desarrollo de las dimensiones humanas y el fomento de habilidades de escritura.

#### 7.1.1 Estrategia de diálogo

Considerando lo planteado por Prada (2006) respecto al sujeto narrativo, y enfocándolo en la teoría de la pedagogía dialogante de Zubiría (2006), el diálogo como estrategia fue implementado de la siguiente forma:

***Aproximación inicial no académica:*** en la búsqueda de la empatía respecto a los estudiantes, al llegar al salón el objetivo de los practicantes consistía en tener un

instante de diálogo con los estudiantes respecto a temas no académicos, como programas de televisión, acciones realizadas, viajes, etc. Ello tenía como fin crear un ambiente de familiaridad donde el estudiante tuviera cierta afección y motivación para el desarrollo de la clase.

***Establecimiento de objetivos y discusión:*** A pesar de que las clases estaban previamente planeadas y que se esperaba su desarrollo acorde al plan inicial, en ocasiones se dieron cambios drástico fruto de la segunda estrategia de diálogo: cuando se exponían los objetivos de la clase y se planteaba lo que iba a desarrollarse, en un comienzo los estudiantes acataban lo dicho sin discutir. Sin embargo, a medida que la empatía surgía entre estudiantes y practicantes, éstos (los estudiantes) empezaron a intervenir realizando sugerencias sobre cómo les gustaría que fuera desarrollada la clase, e incluso hubo ocasión en que otras actividades fueron desarrolladas de forma imprevista, aplicando lo que planteaban los estudiantes pero sin perder de vista el objetivo metodológico. En este punto, se buscaba que el estudiante interviniera en su proceso y adquiriera la confianza necesaria para plantear sus necesidades.

***Asesoría intergrupala:*** esta última estrategia de diálogo consistía en la explicación de las actividades a realizar por parte de los estudiantes y no de los practicantes. Es decir, que si un estudiante no comprendía bien qué debía hacer, era un compañero el que trataba de explicarle, y si erraba, se formaban grupos de discusión en torno a qué era lo que en verdad se iba a hacer. A manera de teléfono roto, esta estrategia alteró los resultados de varios grupos en el momento de hacer actividades, dando oportunidad de ver cierta diversidad.

### 7.1.2 Estrategia de trabajo grupal

Esta estrategia se considera uno de los principales logros de la práctica. Consistió en la separación grupal de los estudiantes con el fin de asesorar de forma personalizada a la mayor cantidad posible de estudiantes. En principio, la separación fue arbitraria, pero conforme pasaba el tiempo, hubo intercambios de miembros debido a motivos diversos como la indisciplina, la preferencia de compañeros, entre otras. Sin embargo, este intercambio fue evolucionando a medida que se comprendieron nuevas estrategias enfocadas hacia el fomento de las dimensiones humanas, lo cual dio lugar a que la separación en grupos obedeciera a criterios desarrollados por los practicantes.

Esta estrategia buscaba fomentar la parte afectiva de los estudiantes, que presentaban cierta agresión contra algunos compañeros. En principio el trabajo cooperativo era difícil debido a enemistades y a la falta de voluntad de trabajo de algunos miembros. Por ello se decidió hacer una clasificación inicial donde los más indisciplinados eran separados en un grupo enfocado hacia tareas de acción constante, los más centrados en lo académico en actividades de contenido escritural y los más callados y tímidos en actividades de oralidad y expresión.

Sin embargo, esta clasificación no duró, pues poco a poco se iban alternando los estudiantes en los distintos grupos, con el objetivo de que se adaptaran a actividades específicas sin que se dieran cuenta. Con ello surgió el sistema de roles, donde se quiso trabajar la problemática de cada estudiante de forma individual pero con miras al colectivo. Por ejemplo, si en un grupo había un estudiante con problemas de indisciplina, de inmediato se le asignaba el rol de personero, encargado de dirigir a los

otros al cumplimiento del objetivo; otros roles fueron el de escritor, el de indagador, el de dibujante, el de hablador, entre otros.

Esta estrategia de inter-acción tuvo como objetivo subsanar las diferencias y enfocar a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo de acuerdo a sus capacidades. En la figura 1 puede observarse un ejemplo de la estrategia de trabajo por grupos.



Figura 1. Trabajo por grupos.

### 7.1.3 Desarrollo de dimensiones humanas

Como pudo haberse percibido, con las anteriores estrategias se vislumbraba el desarrollo de las dimensiones humanas propuestas: la colaboración y unión grupal como componente afectivo, el realizar actividades prácticas como componente pragmático, y la construcción simbólica producto de la inter-acción como componente cognitivo. Sin embargo se atenderán dichas dimensiones puntualmente.

**Dimensión afectiva:** esta dimensión se trabajó de dos formas: individual y grupal. La parte individual consistió en el plasmar emociones y sentimientos en escritura (véase que cuando se habla de escritura no es necesariamente la alfabética, sino todo tipo de simbolización posible). Esto, como se verá en la descripción de actividades, se

desarrolló primero mediante el dibujo y basándose en documentos conocidos (televisión, oralidad callejera, noticias, tiras cómicas, etc.). En este sentido, el estudiante tenía la libertad de plasmar sus gustos.

Sin embargo, el objetivo era ir más allá, a que el estudiante creara narrativa propia basada en sus afecciones y sentires, para lo cual se estableció la creación de personajes, la descripción de lugares cotidianos, entre otras, que llevaran a contexto las historias y les permitiesen a los estudiantes crear algo propio que reflejara sus aportes e incluso su esencia misma.

***Dimensión pragmática:*** La mayoría de actividades se realizaron fuera del aula de clase. La idea era tener un contacto mayor con elementos ajenos al aula académica, que de por sí era vista como algo que constreñía el aprendizaje. En anexo, se realizaron actividades como la yincana, que promovían el accionar constante de los estudiantes, además de la creación de carteleras y dibujos sobre lo que recordaban de sus propios contextos.

Sin embargo, fue en esto último en que se enfocó la práctica: en la simbolización de lo real y en su re-significación. En este sentido, los estudiantes empezaron a dibujar sus casas y en ocasiones combinaban sus ambiciones futuras con los contextos. De esta forma, los dibujos iban cambiando de un intento de imitación a una construcción que poco a poco cambiaba el sentido original.

***Dimensión cognitiva:*** esta dimensión se trabajó sutilmente debido a que los practicantes no tenían un conocimiento extenso respecto a los procesos psicológicos de los estudiantes. Fue enfocada en el desarrollo de habilidades específicas de acuerdo a

las necesidades particulares: por ejemplo, trabajo de escritura con recortes y reconocimiento de anuncios publicitarios con chicos que no escribían o no leían.

Se intentó además trabajar con estrategias cognitivas de organización de las actividades y significación de las mismas. En este sentido, se intentaba que los estudiantes descubrieran formas de optimizar sus producciones al desarrollar competencias intergrupales donde el ganador obtenía un premio. Esta estrategia derivó en que los estudiantes debían ser creativos e ingeniosos y produjeran mejores resultados.

#### **7.1.4 Habilidades escriturales**

Esta sección podrá ser apreciada a fondo en la descripción de actividades. De momento, se hará una descripción del porqué de su estructuración:

En primer lugar, se realizó un sondeo diagnóstico que determinó que no había diferencia plausible entre estudiantes de segundo o tercer grado en cuanto a lectura y escritura. Con ello en la mente, se empezó a desarrollar actividades experimentales de escritura basadas principalmente en el uso de imágenes y en el dibujo que tuvieron cierta aceptación por los estudiantes.

Sin embargo, y debido a factores de tiempo y contenido curricular, se decidió dejar de lado la enseñanza gramatical y desarrollar habilidades que a futuro permitiesen a los estudiantes desarrollar escritura. Para ello, se tomó de nuevo el enfoque de las imágenes y se diseñó un trabajo por módulos enfocado en tres habilidades: secuenciación de imágenes, narración oral y producción textual. Ello tuvo relación directa con los temas trabajados en el curso: cuento, fábula, leyenda y mito: se trabajó el cuento mediante las secuencias de imágenes, la fábula con estrategias de

descripción, adivinanzas y algo de oralidad, y el mito y la leyenda mediante la oralidad y la teatralidad. Todo ello debía quedar reflejado en un producto final que combinaba escritura alfabética, escritura simbólica (dibujos individuales) y escritura colectiva (pintura colectiva).

Así, las habilidades fomentadas tenían como objetivo brindar a los estudiantes de alternativas de escritura de tal forma que su aprendizaje fuese más inter-activo.

## **7.2 Técnicas de recolección de datos**

En esta sección se mostrarán los instrumentos de recolección de datos así como su codificación:

### **7.2.1 Observación participante**

Como lo planteó Carmen Álvarez (2008), la etnografía educativa basada en el enfoque hermenéutico comienza con una observación. Sin embargo, pese a que la autora sugiere la no intervención inicial del investigador en el contexto, en la práctica se decidió estar en una inter-acción constante con los estudiantes. Siendo así, se hicieron registros en el diario de campo que mostraban lo observado y las sugerencias sobre cómo lidiar con ello, y en ocasiones los resultados de una intervención.

Estos registros se presentan de la siguiente forma:

<b>R</b>	Anotación o registro identificado con la letra R y seguido por el número secuencial en que fue registrado.
----------	--

### 7.2.2 Documentación fotográfica

La documentación fotográfica de la práctica fue exhaustiva, por lo cual se hizo una carpeta con ordenamiento secuencial y asignación de convención, de la siguiente forma:

<b>F</b>	Convención para designar el material fotográfico
----------	--

### 7.2.3 Evidencias

Por último, el material documental que fue seleccionado por su calidad o aporte en el análisis de los resultados se muestra con la siguiente convención:

<b>Ev</b>	Evidencias ordenadas secuencialmente.
-----------	---------------------------------------

### 7.3 Guía de trabajo de campo

A continuación se mostrará el cuadro de actividades realizadas, separadas por fases.

### 7.3.1 Primera etapa: Observación participante y análisis de la población

En un comienzo, se pretendía descubrir las fortalezas de los estudiantes para desarrollarlas y de la misma forma las debilidades presentes. Esta serie de actividades que se van a presentar se realizaron con el fin de identificar los niveles académicos de los estudiantes, además de identificar problemáticas, gustos, modelos posibles de trabajo, entre otros.

**Tabla 1.** Observación participante y diagnóstico

<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Encuesta (3 de abril de 2013)</b>	Se hizo una encuesta a los estudiantes con las siguientes preguntas:  ¿Qué materia te gusta más?  ¿Te gusta leer?  ¿Qué actividades te gusta hacer en casa? Entre otras (Ver anexo 3).	Identificar el contexto de los estudiantes, sus gustos personales, hábitos entre otros, para así decidir cómo se podía aplicar la metodología con ellos.
<b>Examen de diagnóstico (10 de abril de 2013)</b>	Se basó en la lectura de la fábula de El león y el jabalí con preguntas de comprensión lectora sobre el texto y una sección de lectura.	Indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes de acuerdo a las temáticas que debían tener afianzadas.
<b>Audio Libro Pulgarcito (11 de abril de 2013)</b>	Debido a los resultados del examen anterior se buscó hacer una evaluación distinta por medio de	Evaluar la posibilidad de usar métodos distintos para desarrollar



**Figura 2. Audiolibro.**

### **Cuentos a partir de imágenes**

**(17 de abril de 2013)**



**Figura 3. Cuentos de imagen.**

---

audio libros y preguntas menos técnicas (ver anexo 4)

clases más atractivas para los niños.

Se realizó una actividad consistente en darle a los niños una hoja con una imagen de un cuento para que a partir de ella hicieran sus propias creaciones

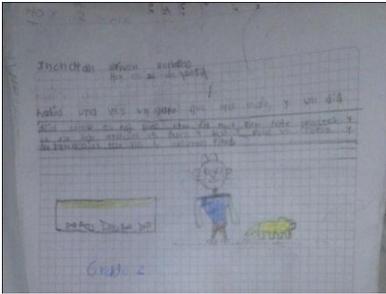
Examinar más actividades didácticas para evaluar su nivel de escritura.

### 7.3.2 Segunda etapa: aplicación inicial de estrategias metodológicas

Estas actividades se desarrollaron mediante la presentación de materiales audiovisuales cuya temática fue decidida con los estudiantes. El objetivo fue integrar, fortalecer las competencias básicas, reflexionar sobre las mismas y vislumbrar un poco el contexto social presente. Las actividades fueron vistas como un complemento a la formación académica que los estudiantes recibían con la profesora.

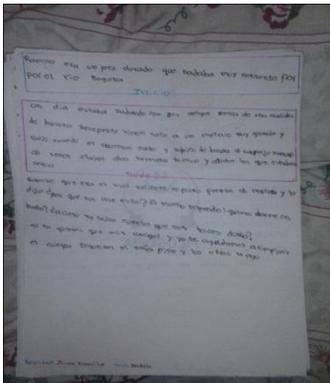
**Tabla 2.** Actividades iniciales

Actividad	Descripción	Objetivo
<b>Los títeres cuentan historias (24 de abril de 2013)</b> 	<p>Se realizó una presentación de títeres sobre un cuento clásico. Posteriormente se indago a los estudiantes oralmente sobre la obra, los personajes y la trama.</p>	<p>Establecer una base para enseñar a los estudiantes a identificar los elementos del cuento: Inicio, nudo, desenlace, personajes, tramas y descripciones.</p>
<b>¿Cómo ordenamos historias? (02 de mayo de 2013)</b>	<p>Se dio una clase sobre estructura del cuento y a continuación se le pidió a los estudiantes escribir un cuento estructurado a partir de la obra vista y las actividades</p>	<p>Fomentar la composición de historias o cuentos de mayor complejidad y extensión en los estudiantes.</p>



**Figura 5. Orden de historias.**

**¿Qué aprendí sobre los cuentos?  
(08 de mayo de 2013)**



**Figura 6. Aprendizaje de cuentos.**

**El paseo de la lectura  
(15 de mayo de 2013)**

anteriores.

Se dio a los estudiantes un cuento que evaluar la comprensión de la secuencialmente estaba desordenado para estructura narrativa del cuento que los estudiantes con colores identificaran y en los estudiantes. organizaran la estructura.

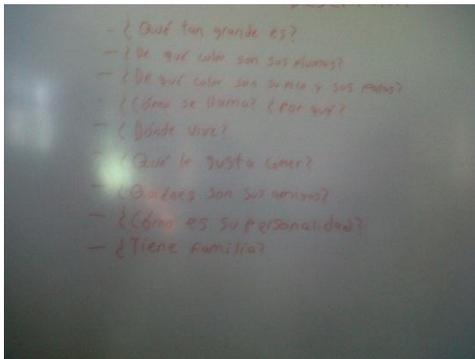
Se utilizaron lecturas puestas alrededor de la Fomentar la discusión por escuela, las cuales eran leídas en grupo cuyo grupos de un tópico particular, objetivo era darle un nombre al texto para reforzar las habilidades



**Figura 7. Paseo de lectura.**

### **Adivina y describe**

**(16 de mayo de 2013)**



**Figura 8. Descripciones (ver anexo 5).**

### **Dibujando mi héroe**

**(22 de mayo de 2013)**

representarlo por medio de un dibujo comunicativas orales para justificando su punto de vista. exponer un punto de vista justificándolo con argumentos.

La actividad consistió en hacer que los Fomentar la habilidad estudiantes describieran un compañero. descriptiva de los estudiantes Luego se les dio herramientas teóricas tales para que estos pudieran como hacer preguntas para que lo hicieran expresar sus visiones y mejor. A continuación se les llevó al patio de perspectivas del mundo. la escuela para que buscaran un objeto el cual describían frente a sus compañeros para que estos adivinaran de qué se trataba.

Se hizo un círculo en el salón y se estableció Dar las bases para que el un diálogo con los estudiantes para que estudiante construya un



**Figura 9. Héroes**

contaran quien era su héroe favorito. Los profesores hacían preguntas dirigidas a los niños dieran la mayor información posible. A continuación cada estudiantes tenía que dibujar su personaje pero inventándole nuevas características e intentando que se parecieran a ellos.

Y por último que hicieran una descripción completa de su personaje, enfocada a lo que pensaba y decía.

### **Mira, inventa y escribe**

**(23 de mayo de 2013)**



**Figura 10. Tiras cómicas**

Se les entregó a los estudiantes una hoja con una tira cómica con diálogos vacíos. Luego se estableció un dialogo con los estudiantes para saber ellos que pensaban que sucedía. A continuación se les dio la instrucción de que hicieran un dialogo teniendo en cuenta lo que la imagen les

Reforzar la habilidad de los estudiantes por crear historias coherentes y dar una noción de cómo cada personaje es distinto y vive en su propia lógica.

decía. Finalmente se les pidió que representaran las escenas procurando que el estudiante modulara la voz de acuerdo al personaje y la acción.

### Historias mudas

(29 de mayo de 2013)



Figura 11. Historias mudas

Se les dio a los estudiantes una historia sin diálogos ni textos pero con imágenes secuenciales sobre Garfield. Los estudiantes debían interpretar la secuencia y contar que pasaba a continuación se les pidió que hicieran una historia mediante dibujos y se les dio instrucciones sobre cómo hacerlo sin que fuera demasiado obvio.

Afianzar la habilidad de los estudiantes de elaborar secuencias coherentes y descripciones en lenguajes no solo escritos.

### Despedida lúdica

Se realizaron actividades de juegos. Los juegos consistían en adivinanzas con descripciones, en juegos de secuencias donde el objetivo era armar una historia que el estudiante completaba según lo que dijo el

Repasar todo lo anterior visto de forma didáctica y lúdica, fomentando la competencia sana y el trabajo en equipo

**(Junio 5 de 2013)**



**Figura 12.** Despedida lúdica.

estudiante anterior, a demás actividades de juegos para la recreación e integración de los niños

### 7.3.3 Tercera etapa: trabajo por módulos

Para la tercera etapa se organizaron cuatro módulos para trabajar las habilidades de secuencias narrativas, oralidad, escritura y expresión artística.

#### 7.3.3.1 Primer módulo: secuencias narrativas

**Tabla 3.** Primer módulo de la tercera etapa

<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Escritura colectiva (26 de agosto de 2013)</b>	Se formaron grupos. Cada grupo se ponía un nombre y elaboraba colectivamente un cuento	Desarrollar funciones de acuerdo a roles designados para elaborar



**Figura 13. Escritura colectiva.**

**Escritura con recortes  
(06 de septiembre de 2013)**



**Figura 14. Orden de historias.**

**Yincana de lectura  
(13 de septiembre de 2013)**

largo que luego se pegaba en carteleras un producto colectivo.

alrededor del salón de clase para que los demás pudieran leer. Cada grupo exponía su creación. Incentivar la autoestima al presentar los trabajos a los compañeros.

Mediante letras y palabras recortadas de revistas y periódicos se les pedía a los estudiantes escribir un texto corto de libre temática. La actividad se dio debido a que varios estudiantes tenían dificultades en la escritura con grafías. Ofrecer alternativas de escritura a estudiantes con dificultades de grafía.

Como actividad de refuerzo se dispuso alrededor de la escuela frases sueltas que en conjunto formaban un cuento. Los estudiantes se dividían en grupos y se distinguían por colores, y haciendo aportes cada uno. Fomentar el trabajo colaborativo y la capacidad de los estudiantes para cumplir un objetivo común.



**Figura 15.** Yincana de lectura.

buscaban las frases por toda la escuela. Al tenerlas todas debían ordenarlas y al tener la frase completa hacer un cuento a partir de ella

### **7.3.3.2 Segundo módulo: narración oral**

**Tabla 4.** Segundo módulo de la tercera etapa

<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Leyendas del Cauca</b> <b>(27 de agosto de 2013)</b> 	<p>Se formaron tres grupos de estudiantes, cada uno asesorado por un practicante. A continuación cada practicante narró leyendas del Cauca y se les pidió a los estudiantes que le contaran a los compañeros lo que conocían sobre el tema. Se dejó una tarea sobre ello.</p>	<p>Desarrollar habilidades discursivas mediante el diálogo y la comunicación oral.</p>

**Figura 16.** Leyendas.

**Leyendas Urbanas**  
**(04 de octubre de 2013)**



**Figura 17. Leyendas urbanas.**  
**Narración oral (Terror)**  
**(11 de octubre de 2013)**

**Figura 18. Narración terror.**

Se hizo una revisión de la tarea anterior, que consistía en consultar con los padres relatos sobre leyendas del campo y la ciudad. Los estudiantes leyeron entonces lo que encontraron, y luego se les pidió que opinaran sobre las historias que leían los compañeros.

Como continuación de las actividades previas, se organizaron grupos de trabajo en donde cada practicante comenzaba narrando una historia que dejaba inconclusa. Ello con el fin de promover la improvisación oral de los estudiantes de acuerdo a un tema propuesto y añadiendo creatividad, ideas propias y observadas. Se trabajó la entonación al momento de narrar.

Rescatar la tradición oral de la familia y observar el contexto en que los estudiantes crecen. Además se buscaba mejorar habilidades discursivas orales.

Promover la improvisación de historias coherentes y secuenciales de forma oral.

### 7.3.3.3 Tercer módulo: producción textual

**Tabla 5.** Tercer módulo de la tercera etapa

Actividad	Descripción	Objetivo
<p><b>Película</b> <b>(25 de octubre de 2013)</b></p> 	<p>Se puso la película “Ga’Hoole: la leyenda de los guardianes” pero se omitió el final de la misma. A continuación se les pidió que pensarán en un final en sus casas, que tenía que ser escrito para entregar como tarea.</p>	<p>Mostrar material audiovisual con el fin de que los estudiantes tuvieran una base de trabajo.</p>
<p><b>Creación de personaje descrito</b> <b>(01 de noviembre de 2013)</b></p> 	<p>Después de revisar, exponer y debatir los finales escritos por los estudiantes, se les planteó que escogieran a su personaje favorito de la película, que lo describieran con las técnicas ya enseñadas y le añadieran características propias para que el personaje estuviera en contexto. Se le pidió a cada uno que dibujaran y describieran</p>	<p>Fomentar la creación de personajes propios. Comprobar el grado de influencia de materiales visuales externos en la creación de personajes.</p>

**Figura 19.** Película.

**Figura 20.** Personaje descrito.

**Creación de contexto de personaje (08 de noviembre de 2013)**



*Figura 21. Contexto de personaje.*

**Creación de historia del personaje (22 de noviembre de 2013)**



*Figura 22. Historia de personaje.*

**Planeación obra de teatro**

los personajes.

Cuando los personajes estuvieron descritos y dibujados, se formaron grupos de trabajo. Cada grupo comentó su personaje y colectivamente se unieron en una historia común. A continuación, se les pidió que dibujaran los entornos en los que los personajes convivían.

Desarrollar el diálogo como estrategia para la creación de historias.

Desarrollar procesos de interacción con el entorno, los compañeros y los personajes.

A partir de las descripciones de los personajes y de los entornos, se les pidió elaborar una historia mediante secuencias de dibujos que tuviera coherencia y estructura. Todo ello mediante el trabajo en grupo y la colaboración de cada uno.

Desarrollar producción escritural coherente en diferentes formatos.

La actividad comenzó a partir de la idea de Representar las habilidades

---

**(29 de noviembre de 2013)**

representar la historia que fue diseñada por cada grupo. Sin embargo, por opinión de los estudiantes, se realizó una competencia entre grupos para escribir y representar una obra que mostrara el contexto de la institución. Se trabajó el componente humano al requerir a los estudiantes que mediante el diálogo se asignaran ellos mismos los roles a seguir. desarrolladas de forma dinámica mediante el teatro.

**Obra de teatro y despedida  
(06 de diciembre de 2013)**



Si bien la idea era presentar las obras de teatro planeadas, la inminencia de la salida a vacaciones y el desarrollo de un evento de navidad obligaron a colaborar con el buen desarrollo de una obra de teatro que representó el nacimiento de Jesús.

**Figura 23.** Obra de teatro

---

## 8. Resultados

La sección de resultados consta de tres categorías principales. La primera, enfocada hacia la percepción de los practicantes del avance de los estudiantes en las dimensiones humanas, justificado en observaciones y apuntes del registro de diario de campo. La segunda, enfocada en el tema de las habilidades escriturales, mostrando el avance desarrollado en los estudiantes mediante evidencia fotográfica de sus composiciones textuales. Finalmente, una categoría que se remite a una autoevaluación del proceso realizado, considerando los aportes y posibles mejoras que pueden hacerse a futuro para la consolidación de una propuesta más efectiva.

En la siguiente tabla se presentan las categorías generales con sus respectivos temas:

**Tabla 6.** Categorías de resultados

<b>Categorías generales</b>	<b>Categorías específicas</b>
Dimensiones humanas SAP (donde se analiza el proceso integral de los estudiantes y se mide la habilidad humana)	Convivencia y afectividad
	Habilidades comunicativas y expresivas
Habilidades escriturales (donde se analizan los resultados y avances en los temas teóricos tratados en el aula)	Escritura por repetición
	Escritura por referencia

	Escritura por apropiación
Efectividad metodológica (donde se analiza el proceso de investigación y si los resultados obtenidos son coherentes a los objetivos esperados).	Incidencia de cambios metodológicos en el aula y la enseñanza
	Análisis cualitativo del modelo dialogante en el aula

## 8.1 Categoría de Dimensiones Humanas

### 8.1.1 Convivencia

En esta categoría se analizará el avance de los estudiantes en cuanto al proceso de convivencia, enfocándose especialmente en el ámbito emocional y en cómo los procesos realizados dieron lugar a una mejora de la inter-acción de los estudiantes en el aula. Para su clasificación, se mostrarán las interpretaciones más importantes de los apuntas del diario de campo, de forma que se aprecie un avance procesual. Se utilizará por ello una rejilla de triangulación que constará de una visión de un antes, un durante y un después.

**Tabla 7.** Convivencia

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Se observan actitudes de exclusión y discriminación	Los estudiantes se organizan por necesidad para el cumplimiento de	Paulatinamente los estudiantes se integran e inician su identificación

específicamente a estudiantes que presentan buen desempeño	objetivos que les brinden beneficios o premios.	como parte importante del grupo
Ausencia de liderazgo positivo en el grupo multigrado.	Mediante el juego de roles algunos estudiantes empiezan a asumir responsabilidades grupales para el adecuado funcionamiento del grupo.	Algunos estudiantes empezaron a influir en los demás para el cumplimiento de actividades y roles, consolidándose en líderes.
El ambiente del grupo es hostil y no propicia el respeto por la opinión y libre expresión del otro.	Los estudiantes se expresan con tonos más suaves y empiezan a escuchar lo que el otro dice.	Los líderes controlaban la indisciplina de sus compañeros.
El ambiente del aula no facilita el aprendizaje	Diversas didácticas fuera del aula logran mayor motivación en estudiantes.	Los estudiantes se integran para organizar actividades extracurriculares por su cuenta.

### 8.1.2 Habilidades comunicativas y expresivas

En esta sección se analizarán los avances realizados en el ámbito comunicativo-expresivo, consistente en el cómo se dio la inter-acción entre estudiantes a lo largo del proyecto. Este elemento es de gran importancia debido a que da cuenta de la dimensión praxica del actuar, y cómo fue percibida su efectividad en distintos elementos analizables.

**Tabla 8.** Habilidades comunicativas y expresivas

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
<p>La comunicación con los profesores es escasa. Los niños son muy reservados y el diálogo solo existe entre pares</p>	<p>Los niños se expresan mediante dibujos y luego cuentos. Esto se evidencia en la actividad de los comics.</p>	<p>Los estudiantes manifiestan sus preocupaciones, sentimientos y opiniones en forma gráfica y después oral. Esto favoreció las relaciones con los profesores y abrió la posibilidad de comunicar sus problemas familiares.</p>
<p>Las expresiones escriturales se limitan al ámbito alfabético y a la directriz del profesor.</p>	<p>Los estudiantes empiezan a comprender nuevas formas de expresar palabras</p>	<p>Se muestra una facilidad para pasar de escrituras distintas a la alfabética.</p>

	(pinturas, dibujos, etc.)	
Los estudiantes son desordenados y no manejan adecuadamente los materiales en el aula.	Los estudiantes reconocen que debe haber una ordenación en su ambiente de trabajo.	Los estudiantes realizan el aseo del aula sin necesidad de que se les exija.

Una evidencia del trabajo cooperativo en ambientes de buena convivencia, integración y asignación de roles puede verse en la siguiente evidencia:



*Foto 24.* Trabajo cooperativo. Evidencia Ev1 en registro fotográfico F106.

En la imagen se observa un trabajo cuyo objetivo era diseñar una historia común de forma no alfabética. El estudiante ubicado en el lado derecho de la foto era el encargado de coordinar los esfuerzos de sus compañeros, mientras los demás plasmaban sus ideas en papel, teniendo en cuenta el trabajo de sus compañeros. El diálogo fue constante y se dio una discusión constructiva en pro del objetivo.

## 8.2 Categoría de habilidades escriturales

El análisis de la categoría de habilidades escriturales, en el marco del concepto de escritura integral propuesto por Barthes, consta de tres procesos fundamentales y progresivos: escritura por repetición, escritura por referencia e imitación y escritura por apropiación.

La primera categoría surge del análisis inicial de los estudiantes, así como de una reflexión realizada sobre el material recogido en los registros fotográficos. Esta consiste en la escritura que se realiza por obligación y sin involucrar ninguna dimensión humana: los estudiantes escriben lo que les dicen que escriban, sin incluir nada propio o del contexto. En sí, copiar lo que creen que quiere el profesor.

La segunda categoría surge al finalizar la segunda etapa del proyecto. En ella se observa que si bien la escritura adquirió más contenido, así como nociones de estructuras básicas del cuento, lo que se narraba era una adaptación de historias leídas, escuchadas, vistas en televisión, entre otras. Sin embargo, se observó que el contexto inmediato empezaba a ser incluido en el relato.

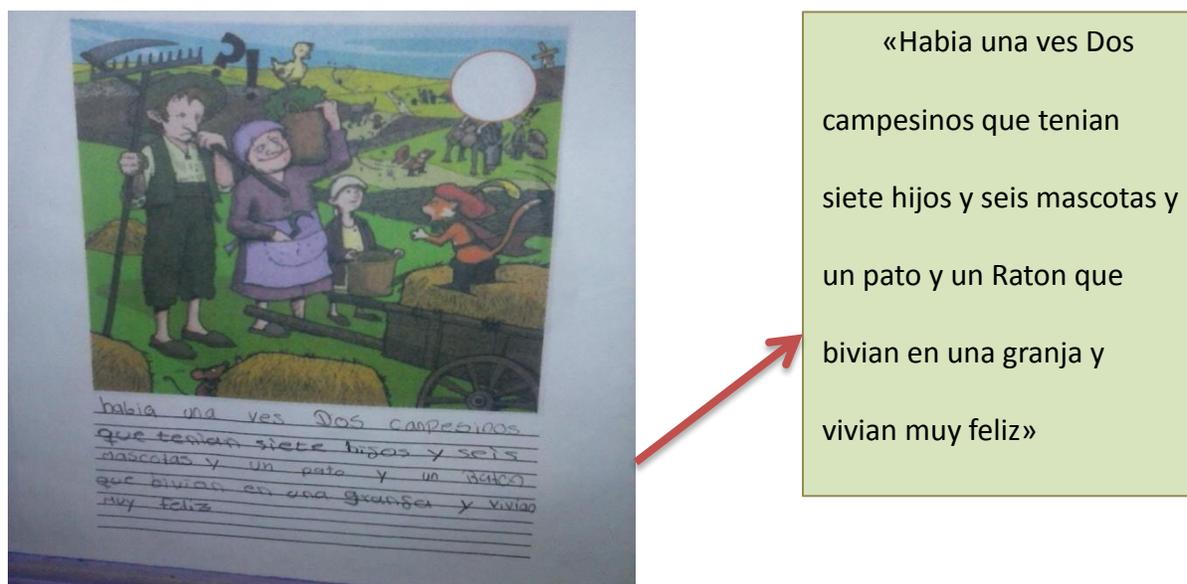
La tercera categoría consiste en la producción de historias que involucraran los sentimientos y pensamientos del estudiante en un relato que tuviera en cuenta el contexto. Así, la historia tendría como protagonista al propio estudiante o a una creación suya. Con ello, la relación entre el estudiante y el contexto formaría una base para desarrollar futuros avances escriturales.

Como muestra, se van a tomar dos estudiantes del aula debido a que no había gran diferencia respecto a los niveles desarrollados en los dos cursos. De dichas muestras, se van a analizar los siguientes elementos: el tiempo que les tomó escribirlo,

el contenido en sí y el grado de influencia que tiene el estudiante sobre el texto. Ello con el fin de dar a entender la importancia del proceso de escritura en cada etapa, especialmente el cómo se da la inter-acción con las fuentes de escritura, se hace un proceso reflexivo, y se procede a la escritura.

### 8.2.1 Escritura por repetición

Como ya se mencionó, esta primera etapa consiste en una escritura regida únicamente por la necesidad de cumplimiento a los requerimientos del profesor. El contenido de la escritura es meramente descriptivo, repitiendo lo que el profesor ya ha mencionado o trabajado, y realizado de forma que no resulta de ninguna forma significativo para los estudiantes. Un ejemplo de ello es la siguiente evidencia:



**Foto 25.** Evidencia Ev2 en registro fotográfico F14..

Esta actividad se realizó a finales de la etapa de diagnóstico y tuvo una duración promedio de media hora. Sin embargo, varios estudiantes no reflexionaron demasiado sobre el tema y terminaron en menos de 10 minutos, escribiendo, como puede observarse, una repetición de un cuento ya visto en clase.

En cuanto a los personajes, permanecen ajenos al autor, como si su particularidad no tuviera ninguna relevancia en la historia. Ello indica que el estudiante no generó un interés plausible en dotar de sentido la imagen, sino que se limitó a un ejercicio de escritura que asemeja la concepción que de ésta tiene Barthes (2009): la escritura como una herramienta para el cumplimiento de una asignación u obligación.

La segunda evidencia surgió tras otra actividad, donde se quería empezar a trabajar la secuencialidad de imágenes mediante ejemplos ya existentes, en este caso una caricatura corta de Garfield (ver anexo 6). La idea era dibujar secuencias similares teniendo en cuenta lo que los estudiantes pudieran imaginar o recordar. Sin embargo, todos se limitaron a seguir el modelo de escritura alfabética y copiar textualmente las frases que la caricatura original poseía.



«Había una vez un gato garfi que le dijo al pez como esta usted? Muy biengracias y el le dijo yo me lo voy a comer. Educada y sabroso garfi se comió al pez».

**Foto 26.** Evidencia Ev3 en registro fotográfico F16.

En la evidencia presentada, el estudiante imitó una de las opciones presentadas por los practicantes, lo cual dio lugar a que se concentrara más en reproducir la imagen vista y colorearla. El corto tiempo que tardó en realizar el trabajo fue distribuido

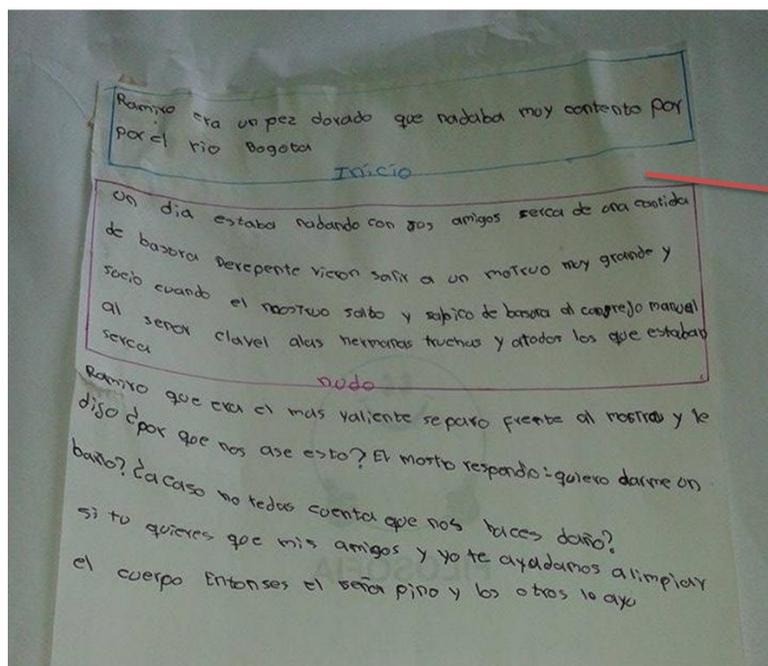
especialmente en esta labor, dejando de lado toda oportunidad de producción autónoma.

### **8.2.2 Escritura por referencia**

Cuando se habla de escritura por referencia, se plantea que consiste en la producción escrita que está directamente influida por objetos externos de inspiración. En este caso, debido al uso de herramientas audiovisuales en conjunto con estrategias para la complejización del contenido, se observará que los estudiantes, además de mostrar una estructura narrativa más amplia, adoptan temáticas externas como suyas.

Por este motivo, se mostrarán dos evidencias de distinto tipo: una textual, otra gráfica. Ello tiene como objetivo introducir la temática de las escrituras no alfabéticas, y evidenciar elementos que confirman la hipótesis de que en este punto los estudiantes escribían con más fluidez y algo más de reflexión, pero adoptando elementos de su entorno que les aportaran ideas fundamentales.

La primera evidencia textual se presenta a continuación:



«Ramiro era un pez dorado que nadaba muy contento por el río Bogotá

Un día estaba nadando con sus amigos cerca de una cantidad de basura. De repente vieron salir a un monstruo muy grande y sucio cuando el monstruo salió y salió de basura al cangrejo Manuel al señor Clavel a las hermanas Truchas y a todos los que estaban cerca

Ramiro que era el más valiente se paró frente al monstruo y le dijo: ¿Por qué nos hace esto? El monstruo respondió: ¿quiero darme un baño? ¿Acaso no te das cuenta que nos haces daño? Si tu quieres que mis amigos y yo te ayudamos a limpiar el cuerpo. Entonces el señor pino y los otros le ayu»

**Foto 27.** Evidencia Ev4, en registro fotográfico F45.

De la evidencia anterior pueden inferirse una serie de elementos:

- Los estudiantes añaden estructuras generales del cuento que apropian de teorías vistas en espacios diferentes a la práctica: inicio, nudo, fin.
- El contenido de la escritura se enfoca en historias contadas en clase sobre anécdotas ocurridas en el barrio aledaño, añadiéndole lo que podría inferirse es un elemento de ficción basado en series de televisión conocidas: el arquetipo del héroe que ayuda a los demás.
- Se empieza a añadir un elemento de valoración axiológica: el estudiante en particular se cuestiona sobre un hecho y hace un juicio sobre dicha acción, mostrando que el contexto empieza a adquirir importancia para él.

La segunda evidencia corresponde a una escritura no alfabética producto de una actividad enfocada hacia la creación de un personaje y la elaboración de una historia sobre él:



**Foto 28.** Evidencia Ev5, en registro fotográfico F49.

De la historia en particular pueden inferirse los siguientes elementos, complementados con la narración oral que el estudiante hizo hacia sus compañeros y maestros practicantes:

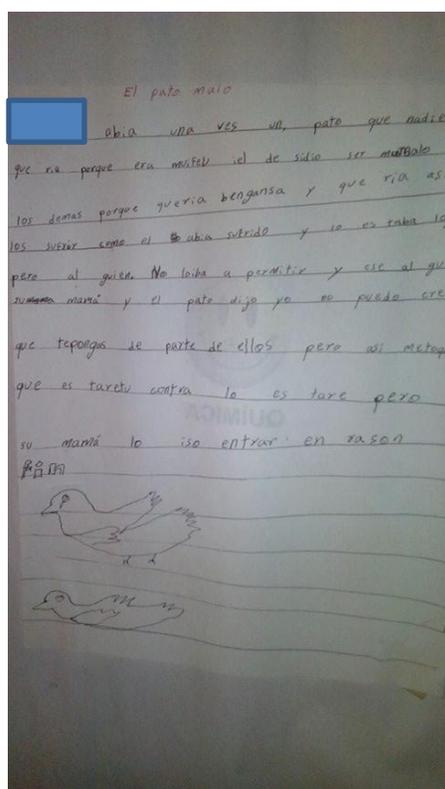
- Existe la presencia de elementos de tipo contextual, pues se representa un pueblo del Cauca que era familiar al estudiante, así como el clima presente en el lugar.
- El diseño del personaje corresponde a un prototipo de héroe encontrado en series animadas como Dragon Ball Z, por lo que se puede inferir que a pesar de haber una construcción propia, el personaje fue diseñado con referencia a dicho programa.

- Se percibe la inclusión de elementos del contexto inmediato, como los productos de la galería aledaña, y la inclusión de fauna presente en el lugar.

### 8.2.3 Escritura por apropiación

La última categoría es a la que se esperaba llegar con el trabajo realizado. Si bien fue desarrollada por la mayoría de los estudiantes, al menos en su principio básico, aún pueden proponerse elementos para su continuidad.

Esta categoría implica que el estudiante desarrolle una intervención propia en el proceso de la escritura, siendo él quien decide cómo quiere representar lo que el pensamiento, el sentimiento y la inter-acción con el contexto puede reflejar. Para su evaluación, no existían parámetros que cuantificaran cada trabajo, pero se considera que la recompensa mayor era el compartirlo con los compañeros y que existiera una retroalimentación grupal.



#### «El pato malo

Abia una ves un pato que nadies que ria porque era muifeu iel de sidio ser muyBalo con los demas porque queria bengansa y que ria aser los sufrir como el abia sufrido y lo es taba logrando pero al guien. No loiba a permitir y ese al guien era su mama y el pato dijo yo no puedo creer que tepongas de parte de ellos pero asi metoq que es taretu contra lo es tare pero su mamá lo iso entrar en rason FIN»

**Foto 29.** Evidencia Ev6, en registro fotográfico F102

La evidencia final surge de una narración elaborada en las últimas actividades. Es producto de la imaginación de una estudiante que poseía problemas similares a los que se presentan en el cuento, pues debido a inhabilidades propias le era difícil establecer relaciones inter-activas con otros. Ello la hacía blanco de ataques por parte de los compañeros y demás personas de su contexto, por lo cual desarrollaba un mutismo y una falta de habilidades comunicativas sociales.

En la evidencia podemos apreciar los siguientes elementos:

- A pesar de conservar estructuras de cuento tradicionales (el “había una vez”), el contenido de la historia es personal y muestra los sentimientos particulares del autor.
- Puede inferirse una sublimación de los deseos inconscientes, frenados por un principio de realidad. En este caso, su madre.
- Si bien existía un referente común para todos (la película Ga’Hoole), el personaje creado sólo conservó su característica de ave, pues le fueron otorgadas características ajenas a los personajes ya existentes.

### **8.3 Efectividad metodológica**

En esta sección se presentarán reflexiones sobre el proceso realizado por los practicantes. Ello corresponde más a una inferencia personal que a una presentación de resultados con evidencia, que sin embargo se considera importante para proyectos futuros. Consta de dos secciones, donde se va a analizar cómo se percibió el proceso realizado:

### 8.3.1 Incidencia de cambios metodológicos en el aula y la enseñanza

Como practicantes, observamos que hubo elementos importantes de la intervención en la escuela:

- Se da un ambiente más tranquilo y cordial cuando el practicante ingresa al aula y ofrece actividades didácticas a los estudiantes, que quizás no son muy comunes con los docentes de planta.
- Por lo anterior, existe una mayor disposición de los estudiantes hacia el cumplimiento de objetivos de las actividades propuestas.
- Al introducir un cambio metodológico como complemento a la educación formal que ofrece el docente de planta, se percibe una mejora en los procesos de aprendizaje, que sería poco productiva en el caso de haber diferencias entre los contenidos enseñados por el docente de planta y los practicantes.
- Existe una constante retroalimentación entre los estudiantes y los practicantes, pues ellos determinan gran parte de los procesos a realizar, con lo cual los practicantes, según su experiencia teórica, pueden construir y redefinir los propósitos investigativos.
- Mediante la implementación de estrategias para el fortalecimiento de habilidades específicas, las temáticas vistas durante las clases dejan de ser lineales, por lo cual los estudiantes perciben el aprendizaje como algo dinámico y en constante cambio.

### 8.3.2 Análisis cualitativo del modelo dialogante en el aula

Después de aplicar el modelo dialogante en el aula, nos dimos cuenta de algo fundamental: la comunicación con los estudiantes es el eje más importante con el cual puede trabajarse, pues a medida que pasa el tiempo se puede establecer que hay un desfase entre lo que el docente cree expresar y lo que el estudiante comprende. Entonces, mediante la comprensión de las dinámicas particulares, y la inter-acción constante, el docente puede elaborar un lenguaje comunicativo que tenga sentido para con los estudiantes, y lograr así que ellos comprendan el contenido que se enseña.

El modelo dialogante, en su aplicación particular, fue de gran ayuda para compensar la ausencia de espacios de esparcimiento, pues permitió desarrollar la capacidad imaginativa e inventiva de los estudiantes. Sin embargo, se sugiere que a futuro exista mayor formación en el campo del discurso, puesto que si bien en la práctica se logró comprender empíricamente la relación del lenguaje con la acción, en otros contextos puede resultar más complejo. El practicante requiere entonces de mayores herramientas tanto teóricas como prácticas para enfrentarse con dichos problemas.

Otro aspecto importante que rescatamos del método dialogante es la personalización que éste permite en cuanto a la enseñanza. Al armar grupos pequeños, cada practicante tiene la oportunidad de conocer a sus estudiantes y adaptar el contenido a sus necesidades particulares. Además, cuando se fomenta el diálogo con los compañeros, los estudiantes desarrollan habilidades sociales de cooperación que de otra forma serían supeditadas a relaciones de poder y jerarquización.

## Conclusiones

Para concluir, podemos afirmar que en la práctica no siempre son aplicables las teorías inicialmente propuestas, y que la población ideal que algunos maestros esperan difícilmente se encontrará. Sin embargo, es el reto mismo de enfrentarse a los problemas particulares lo que da una validez al arte de enseñar, pues obliga al maestro a hacer uso de todos los recursos académicos, metodológicos y creativos para brindar una educación de calidad.

En anexo, si bien cada teoría tiene su validez específica, cada práctica que se realice sobre ella la altera, la mejora o refuta, convirtiéndola en una apropiación que será una base a futuro para nuevas formas de conocimiento. Por ello es válido afirmar que aún hay un vasto mundo de ideas que la pedagogía aún no conoce por completo; miles de teorías en distintas disciplinas que podrían contribuir a un mejoramiento profundo de las prácticas diarias, e incluso mejorar la calidad de los maestros como seres integrales llenos de conocimiento.

En el caso específico, la aplicación básica de algunas teorías tomadas de la lingüística y la filosofía, abrieron un camino para que nosotros como futuros docentes o investigadores podamos idear nuevas aproximaciones y corregir los posibles errores que se hayan cometido. La importancia fundamental de las teorías de Barthes (2009) sobre la escritura repercutieron en la consideración de cuál es el objetivo de la composición textual en los estudiantes: en verdad, no importa tanto que manejen estructuras gramaticales o tengan buen uso de la grafía, sino que comprendan al lenguaje como una posibilidad de creación absoluta, y como una forma de asimilar y comprender la identidad propia.

Esto, complementado con las teorías de Ricoeur (2006) sobre la estructuración del sujeto narrativo, lleva a la comprensión de que los estudiantes son más que productos de un sistema educativo, y que la conformación de su identidad yace en la inter-acción con la realidad y su posterior comprensión y representación. Así que, mundo, estudiante y profesor, deben trabajar en equipo en pro de una construcción única y profunda del significado de las cosas que nos rodean.

Como práctica, la aplicación de estas teorías resultó en la creación de una metodología de trabajo en donde el diálogo y la inter-acción entre los actores del aprendizaje fue el pilar fundamental. Así que, finalmente, y para condensar lo ya mencionado, concluimos lo siguiente:

- Al convertir al estudiante en sujeto de su propia escritura, el contenido adquiere riqueza discursiva.
- El diálogo es la principal herramienta pedagógica para desarrollar habilidades de tipo emocionales, cognitivas y prácticas en los estudiantes.
- El rol del maestro consiste en acercar al estudiante al conocimiento desde el fortalecimiento de sus dimensiones humanas.
- La práctica pedagógica constituye el elemento más enriquecedor de inter-acción con el contexto real de los estudiantes, y de aplicación de la teoría aprendida.
- Puede darse una enseñanza de temas curriculares mediante el fortalecimiento de ciertas habilidades que no necesariamente deben seguir los lineamientos establecidos.

## Bibliografía

- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 2008, 24 (1).
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (1991). El Narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus.
- Gonzalez, A. (2006). Paul Ricoeur: Creatividad, simbolismo y metáfora. *Revista Estudios en Ciencias Humanas*. Número 3.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Luria, A., & Yudovich, F. (1987). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Barcelona: Siglo XXI.
- Maroto, S. F. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En B. B. otros), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* (págs. 13-15). Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Obregón, J. S. (2003). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Pedagogía y Epistemología*, 243-269.
- Paredes, D. (2012). Paul Ricoeur: hacia una formación en clave narrativa. *Simposio Internacional de Pedagogía*. Cali: Redipe.
- Porras, M. (2002). *Propuesta pedagógica para mejorar la competencia interpretativa*. Chía: Universidad de la Sabana.

- Prada, M. A. (2006). Sujeto, narración y formación desde Paul Ricoeur. En P. M. (Comp.), *Fenomenología por decir. Paul Ricoeur: testimonio, reconocimiento, crítica*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado.
- Ricoeur, P. (1997). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En G. A. (ed.), *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur* (págs. 189-207). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Valencia, A., & Zapata, S. (2007). *La solución de conflictos mediante la mediación en el aula*. Pereira: UTP.
- Vigotsky, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Zubiría, M. d. (2006). *Los modelos pedagógicos - Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.

# ANEXOS

## Anexo 1: Ubicación geográfica de la institución

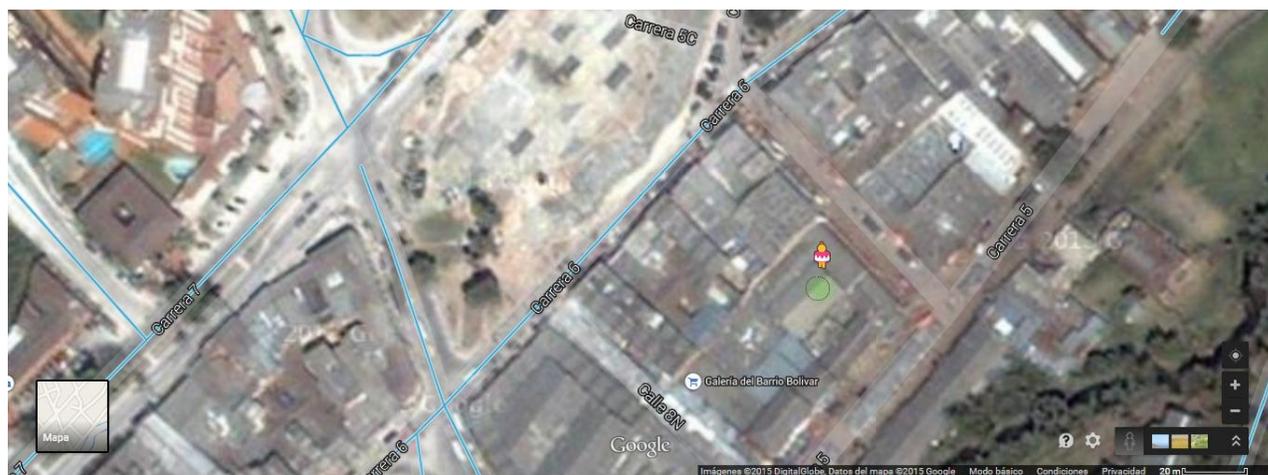


Figura 24. Ubicación de la escuela tomada de Google Maps

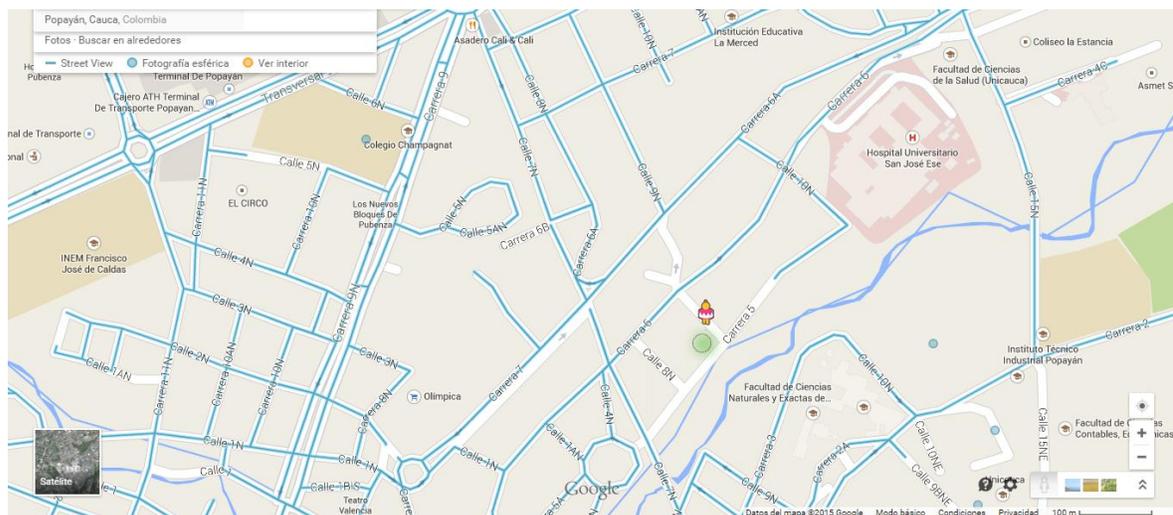


Figura 25. Mapa de ubicación de escuela, tomado de Google Maps

## Anexo 2: Institución Educativa Técnico Industrial sede Gerardo Garrido



*Figura 26. Fachada exterior de colegio*



*Figura 27. Interior del colegio*

**Anexo 3: Encuesta inicial para estudiantes****¿Qué me gusta y qué no?**

Lee las preguntas y responde con letra clara en la línea:

1. ¿Cuál es la materia que más te gusta? \_\_\_\_\_
2. ¿Cuál es la materia que menos te gusta? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué series de televisión te gusta ver? \_\_\_\_\_
5. ¿Cuál es tu personaje favorito? \_\_\_\_\_
6. ¿Cuál es tu película favorita? \_\_\_\_\_
7. ¿Qué programas de televisión ven tus padres?  
\_\_\_\_\_
8. ¿Cuántos hermanos tienes y cómo se llaman?  
\_\_\_\_\_
9. ¿Con quién vives en tu casa? \_\_\_\_\_
10. ¿Qué lugar de la ciudad te gusta más? \_\_\_\_\_
11. ¿A dónde te gusta ir de vacaciones? \_\_\_\_\_
12. ¿Qué cuentos infantiles te gustan? \_\_\_\_\_
13. Imagina que tienes un súper poder y dibújate en el espacio que queda de la hoja:

Figura 28. Encuesta.

### Anexo 4: evaluación

**¿Recuerdas?**

Si has leído con atención el cuento de Pulgarcito, no te será difícil contestar a estas preguntas. Marca con una cruz las que son correctas.

(1) ¿Cuántos hijos tiene el pobre leñador?

Cinco, Pulgarcito y sus cuatro hermanos

Siete, Pulgarcito y sus seis hermanos

Nueve, Pulgarcito y sus ocho hermanos

(2) Para que puedan escapar de casa del ogro, Pulgarcito...

Pone una pócima en el vino del ogro para que se duerma

Ata al ogro a su cama mientras duerme

Cambia las coronas de las hijas por los gorros de sus hermanos

(3) ¿Cómo consigue Pulgarcito la bolsa de monedas de oro?

Se la da la esposa del ogro para pagar el rescate de su marido

La coge de un armario cuando están en casa del ogro

Se la encuentra en la cueva donde se esconden del ogro

Figura 29. Examen.

**Completa**

Al copiar el texto de la página 14 se han saltado algunas palabras rebeldes. ¿Puedes volver a colocarlas?

Y así fue. Antes de acostarse el ogro entró a la habitación de sus hijas y, al ver los siete hermanos sobre sus gorritos, confundió a las cabezas con Pulgarcito y sus hermanos.

“Qué raro” –pensó el ogro–.

hijas

gorritos

niñas

hermanos

cabezas

ogro

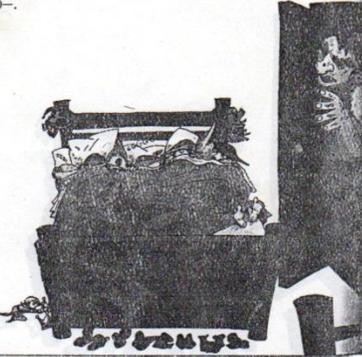


Figura 30. Examen 2

### Anexo 5: ejemplo de descripciones

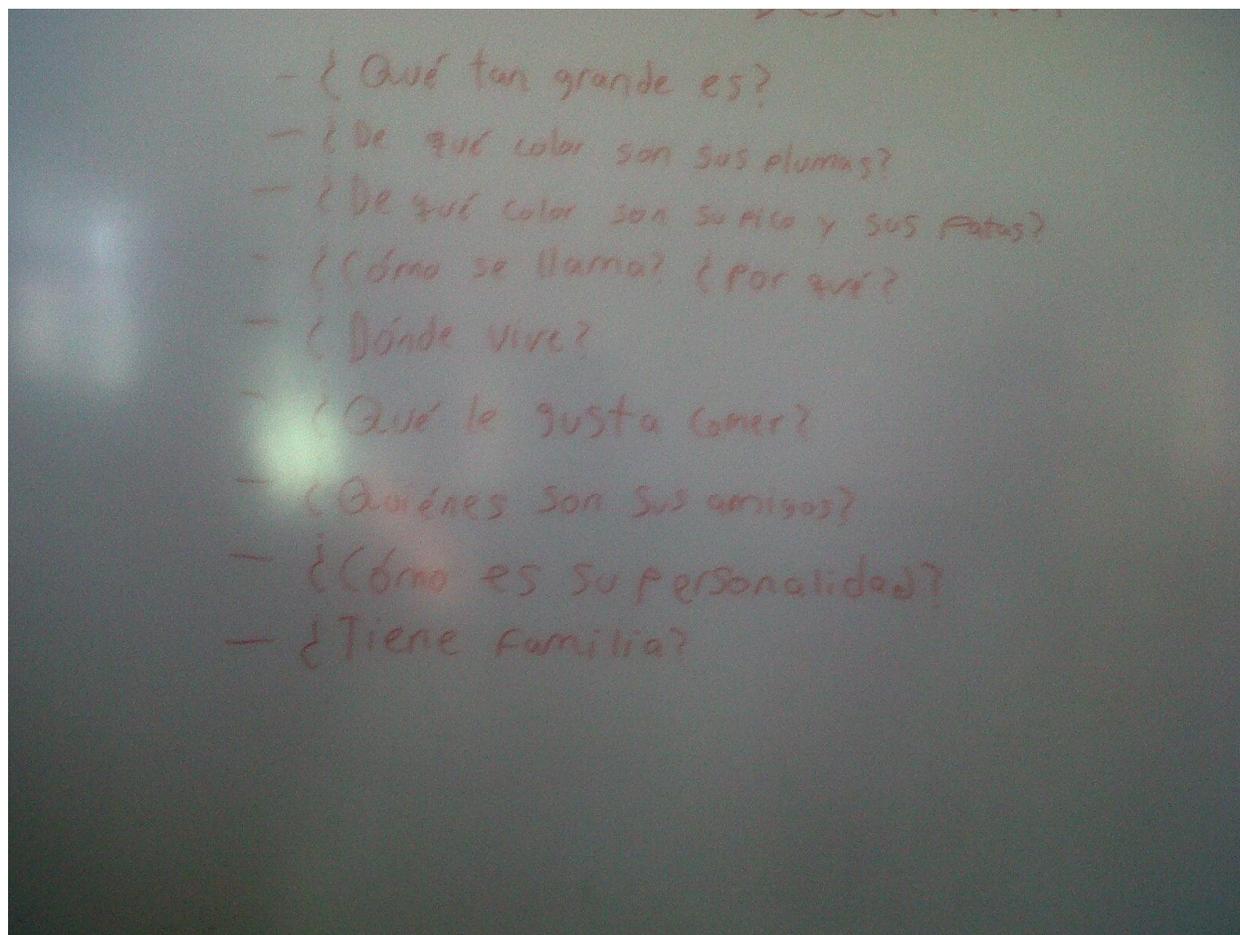


Figura 31. Ejemplo de descripciones realizadas.

## Anexo 6: caricatura Garfield



Figura 32. Caricatura.