

**ACCIONES LÚDICAS PEDAGÓGICAS EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS
BREVES A PARTIR DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL
PARA EL FORTALECIMIENTO DEL EJERCICIO DE LA LECTOESCRITURA
CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICO INDUSTRIAL
-ITSIM- DE PASTO, SEDE CENTRAL, JORNADA DE LA TARDE**



**ADRIANA JULIA E. RUALES ARCOS
LUIS FERNANDO VEGA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - VIII PROMOCIÓN
SAN JUAN DE PASTO
2014**

**ACCIONES LÚDICAS PEDAGÓGICAS EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS
BREVES A PARTIR DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL
PARA EL FORTALECIMIENTO DEL EJERCICIO DE LA LECTOESCRITURA
CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICO INDUSTRIAL
-ITSIM- DE PASTO, SEDE CENTRAL, JORNADA DE LA TARDE**

**ADRIANA JULIA E. RUALES ARCOS
LUIS FERNANDO VEGA**

**Trabajo de Grado para optar al título de:
Maestría en Educación**

**Asesor:
Dr. ÁLVARO TORRES MESÍAS**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - VIII PROMOCIÓN
SAN JUAN DE PASTO
2014**

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado del honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Calificación: 93 puntos

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2014

DEDICATORIA

AL AUTOR del Universo, por insuflar su Chispa Divina en todo mi ser.

A LA SANTÍSIMA VIRGEN, protectora y guía de mis realizaciones.

A MI ESPOSO: John Fernando, por su amor y apoyo incondicional en búsqueda de mi realización personal y profesional.

A MIS PADRES: Aura Esther y Fabio Laureano, inspiradores vitales de todos mis sueños y emprendimientos.

ADRIANA JULIA ESTER

DEDICATORIA

A DIOS, por estar presente en cada momento de mi vida y por guiarme en el camino del éxito y el entendimiento.

A MI MADRE, Miryam Lucía (q.e.p.d), por convertirse en la estrella que ilumina el camino de la vida.

A MI ESPOSA, Marcela, por su colaboración permanente con su comprensión y sacrificio.

A MIS HIJAS, Luisa e Isabella, cuya amorosa existencia llena mi vida y promueve continuamente mi superación en lo personal y profesional.

LUIS FERNANDO

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a:

La Universidad de Nariño, por habernos dado la oportunidad de cumplir nuestras aspiraciones profesionales.

A la Maestría en Educación, personal docente y administrativo, por habernos permitido cumplir con nuestros sueños de Postgrado.

Al Doctor Álvaro Torres Mesías, Asesor de la Investigación, por su apoyo, comprensión y disponibilidad que hicieron posible la culminación de este trabajo.

La Comunidad Educativa de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, por habernos permitido llevar a cabo la realización de la investigación y la aplicación de la propuesta pedagógica.

Los padres de familia, docentes y, sobre todo, a los y las estudiantes del Grado Sexto, Cursos 6-5 y 6-8, de la Sede Central, Jornada de la Tarde de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, por su desinteresada colaboración en la realización de actividades, cuya participación activa fue fundamental para llevar a feliz término la propuesta pedagógica.

Todas aquellas personas que de una u otra manera aportaron a la realización de nuestros propósitos personales y profesionales.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. ELEMENTOS DE IDENTIFICACIÓN	20
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	20
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	22
1.3 JUSTIFICACIÓN	22
1.4 OBJETIVOS	23
1.4.1 General	23
1.4.2 Específicos	23
2. MARCO REFERENCIAL	24
2.1 MARCO CONTEXTUAL	24
2.1.1 Reseña Histórica	24
2.1.2 Misión	29
2.1.3 Visión	29
2.1.4 Principios Institucionales	29
2.1.5 Objetivos Institucionales	30
2.1.6 Filosofía Institucional	30
2.1.7 Modelo Pedagógico	31
2.1.8 Metodología según modelo	31
2.2 MARCO DE ANTECEDENTES	32
2.3 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	38

2.3.1	Mirada crítica de la Educación Tradicional	39
2.3.2	Aprendizaje de la Lectoescritura en la Educación Tradicional	45
2.3.3	Breve reflexión sobre Aprendizaje Significativo	48
2.3.4	Hacia un Aprendizaje Significativo de la Lectoescritura	54
2.3.5	A Propósito de las Competencias Comunicativas	58
2.3.5.1	Competencia Interpretativa	69
2.3.5.2	Competencia Argumentativa	73
2.3.5.3	Competencia Propositiva	76
2.3.6	Una Palabra sobre Lúdica o del Juego en Educación	78
2.4	MARCO LEGAL	84
2.4.1	Constitución Política de Colombia	84
2.4.2	Ley General de Educación	85
3.	DISEÑO METODOLÓGICO	88
3.1	ESPECIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	88
3.2	UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO	90
3.3	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE DATOS	90
3.4	TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	91
3.5	IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS	91
4.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	94
4.1	ANÁLISIS DE RESULTADOS. PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	94
4.1.1	Diario de Campo	94
4.1.2	Entrevista a Estudiantes	97
4.2	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	106

4.2.1 Metodología utilizada en enseñanza de Castellano y Literatura	106
4.2.2 Talleres Lúdicos Pedagógicos con Aprendizaje Significativo	108
4.2.3 Fortalecimiento del ejercicio de la Lectoescritura	109
5. PROPUESTA PEDAGÓGICA	111
5.1 NOMBRE DE PROPUESTA	111
5.2 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA	111
5.3 JUSTIFICACIÓN	113
5.4 OBJETIVOS	114
5.4.1 GENERAL	114
5.4.2 ESPECÍFICOS	115
5.5 ESTRATEGIAS	115
5.6 ACTIVIDADES	117
5.7 PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES POR FASES	118
5.8 RESPONSABLES	125
5.9 BENEFICIARIOS	125
5.10 EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	125
5.11 INDICADORES DE LOGRO	125
6. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	127
6.1 RESULTADOS FASE 1. MOTIVACIÓN	127
6.2 RESULTADOS FASE 2. PREPARACIÓN	128
6.3 RESULTADOS FASE 3. DESARROLLO	132
CONCLUSIONES	142
RECOMENDACIONES	144

BIBLIOGRAFÍA

146

ANEXOS

150

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Matriz Categorical	91
Tabla 2. Matriz de Información Observación Participativa	94
Tabla 3. Matriz de Información Entrevista a Estudiantes	97
Tabla 4. Planeación de Actividades Fase 1. Motivación	118
Tabla 5. Planeación de Actividades Fase 2. Preparación	120
Tabla 6. Planeación de Actividades Fase 3. Desarrollo	121

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Estudiantes Grado Sexto en taller de inducción	154
Figura 2. Estudiantes Grado Sexto en taller de inducción	154
Figura 3. Estudiantes durante segundo taller	155
Figura 4. Adriana Ruales y estudiantes durante desarrollo de cuarto taller	155
Figura 5. Estudiantes elaborando desenlace de texto inconcluso	156
Figura 6. Secuencia de taller de construcción de texto a partir de una palabra	156
Figura 7. Estudiante leyendo su texto personal	157
Figura 8. Adriana Ruales y estudiantes durante taller lúdico pedagógico	157
Figura 9. Secuencia desarrollo taller lúdico pedagógico	158

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Formatos de instrumentos de recolección de información	151
Anexo B. Registro Fotográfico de Talleres Lúdicos Pedagógicos	154
Anexo C. Evidencias de Trabajos de Estudiantes	159

RESUMEN

Este estudio fue realizado según criterios de Investigación Cualitativa, de enfoque Crítico Social e Investigación Acción Participación (o Participativa) IAP, que se llevó a cabo en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, orientado al fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura mediante la implementación de acciones lúdicas pedagógicas en producción de textos breves a partir del contexto sociocultural con los estudiantes del Grado Sexto de la Sede Central, Jornada de la Tarde, teniendo como materia prima del trabajo o contenido de los textos elementos culturales, costumbres y oralidad tradicional de Pasto y Nariño, buscando así mejorar el desempeño lectoescritor de los y las estudiantes en cuanto a mayor fluidez en la comprensión de lectura y en la composición escrita, en que los escolares tuvieron la oportunidad de construir escritos breves personales, aplicando de manera práctica las competencias comunicativas básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva, jugando con la palabra y la imaginación.

PALABRAS CLAVES:

- APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.
- COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.
- ACCIONES LÚDICAS PEDAGÓGICAS.
- TALLERES LÚDICOS PEDAGÓGICOS.
- CREATIVIDAD.
- JUEGO CON PALABRA E IMAGINACIÓN.

ABSTRACT

This study was conducted according to criteria of Qualitative Research, Focus Critical Social Action and Research Participation (or participatory)IAP, which took place at the Municipal Industrial Technical Educational Institution -ITSIM- Pasto exercise aimed at strengthening literacy by implementation of pedagogical playful actions in production of short texts from the sociocultural context Sixth grade students at Headquarters,, Day Afternoon, considering material of work or content of texts cultural elements, customs and traditional orality Pasto and Nariño, and seeking to improve the performance lectoescritor the students in terms of fluency in reading comprehension and written composition, in which school had the opportunity to build personal short essays, practically applying the basic communication skills: interpretive, argumentative and purposeful, playing with words and his imagination.

KEYWORDS.

MEANINGFUL LEARNING.

COMMUNICATION SKILLS.

PLAYFUL PEDAGOGICAL ACTIONS.

PLAYFUL PEDAGOGICAL WORKSHOPS

CREATIVITY.

GAMES WITH WORDS AND IMAGINATION.

INTRODUCCIÓN

Es frecuente escuchar en los círculos pedagógicos, en encuentros, seminarios, revistas especializadas en educación, e inclusive en las mismas cátedras de las diversas especializaciones universitarias y en estudios de postgrado, que la educación atraviesa una etapa de crisis, siendo cuestionada la calidad educativa en el País, hasta poner en tela de juicio el mismo Sistema Educativo Nacional.

Sin embargo, al mismo tiempo que se denuncia dicha situación, también es cierto que en los últimos años se viene dando en toda Latinoamérica, y, claro, en Colombia, un amplio movimiento de renovación pedagógica, de cambio de mentalidad educativa, en que se revisa y cuestiona la metodología educativa tradicional, aunque muchas veces ese emprendimiento se reduce a inquietudes de nivel teórico-conceptual, de investigadores como Estanislao Zuleta, por ejemplo, y de proponentes de la metodología constructivista tales como Félix Bustos Cobos, Juan Carlos Negret, Carlos Vasco y otros.

En ese movimiento renovador se cuestionan, como se dijo, los modelos pedagógicos tradicionales, sobre todo en lo que concierne a la metodología aplicada en el quehacer educativo; esto con el objeto de darle un criterio histórico al proceso educativo, es decir, hacer que el aprendizaje sea realmente formación y crecimiento de los estudiantes para ser proyectados como personas útiles a la comunidad en que viven o donde deben actuar. Se trata pues, de ubicar el proceso educativo en un “aquí” y un “ahora”.

Por consiguiente, con miras a un aprendizaje situado en la realidad, se propende por la integración del contexto sociocultural en que funcionan las instituciones y centros educativos a la enseñanza, teniendo muy en cuenta para ello las condiciones específicas y las circunstancias de las comunidades que inciden directamente en el recurso humano.

Entre los modelos pedagógicos renovadores propuestos de tiempo atrás están: el Aprendizaje Activo, la Educación Personalizada, el Aprendizaje Significativo, la Pedagogía Constructivista y la Educación por Inteligencias Múltiples. En ellos se contempla la participación activa, la acción creativa y el Juego (la Lúdica) como aspecto fundamental de la formación y desarrollo del educando, llevando el criterio lúdico más allá del simple hecho de hacer que los escolares “jueguen” en clase, manipulando los mal llamados “juegos didácticos” (porque son repetitivos y mecanicistas), reduciendo su actividad a armar y desarmar objetos y “rompecabezas”; mientras que los modelos mencionados, por el contrario, propician que el aprendiz asuma una actitud creativa, de manifestación personal, superando patrones y estereotipos de preguntas y respuestas fijas, de respuesta-repetición-memoria de lo dicho por el profesor.

En el área de Lengua Castellana, y particularmente en el ejercicio de la Lectoescritura, la implementación de metodologías activas y lúdicas contribuye a que los estudiantes jueguen con la palabra y la imaginación, que re-creen textos habidos, comprendan su sentido y produzcan otros nuevos, proponiendo nuevos sentidos a los sentidos dados.

Ahora bien, teniendo en cuenta, por otro lado, que la invasión ideológica, publicitaria y tecnológica de la sociedad de consumo, procedente de las superpotencias económicas del mundo, y particularmente de los Estados Unidos, ha puesto la cultura popular de los pueblos latinoamericanos en riesgo de desaparición, generando una paulatina enajenación cultural entre la población, especialmente en las nuevas generaciones, y de lo cual Colombia, el Departamento de Nariño y el Municipio de Pasto en sus sectores urbano y rural no están exentos; entonces es urgente re-pensar y propender por una reactualización de la sabiduría ancestral, a través de la tradición oral, fuente inagotable de conocimientos que alberga valores culturales y los imaginarios autóctonos de nuestras comunidades.

Es así, cómo se plantea a continuación la investigación: “Acciones lúdicas pedagógicas en producción de textos breves a partir del contexto sociocultural para el fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura con los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde”, la cual se orienta por desarrollar el ejercicio lectoescritor de los educandos siendo el contenido de la producción lectoescritora uno de los elementos y expresiones culturales regionales, de Pasto y Nariño, lo cual se concretiza en la propuesta pedagógica “Leamos y Escribamos jugando con palabras que hablan de nuestra cultura y región”, para que a través de la Lectoescritura los estudiantes del Grado Sexto identifiquen los valores culturales de su comunidad y se concienticen de la identidad cultural regional reconociéndose ellos(as) en su comunidad con sus características culturales.

Para su realización se tuvieron en cuenta los siguientes criterios metodológicos: el Paradigma Investigativo acogido fue el de investigación Cualitativa, toda vez que esta investigación propicia un cambio cualitativo en la vivencia e interacción de los estudiantes del Grado Sexto de la Sede Central, Jornada de la Tarde, de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, con el ejercicio de la Lectoescritura y con su entorno o contexto cultural. Además, este estudio con su propuesta pedagógica pretende mejorar la calidad educativa de los estudiantes, haciendo que ellos vivan el proceso de mejoramiento de la lectoescritura como un pretexto vitalizador de los valores culturales de su Región, y para que a través de acciones lúdicas pedagógicas, el desarrollo de la lectoescritura sea una actividad divertida, de juego con la palabra y la imaginación, haciendo que al involucrar en el proceso lectoescritor elementos socioculturales y regionales, la lectoescritura se convierta en un espacio de consolidación de los valores culturales, lo cual permitirá que a través de sus producciones

lectoescriturales, practiquen la diversión de trabajar con el saber regional, esto es, que encuentren la “otra versión”, la de su comunidad, de la realidad, la del mundo y la del hombre.

En segundo lugar, este es un trabajo de Enfoque Crítico Social, toda vez que no se limita a hacer solamente descripción de hechos observados, de una situación problemática existente en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, en lo relativo a las deficiencias de los alumnos en el ejercicio de la lectoescritura, sino que luego de identificar la situación-problema, sus causas y consecuencias, se posibilita intervenir en dicha situación para que mediante la implementación de acciones pedagógicas lúdicas en lectoescritura, se mejore la actuación de los y las estudiantes en el ejercicio de la lectoescritura, transformando radicalmente la situación encontrada, por cuanto el ejercicio lectoescritor ya no se reduce a una práctica repetitiva y mecanicista de rudimentos lectoescriturales, sino que propende que los estudiantes sean constructores y productores de textos breves originados a partir de su entorno cultural, experimentando las actividades lectoescriturales como vivencias agradables, divertidas, lúdicas, o de juego con la palabra y la imaginación.

En tercer lugar, en cuanto a una clasificación o tipificación de la investigación, es preciso anotar que esta corresponde al tipo de Investigación Acción Participación (o Participativa) (IAP), la que, como es sabido, articula el componente investigativo, o de producción de conocimiento en torno a un problema, con la acción práctica, conjugando así la teoría y la práctica en un todo investigativo, generando un conocimiento práctico del ejercicio de la lectoescritura, conocimiento alimentado por acciones lúdicas pedagógicas que servirán de alternativas de solución al problema detectado, en las que participan activamente los integrantes del grupo humano intervenido, los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal ITSIM de Pasto, tanto en la identificación de sus problemas como en la búsqueda y ejecución de alternativas de solución.

El informe de la investigación y de la propuesta ha sido estructurado en seis partes principales. La Primera Parte, “Elementos de Identificación”, trata de los aspectos que determinan la investigación y consta a su vez de la descripción, formulación, justificación y objetivos de la misma.

La Segunda Parte, “Marco Referencial” comprende los siguientes marcos: contextual, de antecedentes, teórico conceptual y legal. El Marco Contextual está conformado por la información y descripción de los principales aspectos que caracterizan la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, donde se llevó a cabo la investigación y se implementó la propuesta pedagógica. El Marco de Antecedentes, como la palabra lo indica está conformado de investigaciones y trabajos universitarios que con anterioridad se han ocupado de temas y problemas investigativos similares al aquí planteado y desarrollado. El Marco Teórico Conceptual consta de la fundamentación teórica de la

investigación, o el aporte de autores que a través de sus obras han hecho planteamientos relacionados con cuestionamientos al modelo de educación tradicional, con los criterios del modelo de aprendizaje significativo, el aprendizaje de la lectoescritura, lo concerniente a las competencias educativas y la lúdica o el juego en la educación. Claro está que los planteamientos de los distintos autores se articulan con los planteamientos y argumentación del equipo investigador, autores de esta investigación y su propuesta consecuente.

La Tercera Parte, “Diseño Metodológico”, hace referencia a la metodología utilizada en la investigación, algunos de cuyos criterios de paradigma investigativo, enfoque y tipo de investigación ya se identificaron con anterioridad y oportunamente; de igual manera se considera la Unidad de Análisis o Población con qué se trabajó la investigación y la Unidad de Trabajo o Muestra representativa, que para este caso fueron los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, y concretamente de los cursos 6-5 y 6-8 reunidos en un solo grupo. Así mismo se contempla los Instrumentos de recolección de información adoptados, que para este caso fueron la Observación Participativa y la Entrevista Estructurada.

La Cuarta Parte, “Análisis e Interpretación de Resultados”, o se sistematiza y recoge en matrices la información obtenida mediante las técnicas de observación y entrevista, la que es objeto de la lectura hermenéutica o interpretativa por parte de los investigadores.

La Quinta Parte consiste en la Propuesta Pedagógica, que en sí es una propuesta de solución a la problemática encontrada en la Institución Educativa ITSIM de Pasto, y de la cual se consideran en esta parte los componentes y criterios básicos, tales como: nombre, presentación (o descripción) de la propuesta, justificación, objetivos (general y específicos), las estrategias acogidas, las actividades a realizar con su respectiva planeación.

La Sexta Parte es, justamente, la Implementación de la Propuesta, donde se describe de qué manera se llevó la ejecución de la propuesta en sus distintas fases (motivación, imaginación y ejecución).

Al final se incluyen las Conclusiones en que se da cuenta de los resultados y logros obtenidos; las Recomendaciones, que son sugerencias de mejoras que se podrían hacer para ser consideradas en futuras investigaciones e intervenciones similares; la Bibliografía o lista de autores y obras que fundamentaron la investigación, y los Anexos, en que se incluye el registro fotográfico o evidencias del desarrollo de los talleres lúdicos pedagógicos y los formatos de instrumentos de recolección de información.

Por consiguiente, sin más preámbulos, se invita a hacer el recorrido del informe de investigación y propuesta por cada una de las instancias mencionadas.

1. ELEMENTOS DE IDENTIFICACIÓN

Se considera en esta parte los aspectos o pautas básicas que determinan la investigación como: descripción del problema y formulación del mismo.

También se contempla la justificación o razones de por qué y para qué se realiza la investigación, señalando específicamente por qué ésta es: importante, de actualidad y con utilidad educativa y social.

Además se plantean los Objetivos: General y Específicos, o sea, las finalidades de la investigación o qué es lo que se pretende alcanzar con la investigación propuesta.

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Tras haber realizado con la colaboración de los estudiantes y docentes de Básica Secundaria de la Sede Central, Jornada de la Tarde, de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, una revisión de algunos cuadernos en todas las áreas y especialmente en la asignatura de Lengua Castellana, y después de haber hecho unas observaciones de las actuaciones de los alumnos en el desarrollo de esta área curricular, se ha podido detectar las siguientes situaciones problemáticas en el ejercicio de la lectoescritura:

- Los educandos de los Grados Sexto, aunque ya tienen nociones y manejan elementos básicos de la lectoescritura convencional, conservan muchas secuelas de dificultades en lectoescritura de la básica primaria, presentando la principal dificultad en la comprensión de lectura y en expresar con claridad y coherencia sus ideas por escrito, lo cual incide en que se les dificulte desarrollar óptimamente el aprendizaje en las demás áreas. Así se da que, por ejemplo, cuando deben hacer un análisis o interpretación de un texto, ya sea en castellano o en otra área, presentan la dificultad para elaborar un texto breve, propio y nuevo a partir del texto original. Es decir, manifiestan tropiezos para expresarse a su manera o con estilo personal en un escrito, debido a que habituados a repetir y repetir, ellos tienden a transcribir (copiar) lo que ya está en el texto original.
- Se da el caso frecuente de que los estudiantes pueden expresar oralmente sus ideas, pero al tratar de llevar al lenguaje escrito lo expresado oralmente, realizan textos muy defectuosos que distorsionan el sentido de lo que en realidad quieren decir, pues adolecen en la organización de sus ideas y en darle al texto coherencia comunicativa.

- A los estudiantes se les dificulta ir más allá del texto, por cuanto su lectura se reduce a un ejercicio de pronunciación mecánica de sonidos y signos lingüísticos, sin tener manejo de la función semiótica del lenguaje o sin tener funcionalidad sobre el sentido, mucho menos una actitud de productores o constructores de sentido en sus textos.

La principal causa de la lectoescritura deficiente de los alumnos del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto radica en el hecho mismo de la metodología de enseñanza de ésta área curricular recibida en los cursos inferiores de la básica primaria. No obstante, la disposición de la institución a una apertura de renovación pedagógica en los primeros grados de enseñanza se recurre todavía a los métodos tradicionales, silábicos y/o globales que conducen al escolar a un conocimiento de letras, sílabas y palabras mediante la repetición, porque es un aprendizaje que se fundamenta en la estimulación del aspecto memorístico del aprendiz, y en los niveles gramatical y caligráfico de la escritura convencional. Formados en este mecanismo instrumental, en que deben alcanzar unos logros establecidos por la maestra, al llegar a los grados superiores los estudiantes no salen de ese esquema del ejercicio lectoescritor mecánico.

En su acceso, inducción y desarrollo de los rudimentos lectoescriturales, los escolares han sido sometidos a una lectoescritura grafonética, de pronunciación de letras y sonidos lingüísticos y transcripción de los mismos, y lo que es peor, a través de frases y oraciones estereotipadas (“mi mamá me mima”, “el enano come banano”), en que evidentemente se enfatiza en los aspectos caligráficos y ortográficos, procurando que ellos escriban con bonita letra y bien, dejando de lado la dimensión semiótica o de sentido del lenguaje escrito.

Mediante esos métodos tradicionales se restringe la imaginación a los educandos, y por lo tanto ellos no han aprendido a explayarse en el lenguaje escrito, ni a ir más allá del texto haciendo su propia versión de una lectura ni a re-crear un texto, es decir, no hacen una lectoescritura divertida (de di-versión o buscando la otra-versión del texto), lo cual incide en que no hayan sido enseñados o no hayan aprendido a construir sus propios textos, ni tampoco a tomar conciencia de que el lenguaje escrito es vehículo para expresar sentimientos, pensamientos y vivencias.

Es preciso señalar que en los estudiantes del Grado Sexto del ITSIM de Pasto, que cuentan con varios estudiantes repitentes de curso, parece ser que una de las causas de su deficiencia en el ejercicio de la lectoescritura, radica en que desde el comienzo se va haciendo énfasis en las modalidades técnico-industriales (maderas, metales, mecánica automotriz, electricidad, sistemas) y, por lo tanto se deja de lado o se relegan a un segundo plano áreas como Castellano y Literatura, Ciencias Naturales y Sociales, áreas fundamentales en el manejo de la lectoescritura. Por lo general los estudiantes que escogen la modalidad educativa técnico industrial son apáticos frente a la lectura y escritura, lo cual les acarrea no

pocos problemas en la comprensión de textos y contenidos de otras áreas y explica su bajo rendimiento académico.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Mediante qué acciones lúdicas pedagógicas se puede fortalecer el ejercicio de la lectoescritura en producción de textos breves que involucren el contexto sociocultural de los estudiantes del Grado Sexto de la Sede Central, Jornada de la Tarde, de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto?

1.3 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se justifica, en primer lugar, porque se ocupa de solucionar una problemática de los estudiantes del Grado Sexto de la Sede Central, Jornada de la Tarde, de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, buscando mejorar su ejercicio lectoescritor. De ahí que esta investigación se reviste de importancia, porque además de afrontar una problemática de deficiencia en la lectoescritura de los escolares, que les dificulta expresarse correctamente por escrito, posibilita la concientización en ellos de su medio o contexto sociocultural, toda vez que en el ejercicio lectoescritor promovido por esta investigación se integran de manera sustancial y activa elementos de las particularidades tradicionales y culturales del municipio de Pasto.

En segundo lugar, este trabajo se reviste de novedad metodológica por cuanto permite promover lúdicamente en los estudiantes, jugando con la palabra y la imaginación, el desarrollo de la Lectoescritura enfatizando en la producción y construcción de sentido en el lenguaje escrito, yendo más allá de los rudimentos gramatológicos y del ejercicio lectoescritor con criterios mecanicistas y memorísticos.

En tercer lugar, esta investigación es de actualidad, porque acogiendo criterios de un aprendizaje más personalizado, se abren espacios para que el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura sean asumidos por los estudiantes como experiencia personal, como vivencia lúdica y agradable, de juego con la palabra y la imaginación, y con sentido para su vida y para su proyección en la vida social.

En cuarto lugar y como consecuencia del justificante anterior, este estudio es de utilidad educativa y social, porque a través de acciones lúdicas pedagógicas que enfatizan en la dimensión semiótica del lenguaje, se propende porque el proceso lectoescritor tenga sentido para la vida del estudiante.

La utilidad social consiste en que a través de este proyecto se procura crear espacios de integración del proceso educativo con la realidad contextual de los estudiantes, ya que al incluir en el ejercicio de la lectoescritura elementos de las expresiones culturales particulares del Municipio de Pasto, como sus costumbres,

tradiciones, expresiones folclóricas, el imaginario colectivo y demás particularidades culturales, los estudiantes crecerán como personas conscientes de su entorno y contexto sociocultural. Además, mediante la producción de textos breves desarrollarán destrezas de iniciativa personal que les capacitará para participar activamente en eventos y situaciones problemáticas de su comunidad que requieran de su concurso.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 General. Fortalecer el ejercicio de la lectoescritura, mediante la implementación de acciones lúdicas pedagógicas en producción de textos breves a partir del contexto sociocultural, en los estudiantes del Grado Sexto de la Sede Central, Jornada de la Tarde, de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto.

1.4.2 Específicos:

- Identificar la metodología didáctica utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Castellano y Literatura en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde.
- Establecer los fundamentos teóricos y metodológicos de las acciones lúdicas pedagógicas a desarrollar como proceso didáctico para dinamizar el ejercicio de la lectoescritura en los estudiantes.
- Describir el mejoramiento del ejercicio de la lectoescritura en los estudiantes luego del desarrollo de los talleres lúdicos pedagógicos con adecuación del modelo de Aprendizaje Significativo incluyendo elementos del contexto sociocultural (oralidad y costumbres).
- Evaluar el fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura en los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde. mediante aplicación de propuesta pedagógica

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 MARCO CONTEXTUAL

La investigación se llevará a cabo en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde. Por lo tanto, se consideran a continuación algunos aspectos característicos de ésta institución educativa, para lo cual se ha tomado como fuente de información el Proyecto Educativo Institucional, PEI, versión 2012¹.

2.1.1 Reseña Histórica. La fuente de información sobre la historia del ITSIM de Pasto, ha sido un trabajo de grado de la historiadora, presidente de la Academia Nariñense de Historia Lydia Inés Muñoz Cordero, y que se incluye en el PEI de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto.

Según Muñoz Cordero, después de haberse creado como “Décimo Departamento”, el Departamento de Nariño, mediante la Ley 1ra del 6 de agosto de 1904, el Consejo Administrativo del Departamento, según Acuerdo No. 16 de 1910, dispone la creación de la Escuela de Artes y Oficios en Pasto, bajo la premisa de considerarla “la primera de las necesidades del Departamento, en lo material”². Pero es sólo en 1917, cuando Don Antonio José Uribe sostiene ante el Senado de la República la necesidad de impulsar la Institución Técnica en el país a partir de tener presente el espíritu de la Ley 39 de 1903 [en que se contempla la creación de las Escuelas de Artes y Oficios tanto en Pasto como en Panamá, pero que por la guerra civil que terminó con la separación de Panamá, no se había podido realizar la iniciativa].

Es la Ley 31 de 1917 la que anima la Enseñanza Técnica Industrial en el ámbito nacional y se disponen de becas en el área técnica que favorecen a 102 estudiantes, entre ellos a 7 de origen nariñense. Se pretende favorecer así, a las “familias pobres e hijos de la clase obrera”³.

Si bien desde 1910 se había conseguido un lote localizado en el Barrio El Calvario, para destinarlo a la Escuela de Artes y Oficios, en 1926, se pretendía

¹ INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICO INDUSTRIAL –ITSIM- DE PASTO. Proyecto Educativo Institucional (PEI). Versión (Resignificación) de 2012, pp. 13-27.

² MUÑOZ CORDERO, Lydia Inés. Hitos de la Historia de la Educación Industrial en Nariño: 1903-1950. Tesis inédita. Facultad de Educación, Escuela de Postgrado. Universidad de Antioquia; Medellín, 1987. En: IEM ITSIM DE PASTO, Proyecto Educativo Institucional, Op. cit., p. 16.

³ INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICO INDUSTRIAL –ITSIM- DE PASTO. PEI, Op. cit., p. 16.

rematarlo y en 1930, según Ordenanza No. 12, se destina “la casa donde funcionaba el cuartel de “Regimiento Boyacá” de propiedad del Departamento para la Escuela de Artes y Oficios”⁴.

En una época de recesión económica en Colombia y América Latina, durante el gobierno liberal de Enrique Olaya Herrera, gracias al impulso y devoción en el empeño de Don Jorge Buendía, quien estaba a cargo de la Dirección de Instrucción Pública, se logra que la Asamblea dicte la Ordenanza del 14 de noviembre de 1931, por medio de la cual se crea la Escuela de Artes y Oficios en la Ciudad de San Juan de Pasto. Solamente el día 27 de noviembre, se inaugura formalmente, con los talleres de Mecánica y Electricidad, siendo contratado el técnico italiano Emilio Perini. La primera sede fue la antigua vivienda en el Barrio El Calvario, donde funcionaba el Cuartel del Regimiento Boyacá. A finales de ese año, se consiguen recursos de sostenimiento económico y con la voluntad de profesores, despegó el proyecto de educación técnica en el sur, aunque ya funcionaban Escuelas en esa modalidad en Túquerres y Ancuya.

En 1933 se reglamenta la Escuela de Artes y Oficios en Pasto; cuenta con las secciones de: Mecánica, Electricidad, trabajos en Metales, Carpintería, Ebanistería, Tapicería, Topografía, Fotografía, Litografía, Talabartería, Zapatería, Tejidos y Sombrerería⁵. Desde este tiempo la Universidad de Nariño se involucrará en la historia de la Escuela, a través de un delegado quién hará parte del Consejo Directivo. En 1935, el Gobierno anexa la Escuela de Artes y Oficios a la Universidad de Nariño, en calidad de Sección de la misma. Desde ese año hasta 1942, atenderá la formación popular en las ramas del Arte y los oficios prácticos. Cuando se suscita la división en: a) Escuela de Artes; b) Escuela de oficios, se propiciará la base de lo que más tarde será el Instituto de Artes (1936) y luego la Facultad de Artes (1978) y por el otro lado, la base de la futura Escuela Industrial.

En medio de tensiones sociopolíticas en la presidencia del doctor Eduardo Santos y cuando Jorge Eliécer Gaitán era Ministro de Educación, en el año de 1942, por disposición nacional se crea la Escuela Industrial “Francisco De Paula Santander”. La nueva sede se ubicará en el sector de Mijitayo, al oeste de la ciudad de Pasto, en la carrera 27 No. 4-35, lugar en el que permanece hasta la actualidad.

Bajo la premisa de: “Estudio, alegría, trabajo”, es el doctor Carlos César Puyana quien dirige la Escuela Industrial, en esta etapa, e introduce el sistema del “Internado” con el objeto de lograr que estudiantes de todo el departamento de Nariño cuenten con la oportunidad de educarse en el área técnica.

⁴ Ibid., p. 16.

⁵ Ibid., p. 17.

En 1943, se incorpora la especialidad de Electricidad y se fortalece la de Mecánica Industrial. Se disponía en ese tiempo de cuatro cursos y las especializaciones de: mecánica, ajuste, forja y máquina. En cuarto grado de bachillerato se obtenía el título de Perito, según la especialidad. Los primeros peritos egresaron en 1945, en la dirección del doctor Jorge Moncayo Guerrero. En 1947, llega a regentar el plantel don Jorge Buendía, quién fuera el principal propulsor y primer director de la Escuela de Artes y Oficios en 1931. Desde 1948 hasta 1951, Don Efraín Córdoba Albán, profesor y cultor, será el director de la Escuela Industrial.

A Medios del Siglo XX Nace El Instituto Técnico Industrial. Las confrontaciones partidistas entre liberales y conservadores, se agudizan después del asesinato del líder popular Jorge Eliécer Gaitán (1948), la violencia política asolará los campos y las principales capitales de Colombia. En la interesante historia del ITSIM, se encuentra que en 1950 vive un cambio significativo, la Escuela Industrial “Francisco de Paula Santander” se transforma en Instituto Técnico Industrial. Proceso que suponía no sólo un ascenso de categoría, sino cambios en su currículo, diversificación y perfeccionamiento o incorporación de modalidades, a través de un paso histórico trascendental para mejorar la calidad educativa en el área técnica y la cobertura poblacional. Quienes se promueven a partir de entonces, serán en calidad de Expertos Técnicos Industriales, entre los primeros egresados en esa calidad se recuerdan a: Adriano Eraso, Carlos Julio Losada, Luís Jaramillo, José Eduardo Dulce y otros.

En aquel tiempo el Instituto realizaba conquistas pero también entraba en crisis y dificultades que lo tuvieron al borde del cierre. El Ministerio de Educación decide encargar su administración y enseñanza a una comunidad religiosa. Por mandato estatal hacia 1952, el Instituto Técnico Industrial pasa a ser dirigido por la Comunidad Salesiana, que conlleva experiencia pedagógica en ese campo. El primer rector fue el Hermano Alfonso Arboleda y los primeros egresados en Mecánica Industrial, fueron: Lucio Villota y Carlos Bolaños. La enseñanza técnica amplía sus especializaciones y en 1957, incluía: Mecánica, ajuste, torno, forja, fresa; Electrotécnica, Ebanistería. La población estudiantil sumaba 195 jóvenes.

Se sucedieron las rectorías de los hermanos: Ángel María Sepúlveda (1954-1960), Pedro Antonio Díaz (1960-1966), Justo Pastor Solarte (1967-1971), Jorge Nieto Tinjacá (1971-1972), Luís Alfonso Cortés (1972). En esos años se impulsó la especialidad de Dibujo Técnico y se consigue, gracias a un préstamo del BID, desarrollar importantes proyectos. El Instituto Salesiano como era conocido en ese tiempo, incluía siete años de estudio, en el Cuarto Año se otorgaba el título de “Práctico” y en el Séptimo de “Técnico”. Para 1972, se ofrecía formación integral en Industria de la Madera, Mecánica Industrial, Electricidad, Dibujo Técnico y la naciente Mecánica Automotriz, y comprendía hasta el sexto año de Bachillerato Técnico Superior Industrial.

Durante la dirección de la Comunidad Salesiana se consolida la Educación Técnica integrada a la formación académica, así como las bases del próximo paso cual fue la creación del Bachillerato Técnico Industrial, cuyo pensum se aprueba por parte del Ministerio de Educación Nacional, en 1972 bajo la rectoría del Hermano Luís Alfonso Cortés. Los Hermanos Salesianos dejan el Instituto en 1972, después de 20 años de fructífera labor en aras de la educación técnica.

La Administración Seglar del Instituto: 1972 a 1999. En el marco nacional es el movimiento social de estudiantes universitarios y trabajadores, el que protagoniza el proceso y lucha por el reordenamiento estatal, la democracia y la justicia. En la región sur de la patria, Departamento de Nariño, se contará con un anhelo común, la construcción de la Refinería de Occidente en Tumaco, para lograr el desarrollo económico regional. Es la Universidad de Nariño y la sociedad civil quienes liderarían las campañas populares y cívicas de aquellos años, hasta que el sueño de la Refinería fuera negado por el gobierno de Misael Pastrana Borrero. La educación no recibirá el tratamiento adecuado y los recortes presupuestales aplazarán los proyectos.

En la historia del Instituto Técnico hacia 1972 se vive un momento difícil con el retiro de los Salesianos. De nuevo se cierne sobre él, la amenaza de cierre. En plena crisis, directivos y docentes líderes, asumen la causa de salvar al Instituto y en forma incondicional empiezan su lucha. A la cabeza de la causa estuvieron el señor Rector Edmundo Melo Calderón y los docentes Hugo Cabrera, Manuel Cortés y Héctor Riascos. Gracias al concurso de toda la comunidad educativa, se logró superar los impases y así se obtiene no sólo la continuidad en el funcionamiento escolar, sino la aprobación de: a) Séptimo año de Bachillerato, b) Bachillerato Técnico Industrial, c) la nueva categoría de Instituto Superior Industrial Nacional, hecho que se oficializa con la Resolución No. 5857 del 13 de Junio de 1973, emanada del Ministerio de Educación Nacional. Los primeros Bachilleres Técnicos Industriales del Instituto Técnico Superior Industrial Nacional, se graduaron en la ciudad de Pasto en 1973.

La población estudiantil para la época sumaba 680 matriculados. En 1975, asume la rectoría del plantel el Magíster Miguel Ángel Hormaza, en cuya administración se reconoce: a) El impulso a la educación técnica; b) La creación de la doble jornada; c) El incremento del número de cupos para 280 estudiantes; d) El aumento de la nómina de docentes al número de 14; e) La partida económica del Ministerio de Hacienda por valor de 2 millones de pesos, para la adquisición de dos buses; f) La dotación de los fondos bibliográficos de la Biblioteca; h) La adquisición de los laboratorios de física, química y biología; i) El cambio de mobiliario. Hacia 1976 egresan Bachilleres Técnicos en Electricidad, Mecánica y Dibujo.

Es en 1989, el año en el que llega a la rectoría del ITSIN el Licenciado Diógenes Burgos, se produce un viraje en la administración, con profundo criterio filosófico

aplicado al quehacer pedagógico, centrado en la capacitación del personal docente y la organización de instancias democráticas como el Gobierno Escolar en el instituto. Existían 80 educadores de tiempo completo y 15 por el sistema Hora Cátedra, además se contaba con 22 funcionarios de servicios generales. El Instituto tenía 1.100 estudiantes matriculados y en esos años se hablaba del “Hogar Común Itsinita”, con la filosofía del Lic. Burgos, se dio una dirección hacia “la excelencia en todos sus aspectos, bueno, no sólo por lo académico, lo técnico o disciplinario, sino también por el ambiente alegre y fraterno”⁶.

Es la época cuando se registra en la historia del ITSIN, el ingreso por primera vez de niñas como estudiantes de áreas técnicas, permitiendo así la apertura técnica bajo la concepción de género y democracia. El proceso de descentralización e implementación del PEI, constituyó un debate y aporte compartido en pleno por toda la comunidad educativa. Se empezó a aplicar el Manual de Convivencia como fruto de la concertación. Durante la administración del Lic. Burgos, se consolidó la recién creada Especialidad de Sistemas (1984) con dotación y equipamiento.

En la historia de la Institución se hace preciso resaltar el proceso social que inicia cuando en noviembre del año 2000, en el comienzo del nuevo siglo XXI, la rectoría del ITSIN queda en manos de la Magíster Aura Rosa Rosero de Cabrera, quién desarrolla una importante gestión con el concurso de directivos docentes y estudiantes, atiende los mayores problemas de la infraestructura física del plantel, se preocupa de la capacitación en Alemania y Estados Unidos del personal docente técnico y académico, hecho que redundará en la calidad educativa. Durante su rectoría que alcanzó el quinquenio (2000-2005), se organizó el Encuentro Internacional de Colegios Técnicos en 2004, el que contó con delegaciones de Alemania, Cuba y Francia. Con el apoyo de la señora rectora, profesores y estudiantes del ITSIN, preparan con entusiasmo dos carrozas y participan con sobrados méritos en el Carnaval Andino de Negros y Blancos de la ciudad de Pasto, en el año 2001.

A partir del 26 de agosto de 2003, a raíz de la reforma administrativa del Municipio de Pasto, y mediante Decreto 0341 emanado de la Alcaldía, el Instituto Técnico Superior Industrial Nacional de Pasto pasa a denominarse: Institución Educativa Municipal Técnico Industrial - ITSIM, integrada por la Sede Central y las Sedes de San Vicente 1 y 2, e Instituto Popular Católico. En el 2005 se incorporan las Sedes Madre Caridad y Maridíaz, y en el 2006 la Sede Rural Mapachico. La dependencia administrativa y económica pasa a ser del Municipio de Pasto. En noviembre de 2005, luego de haber participado con éxito en el concurso para cargos docentes y directivos, ingresa la Magíster María del Socorro Galvis Arboleda, en el cargo de Rectora. Comenzando su administración se inicia la Cátedra Nariño, la que se inscribe como proyecto etnoeducativo piloto.

⁶ Ibid., p. 21.

En el primer semestre de 2006 se amplía la cobertura para la población ubicada en el campo laboral, ofreciéndole el servicio de la Educación básica primaria y bachillerato en horario nocturno.

Nace en febrero de 2006 el **Bachillerato Técnico Nocturno**, dirigido a la población adulta trabajadora. Funciona bajo la modalidad Ciclos de escolaridad. Las especialidades que ofrecía eran: Informática, Mecánica Automotriz, Mecánica Industrial, Electricidad y Dibujo Técnico. Este bachillerato llega hasta diciembre de 2010 cuando se gradúa su segunda y última promoción.

En octubre de 2009 y hasta la fecha, asume la rectoría de la Institución el Economista y Especialista en Administración Educativa Nelson Achicaíza Córdoba.

En la actualidad la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto ofrece las siguientes modalidades: Informática, Mecánica Automotriz, Mecánica Industrial, Electricidad, Industria de la Madera, Dibujo Técnico. Se cuenta con profesores académicos escalafonados, profesionales de la educación y técnicos cualificados y artistas.

2.1.2 Misión. La I.E.M. Técnico Industrial, desde los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, crea ambientes educativos fortalecidos en la práctica de principios morales, valores humanos y el respeto por la diferencia, teniendo en cuenta su entorno sociocultural. En esta Institución se orientan los conocimientos de manera idónea y pertinente, y se fortalecen las habilidades y destrezas concernientes a la formación técnica industrial en las modalidades de: Dibujo Técnico, Electricidad, Industria de la Madera, Mecánica Industrial, Mecánica Automotriz e Informática. Se busca la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo de competencias, habilidades y capacidades que les permita el buen y productivo uso de las tecnologías, contribuyendo con el desarrollo de su comunidad, ofreciendo servicio e investigación con pensamiento crítico y reflexivo.

2.1.3 Visión. Al 2020 la I.E.M. Técnico Industrial es reconocida como una institución altamente tecnificada, con personal docente cualificado, con currículo pertinente, articulada a la competitividad y sostenibilidad del sector productivo, certificada en procesos de calidad, brindando a la población estudiantil a nivel municipal y departamental la mejor opción en educación, para enfrentar su entorno laboral y emprendimientos, con una preparación técnica calificada y orientada hacia la preservación del medio ambiente.

2.1.4 Principios Institucionales. La I.E.M. Técnico Industrial propicia en los integrantes de la comunidad educativa, la formación y práctica de principios y valores, encaminados a la integridad, dignidad, inclusión, proyección a la

comunidad, pertenencia, autonomía, investigación, universalidad y democracia que a continuación se describen.

2.1.5 Objetivos Institucionales.

Objetivo General. Fortalecer la formación integral de los estudiantes itsimitas acorde con las modalidades técnicas propias de nuestra Institución, llevando a la práctica en cualquier contexto los valores evidenciados como el respeto, tolerancia, equidad, responsabilidad y justicia, entre otros; haciendo buen uso de las herramientas tecnológicas pertinentes para enriquecer su productividad y competitividad en el campo investigativo, profesional y laboral.

Objetivos Específicos:

- Mejorar las políticas relacionadas con la cualificación continua, en la gerencia y administración del recurso humano en toda la comunidad educativa.
- Replantear procesos curriculares, metodológicos y administrativos, en concordancia con la ley y el momento histórico en que vivimos.
- Propiciar la participación de los estudiantes, padres de familia y en general de todos los estamentos de la comunidad educativa en los procesos de fortalecimiento Institucional.
- Capacitar al estudiante para tomar decisiones autónomas y responsables frente a los compromisos de la Institución, la familia y la sociedad, fortaleciendo valores de solidaridad y cooperación frente a las necesidades que plantea el contexto.
- Orientar los procesos investigativos a partir de conocimientos teóricos y prácticos para beneficio individual y colectivo.

2.1.6 Filosofía Institucional. La filosofía de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto está comprometida con la formación integral, basada en valores, principios de carácter moral y ético en los campos específicos del saber, con la nueva visión de la educación, capaces de hacer realidad los sueños, actitudes y aptitudes intelectuales, espirituales, afectivas, estéticas y físicas que promuevan una personalidad consciente, capaz de ejercer sus derechos, de cumplir sus deberes, con espíritu crítico-reflexivo, que interactúe con sus semejantes, con su entorno, cuidando los recursos que son su patrimonio y el de las futuras generaciones, orientando a la juventud hacia metas productivas que respondan a los requerimientos del contexto individual, cultural, social y a los avances científicos y políticos.

2.1.7 Modelo Pedagógico. El modelo pedagógico que más se acerca a las condiciones y características del quehacer formativo de los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, es el Social Cognitivo⁷. La formación académica y las especialidades técnicas que ofrece la Institución Educativa permiten afirmar que al interior de los procesos tecnológicos se trata de desarrollar al máximo el potencial cognitivo de los estudiantes y eso se logra a través del fortalecimiento de la multiplicidad de capacidades que demuestran los estudiantes en el desarrollo de las prácticas de taller con un alto contenido de sensibilidad social. Además, el hecho de fortalecer las competencias laborales generales y específicas permite a educadores y estudiantes trabajar en función de la solución de los problemas que se presentan en sus entornos inmediatos. Con ello, se está fomentando el trabajo en equipo y asumiendo su formación desde una visión crítica de la realidad.

Es pertinente aclarar que en toda Institución Educativa no se aplica un modelo pedagógico puro, sino que, dadas las circunstancias, el educador tiene la posibilidad de aplicar las ventajas que brinda cada modelo pedagógico, puesto que ninguno es perfecto ni aplicable por completo, como lo dicen muchos investigadores.

El modelo pedagógico Social Cognitivo, es inspirador de un currículo que proporciona contenidos y valores para que los estudiantes mejoren la comunidad en orden a la reconstrucción social de la misma, y promuevan un proceso de liberación constante, mediante la formulación de alternativas de acción a confrontar colectivamente en situaciones lo más reales posibles. En este sentido se necesita una concepción curricular cuyo “saber práctico”, el aprender a pensar y el centrarse en los procesos de aprendizaje converjan en la transformación del conocimiento para la solución de problemas en bien de la comunidad. Este modelo pedagógico pregona una concepción curricular en que la institución educativa-social está llamada a configurarse como un agente de cambio, como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común.

Para tener un acercamiento más próximo con las particularidades del modelo, necesariamente hay que tomar como referencia los aportes teóricos que al respecto han hecho Makarenko, Freinet, Paulo Freire y los discípulos de Vygotsky.

2.1.8 Metodología según modelo. En el proceso educativo formal intervienen principalmente los estudiantes, el maestro y el saber, interactuando en un espacio académico determinado, la forma de relacionarse estos tres componentes y el rol que desempeña cada uno de ellos establece la metodología utilizada en el modelo Social Cognitivo, favoreciendo el trabajo colaborativo, propicia verdaderos ambientes de aprendizaje con la participación del estudiante en la construcción de

⁷ Ibid., pp. 40-42.

los saberes, procurando la mediación por parte del docente, para que los procesos de aprendizaje resulten significativos y que desarrollen competencias así como el espíritu crítico en los discentes.

2.2 MARCO DE ANTECEDENTES

Respecto de la existencia de investigaciones anteriores a esta, relacionadas con la implementación de metodologías o estrategias pedagógicas lúdicas para el mejoramiento o fortalecimiento del aprendizaje en general y del ejercicio lectoescritor en particular, en escolares de básica primaria o secundaria, se ha encontrado la siguiente documentación:

En 1996, se crea por acuerdo entre la Universidad del Valle (Colombia) y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la “Cátedra Unesco para la lectura y la escritura”, dirigida al mejoramiento de la calidad de la educación que busca, por una parte, desarrollar en los estudiantes estrategias para aprender más y mejor y por otra, realizar un esfuerzo permanente por mejorar procesos pedagógicos que incidan significativamente en el aprendizaje y en un mejor rendimiento académico en todos los niveles educativos. Según aparece en la página WEB de esta Cátedra se afirma que el carácter regional de la Cátedra UNESCO y el apoyo institucional de la UNESCO “han producido un impacto importante en el desarrollo de políticas educativas nacionales y latinoamericanas en el campo específico de la lectura y la escritura y en el de la renovación de la pedagogía fomentando la investigación y el intercambio del saber y de métodos novedosos en el área, [buscando] proveer a los estudiantes de destrezas comunicativas variadas y de habilidades analíticas y organizativas efectivas, [impulsando] la implementación de dos niveles de comprensión y composición de textos”⁸. Es decir, en los lineamientos de este programa de la Unesco se perfilan los criterios de desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura mediante métodos novedosos, lúdicos y, sobre todo, que promuevan en los estudiantes el sentido de pertenencia regional involucrando en los procesos de lectura y escritura elementos de las culturas regionales, y promoviendo de manera práctica las competencias lingüísticas, comunicativas, en que el estudiante comprenda la lectura de textos contextualizados en su región y que construya textos, que escriba textos, teniendo siempre presente su contexto y procedencia sociocultural

En 1998, LARA ZAMBRANO, Aydée y MONTENEGRO, María Eugenia, presentaron en la Especialización de Orientación Educativa y Desarrollo Humano de la Universidad de Nariño, el Trabajo de Grado: “La Acción Comunicativa en la lectoescritura y aplicación para la producción de textos breves en los estudiantes del Grado Quinto del Centro Educativo Mercedario, Jornada de la Tarde, de la

⁸ UNESCO. Página Web Cátedra Unesco para la lectura y la escritura. En: www.univalle.edu.co/~catedraunesco/index.html. Recuperado 2 de diciembre 2014.

ciudad de Pasto”, en el que establecen cómo el proceso educativo llevado con criterios de acción comunicativa posibilita que los estudiantes desarrollen su iniciativa personal en el ejercicio de la lectoescritura. Este trabajo es pertinente a la investigación aquí planteada en cuanto se fortalece la lectoescritura mediante implementación de estrategias fundadas en la acción comunicativa, llevando a los estudiantes a producir o construir textos breves personales.

En 1999, CAICEDO, Rubiela; DELGADO, Fidencio; ROJAS, Oneida y YELA, Emperatriz presentaron en la Especialización en Docencia de la Lectoescritura de la Universidad Mariana de Pasto el Trabajo de Grado: “Lectoescritura a través del juego en el Centro Educativo La Loma, Municipio de los Andes (Sotomayor), Nariño”, en que a través de la propuesta “El Encanto del Juego en el Cuento”, los proponentes implementaron talleres en que mediante juegos con estudiantes del Grado Cuarto dinamizaron el aprendizaje en Lectoescritura y mejoraron su ejercicio lectoescritor, haciendo intervenir elementos y aspectos propios del contexto sociocultural local. Este trabajo se relaciona con el proyecto que aquí se presenta en la medida que asume el ejercicio de la lectoescritura mediante actividades lúdicas para fortalecer la invención lectoescritora de los estudiantes.

En el 2000, RESTREPO, María Mercedes y ROSERO DE RUANO, María Eugenia, en el programa de Especialización en Pedagogía de la Universidad Mariana de Pasto, presentaron como Trabajo de Grado el Proyecto Pedagógico Didáctico: “El Taller Creativo estrategia metodológica para fortalecer la producción de texto escrito en el área de Castellano y Literatura en los estudiantes de los grados 3° de la concentración ‘Santa Bárbara’ de Pasto y 4° de la escuela ‘Pío XII’ de Buesaco”. En este trabajo se buscó fortalecer la escritura en los alumnos, para lo cual se posibilitó que mediante actividades en el área de Castellano ellos pudieran desplegar su creatividad e imaginación y desarrollaran el ejercicio de la Lectoescritura y mejoraran el manejo de la Lengua en la construcción de textos escritos como concreción de la emisión de discursos. Se trabajaron las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva de la comunicación, en talleres de Lectoescritura en que los educandos tuvieron la oportunidad de jugar con los textos, desentrañar su sentido, argumentar sus exposiciones aplicando la coherencia y la cohesión y hacer propuestas, para que en esta forma desarrollaran la actuación comunicativa en saber hacer escritos con sentido, concientizándose de cómo el lenguaje escrito es vehículo de expresión y comunicación para entenderse con los demás. Los talleres creativos fueron actividades distensionadas, amenas, de juego con el ejercicio lectoescritor. Este trabajo aporta a la presente investigación el mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes mediante el fortalecimiento de las competencias comunicativas (interpretativa, argumentativa y propositiva).

En 2001, MAYA, Amparo y ROSALES, Mario Fernando, presentaron en el Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Javeriana Regional Nariño: “Hacia un Aprendizaje y Desarrollo de la Lectoescritura

Referida a la Educación Ambiental en los Estudiantes de la Escuela “La Cuchilla”, Municipio de Policarpa (Nariño)”. Los autores se fijaron como objetivo: Implementar actividades vivenciales y lúdicas que propicien el aprendizaje y desarrollo de la Lectoescritura en los estudiantes, integrando contenidos de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, para alcanzar los siguientes logros: a) Los estudiantes tendrían acceso al ejercicio lectoescritor y lo desarrollarían como construcción y producción de textos breves con sentido; b) se propiciarían espacios de integración del Castellano (o Lectoescritura) y las Ciencias Naturales y Educación Ambiental; y c) los estudiantes producirían textos breves y personales, integrando en su construcción elementos y aspectos referentes al medio ambiente de su entorno, particularmente las costumbres de cultivo y usos de plantas alimenticias de la región. A través de talleres de lectoescritura, integrando las áreas de Lengua Castellana y Educación Ambiental, esta propuesta pedagógica se orientó a desarrollar el ejercicio lectoescritor de los estudiantes teniendo como contenido de la producción lectoescritora algunas temáticas de las Ciencias Naturales y el medio ambiente veredal y municipal, para que de esta manera a través de la Lectoescritura los estudiantes reconocieran el entorno natural en que viven y se concienticen para hacer un uso racional del mismo, y además, para que reconocieran a su comunidad en sus características étnicas y culturales, toda vez que como negritud, la de la vereda La Cuchilla es una comunidad con particularidades etnoculturales propias. Esta investigación es pertinente al proyecto que aquí se presenta en cuanto acoge elementos socioculturales, especialmente del entorno ambiental, como constitutivos fundamentales del ejercicio lectoescritor.

En 2002, VILLOTA, Nicolaza Augusta, en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana Abierta y a Distancia, presentó el Trabajo de Grado: “Acciones Pedagógicas Lúdicas para la Producción de Textos Breves a partir del Contexto Sociocultural en los Estudiantes del Grado Cuarto (4º) de la Escuela Rural Mixta «Bella Esperanza Del Sur», Vereda El Crucero, Municipio de Policarpa (Nariño)”, en que se plantea cómo mejorar el ejercicio lectoescritor de los estudiantes, propiciando la creatividad para que ellos produzcan textos breves, ya sea como re-elaboración de textos dados o como invención de otros nuevos, tomando la producción de textos no como la creación exclusiva de textos literarios, sino como la elaboración de escritos y composiciones breves, buscando mediante la aplicación de estrategias pedagógicas lúdicas y creativas, desarrollar en el estudiante la capacidad de estructuración del escrito como materialización de su expresión personal, haciendo que vivencie la Lectoescritura como una experiencia agradable. Este trabajo concuerda con la investigación aquí planteada en que, como se puede apreciar, incluye la producción de textos breves a partir del contexto sociocultural de los estudiantes de la vereda El Crucero, municipio de Policarpa (Nariño).

En 2004, IJAJI, María Elena, en el programa de Maestría en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño presentó la investigación: “La Tradición Oral como Acción

Pedagógica para la Creación Etnoliteraria de los Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Urbana Mixta 'El Prado', Municipio de Puerto Asís". Como respuesta a una de las necesidades más apremiantes que viven las comunidades indígenas y mestizas que conforman la comunidad educativa de la Escuela "El Prado", se incorporó la tradición oral de las comunidades indígenas en el proceso de aprendizaje de lectoescritura, viabilizando de esta manera la integración de la escuela con la comunidad y la inclusión de patrimonios socioculturales en el proceso educativo. Los alumnos pudieron actuar en el ejercicio lectoescritor, produciendo textos relacionados con su cultura indígena de una manera lúdica, esto es, divertida, distensionada y agradable, además tuvieron la valiosa oportunidad de acercarse a la sabiduría de sus antepasados y servirse de ella para recrear su propia literatura y su cultura. El logro señalado de este trabajo es un aporte valioso para la investigación que se presenta, por cuanto los estudiantes pudieron fortalecer su ejercicio lectoescritor a través de textos personales en que incluyeron elementos etnoculturales específicos de su región, principalmente textos de tradición oral.

En 2006 OBANDO BURBANO, Ruth Maricela, en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño, presentó el Trabajo de Grado: "Fortalecimiento de la Lectoescritura en los Estudiantes del Grado 4º de la Institución Educativa Municipal Ciudadela Suroriental, Sede N° 6 "El Tejar", de San Juan de Pasto, a partir de la Tradición Oral Regional". En este trabajo se plantea que a través de actividades en que los estudiantes puedan desplegar su imaginación y creatividad, asuman la lectura y escritura de textos breves, aplicando los distintos niveles de la competencia comunicativa, degustando y comprendiendo el sentido de los textos, argumentando o dando razones de dicho entendimiento y haciendo propuestas de otros sentidos del texto y alternativas de solución a las distintas situaciones problemáticas que se les presenten, siendo la lectura y escritura de textos, un pretexto para aprender a abordar la vida y la realidad como un texto vivencial del que hacen Lectoescritura. Este trabajo es pertinente a la presente investigación en la medida que se orientó a fortalecer la lectoescritura de estudiantes de básica primaria del municipio de Pasto, teniendo como contenido principal la tradición oral regional.

En 2008, ENRÍQUEZ LEÓN, Mariela y ROSERO CAICEDO, Teresa, presentaron para optar el título de Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano de la Universidad de Nariño, el Trabajo de Grado: "Propuesta Pedagógica para la Detección de las Dificultades de Aprendizaje en Lectoescritura en los Niños de Grado Tercero de Básica Primaria, en las Sedes Rurales de la Institución Educativa Municipal Nuestra Señora De Guadalupe", del corregimiento de Catambuco, municipio de Pasto. En este trabajo las investigadoras se fijaron los siguientes objetivos: "a) Identificar los problemas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura; b) Caracterizar las dificultades encontradas en el aprendizaje de la lectoescritura, y c) Reconocer los principales factores socioeconómicos, personales, culturales, familiares y pedagógicos asociados al proceso de

aprendizaje de lectoescritura”⁹. Entre las conclusiones a que llegaron las investigadoras se cuentan: “1) A la mayoría de los estudiantes poco les gusta leer fuera de la escuela y ocupan su tiempo libre jugando, viendo televisión y ayudando en las labores del campo. 2) Los estudiantes en una proporción alta tienen dificultades de aprendizaje en la lectura, en la escritura y en las matemáticas. 3) En la escritura se detecta una caligrafía y ortografía regulares, lo mismo que en otros errores específicos de la escritura. 5) En el análisis de la lectura se nota que un alto número de estudiantes leen entrecortado, no respetan los signos de puntuación, lo cual hace que su comprensión lectora sea deficiente”¹⁰. Esta investigación concuerda con la que aquí se presenta en que se evidencia cómo los estudiantes al tener una lectura defectuosa, se les dificulta la comprensión de los textos, lo cual los lleva también a tener dificultades en la escritura, que muchas veces se centran en los rudimentos de forma, descuidando la parte semiótica o del sentido de los contenidos de los textos, tanto en la lectura como en la escritura.

En 2009, RAMOS, Mabel, presentó como Tesis de Grado para optar el título de Maestría en Profesores de Arte, en el Departamento de Lenguajes y Culturas del Mundo de la Universidad de Indiana, Estados Unidos, la investigación: “Estrategias en el proceso de escritura en estudiantes de la escuela elemental de un programa de inmersión”, trabajo en que se plantea el uso de estrategias apropiadas durante el proceso de escritura en contextos de inmersión especialmente cuando el léxico del niño en su segunda lengua es limitado. Escribir o componer en una segunda lengua conlleva entendimiento lingüístico, uso variado de vocabulario y conocimiento del tema a escribir. Se espera que el estudiante, luego de desarrollar el arte de componer, pueda aplicar lo aprendido en otras tareas y situaciones, aumentando la habilidad lingüística tanto oral como escrita. De ahí que entre otros aspectos la autora explica las etapas por las que un niño pasa, necesarias en la alfabetización, como: la pre-fonética, la silábica y la silábica alfabética, mencionando lo fundamental que es la adquisición de vocabulario en el niño y el impacto que tiene en la lectoescritura; señalando, además, el papel que juega la motivación en el aprendizaje y adquisición de la lengua y su conexión con el filtro afectivo del estudiante. Este trabajo es pertinente a la presente investigación en la medida que aporta ideas de cómo se enseña en una clase de segundo grado desde el punto de vista de la adquisición de la escritura, primero a través del establecimiento de hábitos, creando interés en el estudiante, teniendo en cuenta el currículo y conocimientos del estudiante, y presentando, asimismo, el proceso y los resultados de un proyecto escolar de

⁹ ENRIQUEZ LEÓN, Mariela y ROSERO CAICEDO, Teresa. Propuesta Pedagógica para la Detección de las Dificultades de Aprendizaje en Lectoescritura en los Niños de Grado Tercero de Básica Primaria, en las Sedes Rurales de la Institución Educativa Municipal Nuestra Señora De Guadalupe. Trabajo de Grado. Especialización en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Pasto: Universidad de Nariño, 2008, p. 23.

¹⁰ Ibid., pp. 64-65.

escritura con estudiantes que ya habían tenido la oportunidad de tener prácticas, haber asimilado y aplicado maneras de trabajar con la lectura y la escritura.

En 2009 AMAGUAÑA, Amanda; ARÉVALO, Fanny y ARTEAGA LAGOS, Teresa, presentaron para optar el título de Especialista en Pedagogía de la Creatividad de la Universidad de Nariño, el Trabajo de Grado: “La Leyenda y el Cuento en el Fortalecimiento de la Lectoescritura en los Estudiantes del Grado 5º de la Institución Educativa de Chilvi”, en el municipio de San Andrés de Tumaco, en que teniendo como principal interés “generar en el estudiante niveles significativos de comprensión frente al proceso de la lectoescritura que a través de los campos de la tradición oral como las manifestaciones de la región entre ellas el cuento y la leyenda y las manifestaciones simbólicas que dan paso al desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva”¹¹; se fijaron el objetivo general de “fortalecer por medio de la leyenda y el cuento la lectoescritura en los estudiantes del Grado 5º de la Institución Educativa de Chilvi”, que se propusieron alcanzar mediante los objetivos específicos de: “a) Determinar desde qué campos de la tradición oral se fortalece la lectoescritura, y b) Aplicar estrategias pedagógicas desde el cuento y la leyenda que fortalezcan la lectoescritura”¹². Las investigadoras concluyeron que: “a) Con el desarrollo de actividades variadas se logró mejorar el conocimiento que tenían los niños de las manifestaciones culturales de su región; b) con la realización de actividades relacionadas con los cuentos y leyendas, se sensibilizó a los estudiantes para que fueran protagonistas de su propio lenguaje oral y escrito como medio para transmitir su afecto y su amor hacia los seres con quienes comparte su entorno; c) el estudiante adquiere un desarrollo armónico e integral realizando actividades que son de su agrado donde despierta la sensibilidad creadora que contribuye al mejoramiento en las habilidades del lenguaje”¹³. Como se puede apreciar, la pertinencia de esta investigación con la que aquí se plantea radica en que utilizando el cuento y la leyenda del contexto de la tradición oral de Tumaco, los estudiantes del Grado Quinto tuvieron la oportunidad de fortalecer y mejorar su ejercicio lectoescritor, alcanzando además la sensibilización por los patrimonios culturales de su región, a la par que valoraban la lectoescritura o las habilidades del lenguaje como un componente importante para expresar la realidad sociocultural de su comunidad.

En 2013, ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro presentó en la Universidad Complutense de Madrid, para su doctorado en Filología, la Tesis Doctoral: “El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica”, en que aborda a

¹¹ AMAGUAÑA, Amanda; ARÉVALO, Fanny y ARTEAGA LAGOS, Teresa. La Leyenda y el Cuento en el Fortalecimiento de la Lectoescritura en los Estudiantes del Grado 5º de la Institución Educativa de Chilvi. Trabajo de Grado en Pedagogía de la Creatividad. Pasto: Universidad de Nariño, 2009, p. 7.

¹² Ibid., p. 16.

¹³ Ibid., p. 64.

profundidad el concepto de texto en el contexto de la Lingüística Textual, resaltando el aporte que a esta disciplina hacen la semiótica, la pragmática, la sociolingüística, la ciencia cognitiva y la psicolingüística. Además resalta como la elaboración de resumen implica comprensión de lectura y adecuada construcción de textos mediante coherencia y cohesión. Pero sobre todo incluye un capítulo, el Séptimo, con un contenido que hace que esta tesis sea pertinente a la investigación aquí planteada, ese capítulo Séptimo se denomina: “El resumen en las orientaciones de los programas renovados de educación y en las propuestas de enseñanzas mínimas de primaria y secundaria obligatoria en el área de lengua castellana y literatura”; este capítulo da unas orientaciones didácticas para agenciar el aprendizaje y fortalecimiento de la lectoescritura en los estudiantes de educación básica, deteniéndose en los usos y formas de comunicación oral y comunicación escrita, en que se hace alusión al ejercicio propiamente dicho de la lectura y de la escritura respectivamente. Además, se enfatiza en el resumen como estrategia textual entre “los procedimientos correspondientes a la comunicación escrita”¹⁴.

2.3 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

A continuación se procede a hacer una disertación en torno a algunos presupuestos conceptuales referentes a los principales criterios de la investigación, que le confieren a ésta validez teórica y científica, disertación que se hará a la luz de la teoría o planteamientos conceptuales de autores en torno al fortalecimiento y mejoramiento del ejercicio de la Lectoescritura en estudiantes de educación básica mediante la implementación de acciones lúdico-pedagógicas de producción de textos breves con los criterios del modelo pedagógico del Aprendizaje Significativo.

Por consiguiente, teniendo en cuenta que el Aprendizaje Significativo es un modelo pedagógico con unos criterios didácticos que reorientan el quehacer pedagógico, replanteando el papel del maestro y sustancialmente del estudiante, cuestionando y desplazando los viejos modelos pedagógicos, y que se constituye por lo tanto, en una renovación pedagógica de revisión crítica de la Educación Tradicional. Ésta disertación se abre con una rápida mirada de este modelo pedagógico, destacando cómo el centrar el proceso educativo en la acción del maestro convierte a este en sujeto protagónico del aprendizaje, mientras se relega al estudiante al rol de objeto pasivo del mismo proceso. Se pasa luego a considerar el aprendizaje de la lectoescritura según metodología tradicional. En tercer lugar, se aborda una breve reflexión del modelo pedagógico conocido como Aprendizaje Significativo, acogido como alternativa para mejorar el aprendizaje y desarrollo del ejercicio de la lectoescritura en los estudiantes, seguido de una

¹⁴ ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2013, pp. 321-322.

reflexión en torno al aprendizaje de la lectoescritura desde la perspectiva del Aprendizaje Significativo. En quinto lugar se entra a estimar lo concerniente a las competencias comunicativas básicas (interpretativa, argumentativa y propositiva) por cuanto son fundamentales en el aprendizaje de la lectoescritura con énfasis en la dimensión semiótica; y se cierra la disertación con una rápida consideración reflexiva de la lúdica o del juego en educación.

2.3.1 Mirada Crítica de la Educación Tradicional. Para hacer un análisis crítico del modelo pedagógico de Educación Tradicional, es preciso tener en cuenta, en primer lugar, el concepto mismo de Educación, que hace referencia al proceso de socialización de los individuos que conforman una sociedad, concepto que hace alusión a un proceso de formación o perfeccionamiento de la persona establecido por la sociedad en su afán de “introducir” a los educandos al seno del todo social transmitiéndoles las normas y reglas de juego imperantes en la comunidad. Sin embargo, dicho proceso no es propiamente un “introducir” ni “formación” porque la persona desde el mismo momento de nacer ya está en la sociedad, pertenece a ella, y en la escuela no se forma a las personas, porque los escolares en cuanto a individuos ya llegan formados y en la escuela se hace encauzar sus contenidos y ampliar sus conocimientos enmarcándolos en el desarrollo del conocimiento convencional.

De ahí que en los centros educativos se posibilita que los individuos crezcan en los criterios sociales para hacer de ellos personas útiles para sí mismas y para los demás; por lo cual, la educación es, efectivamente, un proceso social, una “práctica social” como afirma Ricardo Lucio: “Educación en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencionada o difusa el crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre”¹⁵.

Si la educación es la formación o desarrollo del individuo como miembro social, ello depende de la concepción que del hombre ha tenido la sociedad. En efecto, ella concibe al hombre como un ser formativo, moldeable, educable, como al respecto afirma Martha Inés Guzmán de Hernández: “El hombre es el único ser educable, ‘portable’ y ‘comportable’. El comportarse o portarse con otros es algo que puede ser modificable y esa modificación surge durante el paso o transición entre dos situaciones existenciales”¹⁶.

La autora toma el término educación en su sentido etimológico de “conducir”, proveniente de la raíz latina “ducere” o “ducir”, que significa ir de un punto a otro, transitar, y también es conducir(se) de un punto a otro en unión con..., o sea, en

¹⁵ LUCIO A., Ricardo. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. Revista de la Universidad de La Salle. Vol. 17. Bogotá: UNISALLE, 1989, p. 25.

¹⁶ GUZMÁN DE HERNÁNDEZ, Martha Inés. Aprestamiento 2. 3ª ed. Bogotá : USTA, 2006, p. 121.

relación o comunicación con otros, o por lo menos con otro, el maestro. De manera que el tránsito que hace el individuo en sus “dos situaciones existenciales”, implica cambio, desarrollo, el paso de menos saber a más saber, de menos conocer a más conocer. Es un desarrollo de la personalidad, que se da en unión con otros y así el proceso educativo tiene por objeto enseñar (o aprender) a vivir en comunidad, o sea, formarse como ser social, como sostiene Fernando Hinestrosa tomando el término Educación como perfeccionamiento y formación:

Pienso en la educación en el sentido de formación, la “Ausbildung”, que implica perfeccionamiento. El moldear el carácter, completar la personalidad, aprender a vivir en comunidad, respetar la presencia ajena, reprimir los impulsos propios en obsequio de los demás, en una palabra, desarrollar la individualidad en función de la comunidad o, mejor, de las distintas colectividades en las que se desenvuelve el individuo¹⁷.

Sin embargo, con esa visión del hombre “moldeable”, y de la educación como formación, como anota Hinestrosa, la calidad de la educación en Colombia (y en toda Latinoamérica) ha comportado una seria deficiencia, debido a que la educación como se vino practicando hasta hace poco, e inclusive se sigue practicando en la actualidad, no busca ni logra una real formación del individuo como desarrollo de su personalidad promoviendo sus potencialidades o aspectos que lo integran, sino que el proceso educativo se ha reducido a sólo instrucción o a lo sumo capacitación, como sostiene Guillermo León Escobar:

En la mayoría de escuelas, de colegios y de universidades hay instrucción, a lo mejor capacitación, pero son muy pocas las pruebas que permiten enunciar que existe formación o que haya educación verdadera, porque la educación ha sido reducida a la prosecución de cursos concatenados y enderezados a la habilitación del individuo para el desempeño de una profesión, arte u oficio¹⁸.

Esta deficiencia en el verdadero desarrollo de la personalidad del individuo se ha debido, sin lugar a dudas, a que el proceso educativo se ha hecho como transmisión de saberes, de datos e información por parte del profesor, reduciendo al estudiante a ente pasivo, limitado a guardar información, a memorizarla para luego revertirla actuando como receptáculo en un proceso mecanicista, sin reflexión, dónde el estudiante no encuentra ningún sentido para su vida con dicho proceso, además de vivirlo como una experiencia desagradable, toda vez que es

¹⁷ HINESTROSA, Fernando. La calidad de la educación. Revista de la Universidad de La Salle. Vol. 18. Bogotá : UNISALLE, 1990, p. 17.

¹⁸ ESCOBAR HERRÁN, Guillermo León. La calidad del hombre colombiano. Revista de la Universidad de La Salle. Vol. 17. Bogotá: UNISALLE, 1989, p. 31.

el maestro quien impone el aprendizaje, es quién programa actividades, establece lineamientos de acción, evalúa, califica o descalifica, sin que el estudiante tenga una participación activa. Es decir, en la Educación Tradicional el escolar es reducido a receptor de datos e información y, por lo tanto, es convertido en “cosa”, como afirma Martha Alcira Sánchez:

El estudiante “cosa” debe esforzarse por seguir la lección del maestro, sin embargo desconoce el sentido de la misma para la vida, y aun para la vida social en general, solo sabe que debe repetir la lección como requisito para ser promovido al nivel siguiente, lo cual se ve agravado por el hecho de que el sentido mismo de esta promoción escapa a la conciencia clara del estudiante, pues todo se conjuga arbitrariamente en la escuela... Los métodos que deberían apoyar el aprendizaje son, por el contrario, instrumentos al servicio del poder, del sometimiento y del desconocimiento¹⁹.

Esta actitud pedagógica, en que el desarrollo o formación del estudiante en el conocimiento llega de afuera, considera al estudiante una mente a la que simplemente se entregan ideas para que él las procese por asociación y las totalice, recurriendo al premio o al castigo para motivar su actuación. Pero lo peor de todo es que en el modelo de Educación Tradicional el proceso de aprendizaje está desligado de la realidad, porque se hace como entrega de nociones y conocimientos acabados; son hechos teóricos que el estudiante debe memorizar, pero dichos conocimientos y nociones muchas veces nada tienen que ver con su contexto sociocultural, ni con su entorno natural, ni con sus particularidades o imaginarios culturales. Este tipo de educación, no tiene sentido para el estudiante, no tiene significado para él, sobre todo porque con la finalidad de formarlo lo que llega de afuera es transmisión de normas y dispositivos de control más que motivación a un ejercicio de producción personal, tal como afirma Martínez Boom, retomado por María del Carmen Anacona y otros autores en un ensayo pedagógico: “Martínez Boom plantea que la enseñanza ha sido asumida como un proceso de transmisión, despojada de todo sentido de producción, o como un puñado de normas con las que el maestro excluye, reprime o castiga”²⁰.

Aquí es preciso anotar que la actitud pedagógica de hacer del proceso de aprendizaje un mecanismo de dominación del estudiante, es el producto histórico de la transmisión que a través del tiempo se ha hecho de los criterios educativos, establecidos en el Siglo XVII por Comenio y Ratichius, que a Latinoamérica llegaron casi intactos, llamando al proceso educativo, Proceso de Enseñanza,

¹⁹ SÁNCHEZ, Martha Alcira. (Recopiladora) Metodología de la enseñanza. Consideraciones generales sobre metodología docente. San Juan de Pasto: UNIMAR, 2000. pp. 19-20.

²⁰ ANACONA, María del Carmen et al. Políticas públicas, educación y saber pedagógico en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali. 1975-2005. En: Investigación de los Saberes Pedagógicos. (Compilación). Bogotá: MEN, 2007, p. 92.

término utilizado en Colombia hasta hace unos cincuenta años. Todavía muchos recuerdan con escalofrío su paso por la escuela, donde se impartía la orden categórica de: “o aprende a las buenas o a las malas”, sintetizada en el slogan normativo de: “la letra con sangre entra” que hasta se convirtió en adagio o dicho popular. Es que ya Jan Comenius prefigura ese carácter impositivo en su obra: “Didáctica Magna o Tratado de Arte Universal de Enseñar todo a todos”, publicada hacia 1657, y cuyo capítulo XVI se denomina: “Cómo hay que enseñar y aprender para que sea imposible no obtener buenos resultados”²¹.

Es decir, de acuerdo con los postulados de Comenio el aprendizaje y los conocimientos se le imponen al estudiante como sea, en un proceso donde el estudiante, llamado en ese entonces alumno, es obligado a repetir literalmente todo lo que hace y dice el profesor, es un sujeto sin voluntad ni capacidad de decisión personal. Los lineamientos de la práctica educativa tradicional establecidos por Comenio se reducen al método y al orden, en que el método de enseñanza es propiamente una práctica del poder jerárquico del maestro sobre el estudiante, quien solamente se limita a escuchar, copiar, repetir exactamente lo explicado por el profesor y hacer lo que se denominaba el “repaso” de lo visto. En efecto, G. Snyders afirma al respecto: “Comenio postula claramente ese procedimiento al sentenciar que después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos”²².

Como proceso de Enseñanza, la educación se polarizaba en el acto de transmisión del saber, de los valores y normas sociales, en que el maestro era el sujeto y centro de la educación, y el estudiante un simple objeto de la misma. La noción de educación se redujo a la acción del maestro como vocero y agente de las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones de niños y jóvenes. El maestro hacía las veces de “director de orquesta”. Precisamente, el enunciado de educación según Durkheim tiene una connotación unilateral: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial para el cual está destinado”²³. En esta definición la educación comporta un carácter informativo, de transmisión de valores sociales cumpliendo una función determinista, en que al estudiante se le impone una direccionalidad de comportamiento, acción y pensamiento según los

²¹ COMENIO citado por FANDIÑO, Graciela. Tendencias actuales en la educación. Bogotá: USTA, 2003, p. 30.

²² SNYDERS, G. Historia de la pedagogía. Barcelona: Oikos Tau, 1974, p. 42.

²³ DURKHEIM, Emile. Educación y sociedad. Buenos Aires: Ateneo, 1970, p. 18.

critérios de los mayores, acatando el control y el orden impuestos por el maestro, siendo el estudiante un simple receptor. En esa forma la educación es impositiva.

Luego el proceso de Enseñanza pasó a denominarse de Enseñanza-Aprendizaje, en el que ya se da cabida al estudiante, al menos de manera semántica o de palabra, porque en el fondo y en la realidad la situación del estudiante continúa en condición de objeto de la educación. De acuerdo con este esquema la educación tradicional persiste por todos los medios que el estudiante alcance unos objetivos preestablecidos por el profesor, debe llegar a unas metas de conocimiento, a una verdad que debe asimilar e interiorizar. Esta actitud pedagógica obedece a unos condicionamientos culturales e ideológicos aceptados, a unos prejuicios existentes respecto al conocimiento y la adquisición de conocimiento, como bien lo muestra Estanislao Zuleta al afirmar que: "... lo que se espera en nuestro medio según la formación existente, las costumbres universitarias y de los colegios, es adquirir una serie de conocimientos que no se poseen. Es como si los conocimientos existiesen ya en algún sitio –por ejemplo en los libros, o en unas academias, o en unos institutos, los poseen algunas personas y los van a transmitir a otras"²⁴.

En este esquema de Enseñanza-Aprendizaje se establece una dicotomía entre el que enseña y el que aprende, entre el maestro y el estudiante, siendo el maestro quien sabe, habla, ordena y enseña en tanto el alumno es el ignorante, que oye, obedece y aprende. Es así como se da la educación en términos de dominación del maestro sobre el aprendiz, razón por la cual pensadores y pedagogos cuestionadores de íconos occidentales como la educación, tal el caso del colombiano Estanislao Zuleta, miran en esa relación de dominación o de poder la causa del fracaso de la educación. En efecto, afirma Zuleta: "Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido"²⁵.

Ratifica Zuleta su posición afirmando que cuando el estudiante algo asimila o memoriza es más por temor hacia el docente, y donde, además, el estudiante no tiene oportunidad de desarrollar su pensamiento porque precisamente, según Zuleta, la educación es una "acción intimidatoria":

La educación, tal como ella existe en la actualidad*, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados

²⁴ ZULETA, Estanislao. El carácter social de la infancia. Proceso de desnaturalización. En: BLANCO, Catalina y BARRETO, Martha. Investigar la investigación. 3ª ed. Cuadernillo 2. Problematización. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004, p. 141.

²⁵ ZULETA, Estanislao. Educación y democracia. Un campo de combate. Bogotá: Tercer Milenio, 1995, p. 20.

de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Por eso el maestro con frecuencia subraya: “usted no sabe nada”; “todavía no hemos llegado a ese punto”; “eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota”; esto es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted”, etc.²⁶

En fin, la escuela que desempeña su función socializadora según los criterios de la Educación Tradicional, desarrolla el aprendizaje como un proceso de dominación, que Roberto Sanz Adrados llama proceso de domesticación y que es identificado por Paulo Freire como Educación Bancaria, según la cual la educación tradicional toma al estudiante como objeto de la educación, como un banco de datos, el estudiante “cosa” de que hablara Martha Alcira Sánchez, quien es llenado de información, por lo que la educación, según Freire, se reduce a una acción depositaria, de información y archivos, destacándose como mejor educador el docente que más llene a sus estudiantes, y serán mejores estudiantes aquellos que se dejen llenar con más facilidad, los más sumisos. Precisamente, tomando como símil de educación el proceso lectoescritor, Paulo Freire afirma de la educación bancaria (tradicional):

La narración [la educación], cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (...) el educador hace... depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan²⁷.

Paulo Freire sostiene que la educación “bancaria” propende por establecer y mantener la contradicción (o confrontación) entre el docente y los estudiantes, ratificando que el primero es el real protagonista del proceso educativo, mientras los segundos son meros objetos del mismo, toda vez que el docente es quien

²⁶ Ibid., p. 19.

²⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970, pp. 48-49.

sabe, habla, manda y enseña, mientras que los estudiantes son los que ignoran, escuchan, obedecen y aprenden. En efecto, afirma Freire:

La educación [liberadora] debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando (...) En la concepción “bancaria”..., no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos²⁸.

Por lo tanto, al ejercer la educación, la dominación del estudiante, convirtiéndolo en objeto, cosa y banco de datos, también impide que el estudiante manifieste su iniciativa personal, sus puntos de vista, sus controversias, su creatividad, materializando así un proceso de deshumanización o despersonalización del estudiante, toda vez que se desconoce su condición de persona humana al ser tomado como un objeto moldeable. Esta situación se puede apreciar en el desarrollo de aprendizaje de cualquier área curricular, pero que aquí se considera rápidamente a continuación en el campo que concierne a esta investigación, en el área de Castellano y Literatura o Lectoescritura.

2.3.2 Aprendizaje de la Lectoescritura en la Educación Tradicional. Con relación a cómo se lleva a cabo el aprendizaje en general, y el particular de la

²⁸ FREIRE, Op. cit., pp. 49-50.

Lectoescritura, cabe señalar que la enseñanza, o mejor, el aprendizaje de la Lectoescritura según criterios de metodologías tradicionales (método silábico y/o global), está enmarcado en el enfoque conductista y de esquema casuístico, esto es, que obedece a la relación binaria de causa-efecto, en que al entregar el profesor al estudiante unas nociones sobre la práctica lectoescritora, éste último, necesariamente, debe llegar a una actuación de dominio de las pertinencias de la escritura convencional, sin dar campo a la iniciativa personal en que intervenga la capacidad de imaginación y la creatividad del estudiante. Esto se debe a que la educación tradicional privilegia el rol del docente sobre el estudiante, dándose el aprendizaje como una relación de dominio del primero sobre el segundo, toda vez que es el docente quien establece los criterios del aprendizaje, es el sujeto activo, en tanto el estudiante es el participante pasivo, que se somete a la voluntad del primero, de manera que la relación pedagógica maestro – estudiante, está atravesada, condicionada, por la autoridad del profesor sobre el estudiante hasta el punto que es reducido a mero objeto pasivo de la educación.

Es decir, bajo el modelo de Educación Tradicional, que enfatiza en un método de heteroestructuración en que la iniciativa y actuación del estudiante es motivada desde afuera, desde el profesor, el estudiante es reducido a ente pasivo, un objeto receptor del proceso de aprendizaje, lo cual no es más que imposición de un conocimiento-verdad y sometimiento y “cosificación” del estudiante. Precisamente, refiriéndose a los métodos de heteroestructuración, Martha Alcira Sánchez, retomando a Louis Not, afirma:

Una de las principales denuncias de Not en relación con la concepción del estudiante al interior de los métodos de heteroestructuración consiste en que aquél es tratado como un objeto, es decir, como un ser pasivo que carece de iniciativas y cuyas acciones se reducen a ejecutar adecuadamente el plan programado con anterioridad por el maestro o los “expertos”. Es por tanto objeto de la conducción del maestro, el pensamiento del alumno siempre va detrás de la información suministrada por el maestro, razón por la cual queda vedada cualquier posibilidad de planteamientos de problemas por parte del estudiante²⁹.

Como consecuencia del aprendizaje de la Lectoescritura por métodos tradicionales, los estudiantes asimilan una práctica mecanicista y repetitiva de ésta competencia comunicativa, y, claro, a ellos se les dificulta desarrollar su iniciativa personal para expresarse y manifestarse haciendo uso de la palabra escrita.

De pronto los estudiantes en la Educación Tradicional aprenden a transcribir signos lingüísticos, a copiar palabras y frases pero no a generar sentido ni a producir otros sentidos posibles a partir de un texto; es decir, sencillamente no

²⁹ SÁNCHEZ, Op. cit., p. 19.

aprenden a escribir o a valerse de la escritura como el vehículo de expresión de su pensamiento, imaginación, creatividad e iniciativa personal.

Es que el hecho de aprender a escribir como se hace en la escuela de modelo de Educación Tradicional no implica propiamente escribir en sentido estricto, porque no se asume el lenguaje escrito en su función semiótica, en su carga significativa, sino como mera repetición de signos lingüísticos, mecanización de pronunciación y escritura de frases prefabricadas en las que se desatiende el sentido y se enfatiza en la caligrafía y ortografía, creyendo que sólo cuando el niño escriba bonito y bien ya puede tener acceso a los niveles de significación del lenguaje, como si al llegar a la escuela el niño no pudiera hablar ni se hiciera entender a través de la emisión de mensajes haciendo uso del lenguaje como vehículo de comunicación. De manera que el ejercicio de la lectoescritura, desde las perspectivas del aprendizaje significativo, no se reduce a la práctica escritural subrayando en lo caligráfico ni en lo ortográfico, sino, más bien, haciendo énfasis en la dimensión semiótica de la lectoescritura, es decir, en la producción de textos con sentido. Porque el hecho de escribir bonito y con ortografía correcta no quiere decir que el estudiante escriba bien; esto se da cuando propiamente él estudiante produce sentido, se hace entender a través de lo escrito. Al respecto apunta Fabio Jurado Valencia:

El mero acto de escribir no implica por sí solo un proceso o función semiótica. Precisamente el aprendizaje de la Lectoescritura según el modelo tradicional, bajo el método fonético o silábico, partiendo de letras para conformar sílabas y llegar a la realización fatigosa de planas de frases estereotipadas (“mi mamá me ama”, “el enano come banano”), en las que, como es notable, el sentido poco importa, pues se considera que los niños sólo podrán acceder a los universos de significación cuando logren “hablar bien” –como si fuesen mudos al llegar a la escuela- y hacer una “bonita letra”³⁰.

La educación tradicional, según destaca Jurado Valencia, adoptó inicialmente el método silábico o fonético para el aprendizaje de la lectoescritura, luego la misma pedagogía tradicional propuso como contraposición dizque “revolucionaria” al método silábico, el método global, que procede del todo a las partes o de frases y palabras a las sílabas, lo cual no fue en realidad ningún avance, porque en últimas cae de nuevo en el método silábico, dado que como afirman Juan Carlos Negret y Adriana Jaramillo:

... al partir de un motivo que trae la maestra, la mamá por ejemplo, los estudiantes ya “motivados” hablan de sus mamás y cuentan

³⁰ JURADO VALENCIA, Fabio. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. En: JURADO VALENCIA y BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Los procesos de la escritura. Santafé de Bogotá: MAGISTERIO, 1996, p. 59.

historias y cuando se cree que ya están listos, se escribe la palabra “mamá”. Y después viene la frase inevitable: Bueno niños, vamos a partir a la mamá. ¿Cómo se puede partir la mamá? En ma y má y todo el camino reempieza³¹.

Al practicar una Lectoescritura que enfatiza en la caligrafía y en lo gramatical, dejando de lado el significado, los estudiantes realizan una lectura preocupados sólo de una buena pronunciación, de las pausas, la velocidad y demás elementos del “leer bien”, pero que al no ser orientada a la captación del sentido, de la significación, casi siempre se convierte en sólo deletrear las palabras, lo cual no les permite realizar una lectura comprensiva, lo que a su vez incide en que los estudiantes sientan apatía y aversión por la lectura.

Ahora bien, como lectura y escritura son dos instancias del uso de la lengua que no pueden ir separadas, esa apatía por la lectura generada por la enseñanza y aprendizaje mecanicista o instrumental de la lectura, que propiamente es una lectura defectuosa al no captar el sentido, dicha apatía también se manifiesta en el ejercicio de la escritura, es decir, si los estudiantes no hacen una lectura comprensiva se les dificulta igualmente hacerse entender cuando escriben, y es así cómo los estudiantes no muestran disposición para escribir, sobre todo en lo tocante a producir textos propios, dado que al no hacer una lectura de sentido tampoco pueden producir sentido, eso se les dificulta y no les agrada.

2.3.3 Breve Reflexión sobre Aprendizaje Significativo. Teniendo en cuenta las acciones lúdicas pedagógicas que se implementarán, éstas se harán con criterios de Aprendizaje Significativo, y no es que se apunte a desarrollar este modelo, sino que se emplea este modelo para hacer mucho más agradable el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, toda vez que la producción de sus textos breves se hará como construcción de textos-sentido enfatizando, como ya se ha dicho oportunamente, en la dimensión semiótica del lenguaje; por lo tanto, es preciso considerar así sea brevemente lo pertinente al modelo pedagógico del Aprendizaje Significativo. Al respecto es de anotar que el Aprendizaje Significativo es una metodología pedagógica considerada como una de las opciones más acertadas para desarrollar el proceso educativo con criterios didácticos que reorientan el quehacer pedagógico, replanteando el papel del maestro y, sustancialmente, del estudiante, cuestionando y desplazando los viejos criterios del modelo pedagógico identificado como Educación Tradicional, buscando que la pedagogía y el sistema educativo en general vayan acordes con las nuevas exigencias de la persona y de la sociedad actual, asimilando los criterios científicos de conocimiento vigentes en el presente. Por lo tanto, el aprendizaje significativo es un modelo didáctico de renovación pedagógica.

³¹ NEGRET, Juan Carlos y JARAMILLO, Adriana. Constructivismo y lengua escrita. En: JURADO VALENCIA y BUSTAMANTE ZAMUDIO. Los procesos de la escritura, Op. cit., p. 76.

El aprendizaje significativo enfatiza en la participación activa del aprendiz, pero no se queda en el simple accionar de éste, sino que sus presupuestos van más allá, contemplando el hecho de que el educando al llegar a la escuela ya tiene unos conocimientos previos, y allí se le entregan nuevos conocimientos, que él los incorpora y conjuga con los que ya lleva, presentándose inicialmente un conflicto interior, sobre todo si los nuevos conocimientos no coinciden o no convergen con el saber que él ya posee; de manera que el individuo debe replantear el conocimiento que tiene, o lo consolida y amplía con los nuevos conocimientos a que accede. Esto es lo que se conoce propiamente como proceso de acomodación en la teoría piagetiana, pero que en David Ausubel toma la denominación de aprendizaje significativo, por cuanto es una reconstrucción de significados.

Cabe señalar que este modelo pedagógico iniciado por Ausubel abarca otras tendencias pedagógicas contemporáneas, por cuanto ellas, como el aprendizaje personalizado, el aprendizaje por procesos o integral y el constructivismo, e inclusive otras anteriores como el aprendizaje autodirectivo y la Escuela Nueva, convergen en que apuntan a un aprendizaje de sentido, de significación para la vida del aprendiz.

Pues bien, la teoría de Ausubel, conocida como aprendizaje significativo, recalca en la incorporación de conocimientos nuevos que interactúan al interior del individuo con los conocimientos previos, estableciéndose entre ellos una coordinación o armonización. Sólo en esta medida el aprendizaje tendrá sentido para el estudiante, como lo afirma Ausubel: “El alumno debe manifestar (...) una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria”³².

Precisamente, Julián De Zubiría al hacer una reseña de la teoría de David Ausubel, quien por primera vez habló de aprendizaje significativo en 1963 en su obra: “Psicología del aprendizaje verbal significativo” y que luego amplió en la primera edición de “Psicología educativa” en 1968, resalta cómo el establecer la relación entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos, es una característica diferenciadora del aprendizaje significativo respecto a las modalidades pedagógicas tradicionales, repetitivas y memorísticas:

La teoría ausubeliana permite distinguir entre los tipos de aprendizaje y la enseñanza o formas de adquirir información. El

³² AUSUBEL, David. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2ª ed. México : Trillas, 1983, p. 48.

aprendizaje puede ser **repetitivo** o **significativo** según lo aprendido se relacione arbitraria o sustancialmente con la estructura cognoscitiva. Se hablará así de un aprendizaje significativo cuando los nuevos conocimientos se vinculen de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales disponía el individuo. En cambio, el aprendizaje repetitivo será aquel en el cual no se logra establecer esta relación con los conceptos previos o si se hace, es de una forma mecánica y, por lo tanto, poco duradera³³.

De manera que el aprendizaje significativo puede ser asimilado como una posición constructivista, en una actitud frontalmente opuesta a la de la educación tradicional, la que propende por un aprendizaje no-significativo, un aprendizaje sin sentido. Con el fin de corroborar lo dicho, es preciso ahondar un poco más en este modelo pedagógico que contribuye a una adecuación de la educación a las necesidades y exigencias del hombre de hoy y de la sociedad actual. Según Ausubel, cuando se incorpora nueva información a la información previa, estos dos conocimientos interactúan, se da la asimilación como reconstrucción de significados, tanto de la información previa como de la nueva. En efecto, afirma Ausubel:

Por asimilación se entiende el proceso mediante el cual la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente (...) Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada³⁴.

Si bien David Ausubel fue el iniciador del aprendizaje significativo, su principal promotor y uno de sus mayores exponentes es Carl Rogers, psicólogo y pedagogo estadounidense, quien realizó investigaciones en psicoterapia no-directiva con aplicación a la educación, generando un aprendizaje autodirectivo, afirmando, al igual que otros renovadores pedagógicos (Alexander Neill, Celestin Freinet, Paulo Freire), que la educación tradicional produce individuos anómalos, inauténticos y que reproduce a una sociedad falsa.

En efecto, Rogers sostiene que como resultado del modelo educativo tradicional, de imposición y memorización de datos e información, se genera una sociedad mentirosa, conformada por mentiras menores que son esos falsos individuos, porque son inauténticos o no son “ellos mismos” sino unos “falsos yos”, resignados, estereotipos, y contra lo cual recomienda que se debería “formar

³³ DE ZUBIRÍA, Julián. Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia – FAMDI, 1994, p. 121.

³⁴ AUSUBEL, Op. cit., pp. 71-120.

pensadores creativos” en un ambiente de libertad, dejando ver, además, cómo contra los sujetos originales, que rompen con las uniformidad, se tiene prevenciones y son considerados “peligrosos” por los educadores tradicionales: “En el campo de la educación –afirma Carl Rogers- tendemos a producir conformistas, estereotipos, individuos con una educación <completa>, en lugar de formar pensadores originales y libremente creativos (...) El ser original o diferente se considera como algo <peligroso>”³⁵.

Rogers propende por un aprendizaje en función del desarrollo y crecimiento de la persona, que fomente la actitud autónoma del estudiante para así propiciar su manifestación personal, su iniciativa, su creatividad. Para ello el maestro no debe obstaculizar la libre expresión del escolar sino que, por el contrario, debe facilitar que sea quien se desarrolle a sí mismo. De ahí que para Rogers, este tipo de educadores son denominados humanísticos, y antes que maestros o profesores deben ser llamados “facilitadores”, por cuanto deben facilitar el encuentro del aprendiz consigo mismo. Afirma Rogers: “La asunción de esta tendencia hacia el propio desarrollo es muy frecuente entre los educadores humanísticos, que consideran a la persona capaz de desarrollarse a sí misma, naturalmente, y al profesor como una ayuda o facilitador de ese impulso natural”³⁶.

De otro lado, este modelo de renovación pedagógica es personalizante e integral, concibe al estudiante como persona dotada de potencialidades, y es quien aprende interviniendo con todas sus potencialidades, facultades y competencias. Precisamente, Carl Rogers identifica los siguientes puntos característicos del aprendizaje significativo:

- 1- Tiene una implicación del sujeto que aprende: se compromete toda la persona, no solo su aspecto cognoscitivo sino sus sentimientos, actitudes, valores y comportamientos.
- 2- Es autoiniciado: aunque el estímulo inicial venga del exterior, la sensación de descubrir, captar y dar sentido viene del interior.
- 3- Es evaluado por el alumno: el “locus” de la evaluación está en quien aprende, él es el único que puede decir si logró o no sus metas.
- 4- Su esencia es significado: cuando la persona aprende algo, lo incorpora dentro de su experiencia total.
- 5- Los seres humanos tienen una potencialidad para aprender y debemos confiar en ella.

³⁵ ROGERS, Carl. Teoría psicológica autodirectiva. Buenos Aires : Amorrortu, 1972, p. 35.

³⁶ Ibid., p. 65.

6- Mucho aprendizaje significativo se adquiere haciendo³⁷.

En este punto vale la pena resaltar la segunda característica del aprendizaje significativo, identificada por Rogers, que hace referencia a que el aprendizaje es “autoiniciado”, y según la cual, “aunque el estímulo inicial venga del exterior, la sensación de descubrir, captar y dar sentido viene del interior”, esto para señalar que esta perspectiva del aprendizaje como proceso personal no es completamente nueva, porque incluso en un lejano pasado, en la misma Edad Media, ya se encuentra en Santo Tomás de Aquino (1225-1274) un claro antecedente. En efecto, para este filósofo y teólogo, la educación es un proceso vital y muy personal del estudiante, aunque este es ayudado por el maestro, según él mismo afirma:

Ahora bien, el hombre adquiere la ciencia, a veces por un principio interno, como acontece en el que la investiga por sí mismo, y a veces por un principio externo, cual sucede en el que es enseñado. Va, efectivamente anejo a cada hombre un principio de ciencia, que es la luz del entendimiento agente, por el cual se conocen, ya desde el comienzo naturalmente, ciertos principios universales comunes a todas las ciencias. Cuando uno aplica estos principios universales a casos particulares, cuyo recuerdo o experiencia le suministran los sentidos, adquiere por investigación propia la ciencia de cosas que ignoraba, pasando de lo conocido a lo desconocido (...) Puede, pues, el maestro contribuir de dos maneras a que el discípulo pase de las cosas por él previamente conocidas al conocimiento de las desconocidas. El primero de estos modos es suministrarle algunos medios o auxilios de los cuales use su entendimiento para adquirir la ciencia... El segundo de estos modos consiste en fortalecer el entendimiento del que aprende, no mediante alguna virtud activa, como si el entendimiento del que enseña fuese de una naturaleza superior, puesto que todos los entendimientos humanos son de un mismo grado en orden de naturaleza; sino en cuanto se hace ver al discípulo la conexión de los principios con las conclusiones en el caso de que no tenga él suficiente poder comparativo para deducir por sí mismo tales conclusiones de tales principios³⁸.

Por otro lado, y retornando a la caracterización del aprendizaje significativo formulada por Carl Rogers, se tiene que en la primera de tales características se habla de que en este modelo es implicado el estudiante en su totalidad como persona. Es que se debe tener en cuenta que el aprendizaje significativo se centra en la acción personal del estudiante por querer aprender, es decir, también hace

³⁷ ROGERS, Carl. Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires : Paidós, 1975, p. 126.

³⁸ AQUINO, Tomás de. Suma Teológica. Madrid : BAC., 1964, p. 117.

intervenir el proceso afectivo y no sólo el cognitivo, lo que hace que este aprendizaje sea integral o integrativo, que lleva al aprendiz a una instancia de comprender los contenidos antes que memorizarlos o almacenarlos, e inclusive va más allá de la comprensión de los contenidos o nociones que le llegan en las clases, va hacia una comprensión o aprendizaje del mundo, toda vez que el proceso de aprendizaje al interior del aula es sólo pretexto para comprender los entornos, el contexto en que vive, el mundo o la realidad en que está inscrito el estudiante, tal como afirma la chilena Andrea Rose:

Dicha teoría [del aprendizaje significativo] responde a una concepción cognitiva del aprendizaje, según la cual éste tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben; integrando al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En otras palabras, según Ausubel el aprendizaje debe ser una actividad significativa, es decir que se den relaciones entre el conocimiento nuevo y el que el alumno ya posee³⁹.

Por consiguiente, el aprendizaje significativo como modelo pedagógico supera la limitación del modelo tradicional, en tanto no reduce el aprendizaje a una repetición mecánica sino a la comprensión de lo aprendido por interacción de la nueva información y los conocimientos previos, que no es mera asociación de ideas, y que en últimas redundará en crecimiento o desarrollo de la estructura cognitiva del estudiante, como al respecto afirma la misma Andrea Rose:

El aprendizaje significativo, en si tiene la intención de superar tanto los límites de la enseñanza tradicional (memorística y acumulativa), como el exceso de actividad que se derivaba de las corrientes a favor del aprendizaje por descubrimiento, el cual impedía en ocasiones la asimilación de nuevos contenidos (...) El aprendizaje no se da por repetición mecánica de elementos aislados sino en la estructuración de un todo relacionado, aprender es sinónimo de Comprender (...) Y si de mencionar una de las características más importantes del aprendizaje significativo es necesario decir que se, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva, favoreciendo la diferenciación, evolución y consecuentemente de toda la estructura cognitiva⁴⁰.

³⁹ ROSE, Andrea. Aprendizaje significativo según David Paul Ausubel. Ensayo. Disponible en internet. <http://www.catarose-live.blogspot.com> del 28 de junio de 2008. Bajado el 17 de julio de 2014.

⁴⁰ Ibid.

En esta forma, mediante el aprendizaje significativo, el aprendizaje no sólo de lo académico al interior del aula sino también del mundo, del entorno, del contexto social y cultural en que vive el estudiante adquiere para este un real sentido, que lo lleva a reconocerse a sí mismo, en tanto se identifica como un sujeto con potencialidades que lo predisponen a conocer, esto es, sus dimensiones o niveles cognitivos, afectivos, volitivos y sicomotores.

Pues bien, dentro del amplio abanico de posibilidades de aprendizaje por el modelo significativo, el aprendizaje del manejo y uso del lenguaje en los ejercicios de lectura y escritura, es uno de ellos que, como es de suponer, adquiere unas características específicas que lo diferencian del aprendizaje de la lectoescritura desde el modelo de educación tradicional, caracterización que se considera en el siguiente acápite.

2.3.4 Hacia un Aprendizaje Significativo de la Lectoescritura. Lo planteado por el aprendizaje significativo acerca de que el estudiante incorpora el nuevo conocimiento y lo relaciona con sus conocimientos previos, es muy adecuado en el aprendizaje y desarrollo del área de Lengua Castellana, y particularmente en el ejercicio lectoescritor, toda vez que ésta área del conocimiento se fundamenta en la experiencia comunicativa del sujeto con el entorno, con los demás, con los textos orales y escritos, es decir, implica una experiencia directa con el lenguaje y con la expresión que el ser humano hace del mundo y de la realidad.

La divergencia metodológica del aprendizaje significativo respecto de la educación tradicional en torno al ejercicio de la lectoescritura es radical, toda vez que ésta última ha creído que el estudiante llega a la escuela a aprender a leer y escribir, lo cual no es aceptado por el modelo significativo, el que, por el contrario, sostiene que cuando el estudiante llega al centro educativo lo hace con un bagaje de conocimiento, y es más, ya sabe “leer” y “escribir” a su manera. En la escuela se le introduce al conocimiento en los rudimentos de la Lectoescritura convencional, pero ya en su hogar el niño hace lectura de señales, de gestos y de signos no lingüísticos, comprende o “lee” la señal de la mano que le indica que se detenga, que haga silencio o que venga; el niño de cuatro años dice al papá en el auto que siga cuando ve que el semáforo cambia de luz roja a verde.

Y es que no se debe olvidar que el niño antes de llegar a la escuela ya hace uso del lenguaje y se comunica, él maneja sus propios códigos simbólicos, de percepción y significación, inclusive escribiendo las palabras correctamente, en el niño ellas tienen otra significación que depende de su particular manera de formar o deformar las imágenes de lo percibido. Los niños trabajan con su propia lógica, aunque al adulto le parezca que “se salen” de lo convenido. Esta manera diferente de asumir la Lectoescritura en los niños, se aprecia en la siguiente anécdota contada por Negret y Jaramillo. Cuentan los autores que la profesora les dijo a sus estudiantes que elaboraran, que “escribieran” una invitación para una reunión de padres de familia, entonces sucedió que:

Una niña dividió la hoja en dos e hizo dibujos y garabatos. Y cuando la maestra le preguntó qué había escrito, ella señalando los dibujos, dijo: “aquí estoy yo, aquí está mi papito, aquí está un muñeco”, y luego, señalando los garabatos, los leyó: “Quiero que vengas el viernes a la reunión con todos los papás de la escuela, a las nueve de la mañana”⁴¹.

Por lo tanto, con la metodología del aprendizaje significativo los estudiantes pueden desarrollar el manejo de la lengua escrita de un modo más eficaz, produciendo textos-sentido, sin preocuparse que su tipo de letra guste a la profesora, toda vez que la lectoescritura con criterio significativo, posibilita que los estudiantes sean los protagonistas del ejercicio lectoescritor. Ellos participan activamente, y de esta manera el aprendizaje y desarrollo de la lengua no se reduce a memorización de rudimentos lectoescriturales, ni a hacer lectura y escritura mecánicas, sino que es un crecimiento en la lectoescritura enfatizando en la producción de sentido o función semiótica de la lengua y del pensamiento. Porque no se trata de que los estudiantes escriban bonito, sino que construyan textos con sentido, sin preocuparse tanto ni por el tipo de letra ni por la ortografía pues no se trata de clase de caligrafía sino, más bien, de que los estudiantes asuman el ejercicio lectoescritor como experiencia de construcción y producción de textos-sentido. Al respecto es muy oportuna la experiencia referida por Jurado Valencia, y acaecida con unos niños y niñas de una institución educativa de Bogotá:

Estos niños que aprendieron a escribir sin tener que pasar por las planas de las vocales y de las consonantes, de letra en letra, como lo muestran los manuales y como lo reclama el currículo, tuvieron progresos enormes. Si bien la letra al principio era chueca, con omisiones y a veces uniendo arbitrariamente palabras, lo más importante, reiteramos, era reconocer las estructuras profundas de las narrativas, pues esto permitía detectar la puesta en acto de la función semiótica del pensamiento y porque a partir de allí el niño podía ir cualificando progresivamente la estructura convencional de la escritura⁴².

Por lo tanto, mediante actividades lúdicas y creativas en lectoescritura, se busca que los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto jueguen con la palabra y la imaginación, que elaboren sus propios textos, sus narraciones, que desarrollen su expresión personal valiéndose de la lengua escrita como vehículo de su percepción del mundo, de sus sentimientos, pensamientos y de su imaginación; es decir, que desarrollen su sentido de la realidad externa e interna, sin preocuparse de que escriban bonito y

⁴¹ NEGRET, Juan Carlos y JARAMILLO, Adriana. Propuesta pedagógica para el aprendizaje de la lengua escrita. En: Revista Educación y Cultura. N° 34. Santafé de Bogotá: FECODE, 1994, p. 14.

⁴² JURADO VALENCIA, Op. cit., p. 61.

correctamente, que luego, ellos mismos a través del reiterado ejercicio lectoescritor irán descubriendo y “cualificando progresivamente la estructura convencional de la escritura”⁴³, retomando la afirmación hecha por Fabio Jurado Valencia.

Es que como afirman Mireya Cisneros y Violetta Vega, de lo que se trata es de resignificar el ejercicio de la lectura y la escritura, para superar la actitud de la educación bancaria, en la que el docente se limita a depositar información en el estudiante para luego pedirle que se la devuelva tal como se la entregó, ya que, según Cisneros y Vega, la lectoescritura debe servir de instrumento comunicante, operador para promover la reflexión y discusión en el estudiante, para en una palabra construir la voluntad de conocimiento. En efecto, afirman Cisneros y Vega:

Conviene insistir en que el fin de la lectura y la escritura no puede limitarse al hecho de recibir información para luego rendir cuentas de lo leído como un acto de devolución. En lugar de comunicarse, el educador informa a los educandos meras conclusiones o pretendidos hechos, que estos reciben impacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. La mudanza de estas metodologías depende de la disposición de los espacios educativos para incitar la reflexión y discusión de las categorías disciplinares, producir nuevas categorías y sistemas conceptuales; en fin, para propiciar la construcción de voluntad en la acción y el conocimiento⁴⁴.

Ahora bien, de acuerdo con el aprendizaje significativo el desarrollo de la lectoescritura debe ser una apertura de espacios donde el estudiante haga acopio de su capacidad imaginativa, de su creatividad y que él vivencie como una experiencia expansiva, lúdica, agradable, que sea un espacio donde inclusive el error tenga cabida como recurso didáctico sin que sea motivo de sojuzgamiento, sanción y descalificación por parte del maestro, toda vez que el error lectoescritor del niño es un valioso recurso que puede utilizar el educador para estimular la inventiva y la producción del alumno, ya que como sostiene Gianni Rodari, en una educación de la creatividad, también el error es creativo:

De un “lapsus” [o equivocación] puede nacer una historia, esto no es ninguna novedad. El error ortográfico, si se considera de modo adecuado, puede dar lugar a todo tipo de historias cómicas e instructivas (...) Muchos de los llamados “errores” de los niños

⁴³ Ibid., p. 61.

⁴⁴ CISNEROS ESTUPIÑÁN, Mireya y VEGA PULIDO, Violetta. En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2011, p. 55.

después resultan ser algo muy diferente: son creaciones autónomas de las que se sirven para asimilar una realidad desconocida. En cada error se halla la posibilidad de una historia. El error puede revelar verdades ocultas. Con los errores se aprende, dice un viejo proverbio. Un nuevo proverbio podría decir que con los errores se inventa⁴⁵.

Precisamente Gianni Rodari refiere cómo el error ortográfico puede ser utilizado como recurso para estimular la imaginación y la invención, es decir, la creatividad posibilitando que el estudiante produzca textos nuevos:

Una vez sugerí a un niño que había escrito –error insólito- “caja” por “casa” que inventara la historia de un hombre que vivía en una caja. Otros niños se dedicaron también a ello. Salieron muchas historias: Había una vez un hombre que vivía en una caja de muertos, otro era tan pequeño que para dormir le bastaba una caja de frutas, terminaba en el mercado entre coles y zanahorias, y alguien pretendía comprarlo a tanto el kilo (...) ¿un “libbro” con dos bes será solamente un libro que pesa más que los otros, un libro equivocado, o un libro especial? ¿Una “pitola” [pistola sin s], dispara balas, plumas o violetas?”⁴⁶.

Es así que al centrar el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura en la captación y construcción de sentido, y a partir de la realidad y contexto cultural de los estudiantes, se posibilita que ellos tengan acceso al manejo del lenguaje con agrado, participando con entusiasmo en las distintas actividades, puesto que éstas son espacios amenos, divertidos, de distensión y juego con la palabra y la imaginación. Es que, precisamente, Rodari confiesa en el prefacio de su opúsculo, que lo inspiró a compendiar sus charlas con niños y con maestros de infantes una frase del poeta Novalis en sus “Fragmentos”, en que el poeta alemán sugiere que así como hay una Lógica también se podría propender por crear una Fantástica, en que se dé cabida al accionar de la imaginación, es decir, al arte de inventar, pero centrada esta invención en el campo del lenguaje, de la palabra, o aquello que ahora se identifica como la lectoescritura. Pero, sobre todo, Rodari asevera que su obrita de la “Gramática de la fantasía” está dirigida a los docentes que creen en la imaginación como un componente de la educación, que confían en la creatividad de los menores de edad y que reconocen el valor liberador de la palabra. En efecto, afirma Rodari:

Un día, en los *Fragmentos* de Novalis (1772-1801), encontré la frase que dice: “Si tuviéramos una Fantástica, como hay una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar” (...) El opúsculo

⁴⁵ RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona : Avance, 1996, p. 41.

⁴⁶ Ibid., p. 43.

que presento ahora... no representa ni la tentativa de fundar una “Fantástica”..., ni tampoco una teoría completa de la imaginación y de la invención (...) Se trata sólo de la invención por medio de palabras y apenas se sugiere, sin profundizar, podrían ser fácilmente adaptadas a otros lenguajes (...) Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra⁴⁷.

Cabe agregar que considerar el ejercicio de la lectoescritura como aprendizaje y manejo de la lengua, en la captación y construcción de sentido, es asumir la facultad comunicativa del ser humano en general, y de los estudiantes en particular, en el presupuesto denominado de las competencias comunicativas. Por lo cual se trata enseguida lo relativo a este tema particular de las competencias comunicativas básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva, que implica, precisamente, la actuación de los estudiantes en el uso de la palabra.

2.3.5 A Propósito de las Competencias Comunicativas. Inicialmente y como tentativa definitoria se puede afirmar que “Competencias” son las capacidades del ser humano para abordar como ser inteligente y racional el mundo y la realidad, aunque más adelante se hará precisión respecto a que las competencias no son propiamente capacidades o potencialidades sino construcciones. Las competencias ya no son ese competir o concursar, sino que son las propiedades del ser humano para trabajar la información, para conocer la realidad y profundizar en ese conocimiento.

Pero el ejercicio de las competencias no se reduce a simple consideración de las capacidades intelectuales del estudiante para asimilar conocimiento, sino que se hace referencia a su proceder y actitud frente al conocimiento y al mismo proceso de aprendizaje. Las competencias implican actuación, actitudes en el conocimiento, la manera cómo el estudiante se ha apropiado de una información y la ha procesado para convertirla en algo propio, personal, para incorporarla a su persona en la cotidianidad. Al respecto es oportuna la siguiente afirmación de Héctor Pérez Grajales:

La experiencia demuestra que el aprendizaje de la gramática no es suficiente para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Es importante que el estudiante aprenda la utilización de la lengua en situaciones concretas, lo que implica el desarrollo de la competencia comunicativa donde la lengua se entiende como una

⁴⁷ Ibid., pp. 5-9.

forma de acción o de actividad que se realiza con una finalidad concreta⁴⁸.

En este punto se debe tener en cuenta que si bien en el espacio escolar la lectoescritura es remitida a la actitud del estudiante en lectoescritura de textos escritos, pero ello no obedece a la verdad de la naturaleza del texto, por cuanto si texto no es solamente el encadenamiento de signos lingüísticos o de sonidos y palabras y frases, sino todo aquello que tiene y conlleva una carga significativa, entonces el mayor texto es el mundo, la realidad, el contexto sociocultural cargado de símbolos y significaciones. Es que texto implica comunicación y acción humana, según afirma Habermas citado por Pérez Grajales: “Los sujetos capaces del lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de textos, según sus necesidades de acción y comunicación”⁴⁹.

Por lo tanto, de lo que se trata es hacer que el estudiante aprenda a asumir la realidad para desentrañar su sentido, entender el sentido de las cosas, esto es, interpretarlas. De ahí que el desarrollo del ejercicio lectoescritor a partir de la lectoescritura de textos a partir de la realidad cultural regional, constituye en realidad un “pre-texto” para que los estudiantes aprendan a abordar la realidad del mundo y de la vida, comenzando a través de esas ventanas dimensionales que son los textos escritos en los que confluyen la realidad y la imaginación.

Cabe señalar que no es adecuado entrar directamente a ver lo relativo a las competencias comunicativas sin antes hacer una breve disertación en torno al lenguaje y a la comunicación para así entender la naturaleza y función de las competencias comunicativas.

Se debe tener en cuenta, en primera instancia, que el Lenguaje es una de las principales características del ser humano, toda vez que es el vehículo de comunicación, que concretiza la relación interpersonal o interacción de personas de una comunidad, y es que precisamente el ser humano, por naturaleza, es un ser social, que se integra a sus semejantes, con quienes intercambia ideas, experiencias y anhelos, siendo la comunicación una cualidad inherente a su ser social. Esta capacidad comunicativa a través del lenguaje se manifiesta en el ser humano desde su nacimiento e incluso antes (ya el niño en el espacio intrauterino responde a ciertas estimulaciones que se le prodigan desde el exterior), de manera que todo individuo nace con la tendencia a comunicarse con los demás y lo hace de distintas maneras. Al respecto Martha Inés Guzmán de Hernández afirma:

⁴⁸ PÉREZ GRAJALES, Héctor. Nuevas tendencias de la composición escrita. Santafé de Bogotá: MAGISTERIO, 1998, p. 24.

⁴⁹ HABERMAS, Jürgen, citado por PÉREZ GRAJALES, Op, cit., p. 25.

Los seres humanos nacen con la tendencia a comunicarse con sus semejantes. Lo logran de distintas maneras. Una sonrisa, por ejemplo, puede comunicar sentimientos de amistad; un rostro crispado tal vez rabia; lágrimas quizás pena; un puño cerrado, de pronto rabia, etc. Desde el primer día de vida, los niños expresan dolor o hambre por gritos y gestos. Gradualmente incluyen expresiones de agrado o sonrisas cuando alguien conocido está cerca, comienza a estirar sus manos para ser alcanzado. El hombre, ser social por naturaleza, tiene como principal vehículo de comunicación el lenguaje⁵⁰.

Es así como el lenguaje, por ser el principal vehículo de comunicación, se ha convertido en el medio transmisor por excelencia, que ha hecho posible que el hombre represente simbólicamente la realidad en sonidos y signos que transcriben esos sonidos, lo cual implica una interpretación de la misma que es compartida con sus semejantes con el lenguaje, y es a través del lenguaje que el hombre transmite sus realizaciones, valores y normas de comportamiento, es decir, el lenguaje ha permitido la transmisión cultural, como al efecto sostiene Guzmán de Hernández: “La interrelación, la interpretación de la realidad y la transmisión cultural, con todo lo que ella implica, se hace posible teniendo como medio fundamental el lenguaje”⁵¹.

Por otro lado, el lenguaje es manifestación de la capacidad del hombre para abordar la realidad y expresarla, puesto que el hombre a diferencia de los animales tiene una manera particular de habérselas con las cosas, una “habitud intelectual” al decir de Xavier Zubirí, por la que evalúa, valora y reflexiona las cosas, de modo que mientras para los animales las cosas son cosas-estímulo, para el hombre ellas no son simples cosas sino cosas-sentido, porque el hombre las aborda intelectivamente, está entre las cosas y las nombra, las representa, las valora y las clasifica en buenas o malas, útiles o perjudiciales, favorables o desfavorables; esa valoración implica otorgarles sentido, es decir, ellas tienen significación para el hombre. Al respecto afirma Humberto Sandoval, apoyándose en Xavier Zubirí:

“Todo viviente –nos dice el filósofo español Xavier Zubirí- tiene un modo primario de habérselas con las cosas y consigo mismo, anterior a sus posibles soluciones y respuestas. A este modo de habérselas con las cosas y consigo mismo es a lo que llamamos **habitud**” (...) Para nosotros las cosas no son simplemente cosas, sino que son **cosas-sentido**, es decir, que tienen un significado, y con ellas nos relacionamos; no sólo afectivamente sino, y esto es muy importante, simbólicamente (...) En realidad nosotros ya no tenemos un contacto directo con las cosas; sino a través de

⁵⁰ GUZMÁN DE HERNÁNDEZ, Op. cit., p. 42.

⁵¹ Ibid., p. 42.

representaciones, de juicios, de afecciones, de significados, de símbolos que han viajado por el tiempo de generación en generación y de cultura en cultura. Es por esta razón que decimos que el hombre es un ser de **sentido**⁵².

Ahora bien, la comunicación como concreción del lenguaje, comprende todas las experiencias humanas y está constituida por la gran variedad de sentidos que puede tener para el hombre la realidad; de ahí que el acto comunicativo es un intercambio de mensajes-sentido y las subsiguientes lectura, interpretación o desciframiento de tales mensajes, como al respecto afirman Carlos Hernández, Alfredo Rocha y Leonardo Verano:

Cuando afirmamos que la comunicación es la manifestación esencial del lenguaje no entendemos por comunicación únicamente la situación generada por las intenciones explícitas de interacción discursiva presentes en dos o más individuos. La comunicación abarca todas las experiencias humanas en tanto experiencias dotadas de sentido que actúan siempre bajo formas de comprensión, producción y transformación de la realidad. Lo comunicativo, por consiguiente, está constituido por la infinita diversidad de sentidos que puede asumir la realidad y por ello, más que señalar el uso de la lengua en situaciones concretas, el fenómeno de la comunicación expresa ante todo las posibilidades de interpretación y producción de sentido de lo real⁵³.

Es así como el hombre al tomar las cosas como cosas-sentido, las re-crea, las inventa, las re-elabora, y en el mensaje que se cruza entre hablantes o interlocutores surgen las cosas-sentido, representadas, y para entenderse deben interpretar y descifrar el código de significación que media entre ellos.

En este punto es preciso señalar que si bien es cierto que el ser humano nace con la tendencia a comunicarse, ello no implica que el lenguaje sea una posesión o capacidad innata, sino que es una adquisición que se alcanza tras un largo proceso de aprendizaje que se da en la infancia y en el que intervienen factores fisiológicos, psicológicos, lingüísticos y ambientales o socioculturales, en que mediante imitación oral y por la visualización con que el niño relaciona sonidos articulados y los movimientos y gestos de quien emite el mensaje, va comprendiendo lo expresado o el mensaje escuchado, como al efecto sostiene Guzmán de Hernández:

⁵² SANDOVAL, Humberto. *Hermenéutica de la cultura*. Santafé de Bogotá: UNISUR, 1993, p. 12-16.

⁵³ HERNÁNDEZ, Carlos; ROCHA, Alfredo y VERANO, Leonardo. *Las competencias como posible objeto de evaluación: elementos teóricos*. Santafé de Bogotá: MAGISTERIO, 2000, p. 2.

El lenguaje es la capacidad compleja en la que intervienen múltiples factores, entre los cuales los de orden psicológico influyen en su desarrollo y ulterior desenvolvimiento (...) El hombre no posee el lenguaje desde el nacimiento, sino que lo adquiere por medio de un proceso laborioso a lo largo de su infancia. Su desenvolvimiento está ligado a la maduración de las actividades nerviosas superiores. El lenguaje surge primariamente por imitación, en la que intervienen no solo factores audio-motores, sino igualmente óptico-motores a través de los cuales se va estructurando el lenguaje infantil. Este proceso no abarca solo la articulación, como imitación de movimientos y sonidos, sino la comprensión de lo escuchado y expresado. El niño desde que empieza a ver, observa todos los movimientos de su madre y los usa relacionando lo que ella hace y dice hasta que un día llega a relacionar la palabra con el movimiento y trata de imitarlo; esto lo va haciendo paulatinamente⁵⁴.

De manera que la adquisición del lenguaje es un fenómeno y proceso sociocultural que tiene una dimensión individual y otra social. De ahí que el estudio del lenguaje puede abordarse desde distintos campos (fisiológico, lingüístico, sociológico o cultural) toda vez que el aprendizaje de este instrumento comunicativo va estrechamente ligado a aspectos biológicos, psicológicos y ambientales, siendo el ambiente social, particularmente el familiar, quizá el factor más importante si se tiene en cuenta que el lenguaje, en tanto vehículo comunicativo, implica ejercicio de interrelación personal, de intercambio de discursos que hacen las personas integrantes de un grupo humano o comunidad. Al respecto, Guzmán de Hernández apunta:

Antes de que el niño entienda y pueda emplear sonidos y palabras, parece ir desarrollando un proceso que consiste en establecer asociaciones, recuerdos, hábitos y relaciones interpersonales con su ambiente sociofamiliar. Este proceso constituye la base sobre la cual se desarrolla su lenguaje y su habilidad mental para establecer la comunicación con los demás. El lenguaje es la base de la comunicación y de la interacción social, por este medio el niño puede expresar sus ideas, deseos y sentimientos a quienes lo rodean, puede entablar nuevas amistades, conocer y comprender las experiencias de los demás. Además es un factor fundamental en el desarrollo cognoscitivo y emocional. El desarrollo del lenguaje está relacionado con aspectos biológicos, psicológicos y ambientales. Un niño que procede de un medio donde recibe mucha estimulación, donde sus padres y hermanos se preocupan por hablar con él y refuerzan sus intentos de comunicación,

⁵⁴ GUZMÁN DE HERNÁNDEZ, Op. cit., p. 43.

poseerá un vocabulario rico y complejo y se podrá expresar con seguridad y fluidez⁵⁵.

Ahora bien, tomando el espacio de la institución educativa, ya sea escuela o colegio, no se puede negar que el escolar es un contexto sociocultural específico cuya función socializadora se da en términos de comunicación, de intercambio discursivo, toda vez que el aprendizaje es una relación lingüística, discursiva entre profesor y estudiante, donde entre uno y otro se dirigen mensajes que para su comprensión deben ser traducidos, interpretados, argumentando y proponiendo. Es decir, en los centros educativos se transmite al estudiante los rudimentos y mecanismos del uso y manejo de la Lengua, siendo el mismo proceso de aprendizaje ejercicio del lenguaje o ejercicio lectoescritor de la competencia comunicativa.

En los distintos campos específicos de las áreas curriculares, ciencias o disciplinas la educación debe fomentar en el estudiante el ejercicio de éstos tres niveles o expresiones del acto comunicativo: la interpretación, la argumentación y la proposición, que son en sí las competencias comunicativas específicas. Al respecto afirman Hernández, Rocha y Verano:

Aún dentro de las limitaciones propias de su naturaleza como instrumento de socialización en el contexto de normas y valores previamente definidos, la escuela tiene una tarea esencial en el cambio social, así como, en sentido contrario, la ha tenido para garantizar la inercia de las estructuras de poder. Precisamente porque en el espacio de la escuela, como contexto sociocultural específico, se dan modos particulares de interpretar, argumentar y proponer, se trata de fortalecer el desarrollo de tales competencias en el contexto de las gramáticas básicas de las disciplinas⁵⁶.

Entonces se puede apreciar que como capacidad o facultad para comunicarse con los demás, las personas poseen la competencia comunicativa por naturaleza, nacen con ella. Sin embargo, es necesario hacer precisión sobre el concepto de Competencia Comunicativa, aunque algo quedó dicho con anterioridad.

Es frecuente encontrar en textos y apreciaciones de pedagogos y en el ámbito educativo que las competencias son asimiladas, identificadas con potencialidades o capacidades determinadas genéticamente en el individuo y que éste con la ayuda de estimulación o motivación puede desarrollar. Así, en el texto: “La evaluación de competencias básicas” publicado por la Secretaría de Educación

⁵⁵ Ibid., p. 44.

⁵⁶ HERNÁNDEZ, ROCHA y VERANO, Op. cit., p. 6.

Distrital con el auspicio de la Alcaldía de Santafé de Bogotá, respecto al concepto de competencia se afirma:

La competencia es la capacidad –o potencialidad- de una persona de utilizar lo que sabe en múltiples situaciones, en ámbitos académicos, laborales, individuales y sociales. Como potencialidad, las competencias son abstractas y sólo se hacen visibles en actuaciones, es decir, en los desempeños de los estudiantes frente a problemas nuevos. Esto implica que en la evaluación, las competencias se miden indirectamente a través de desempeños⁵⁷.

De la anterior conceptualización se rescata, de un lado, el hecho de que las competencias ponen de relieve lo que una persona sabe, utilizando dicho saber en todas las situaciones de su vida cotidiana tanto a nivel individual como social, y de otro, el que las competencias sólo pueden ser observadas y evaluadas en las “actuaciones” de la persona. Sin embargo, no se puede aceptar aquello de que las competencias son capacidades o potencialidades, pues como afirma precisamente Rómulo Gallego Badillo, en verdad las competencias no son potencialidades ni capacidades, sino construcciones del sujeto o del estudiante, y al no ser cualidades innatas tampoco pueden ser desarrolladas sino, más bien, reconstruidas:

Las competencias no son potencialidades o capacidades genéticamente determinadas que los alumnos pueden desarrollar si se les brinda la oportunidad para hacerlo. Por el contrario, son construcciones de cada quien de conformidad con los retos que se plantea y en relación con la pertenencia a un colectivo determinado. Como construcciones, son susceptibles de reconstrucciones, mas no de perfeccionamiento y desarrollo⁵⁸.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que la competencia se relaciona con el manejo que de la lengua hace el hombre, de ahí que el término fue adoptado inicialmente por Saussure y luego por Chomsky en lingüística. En efecto, las competencias tienen que ver básicamente con la capacidad lingüística del hombre, se habla por eso de competencia lingüística retomando a Saussure y a Chomsky, como manejo y dominio del lenguaje. Esto es, que el hombre está dotado para hablar, pero eso no le basta para comunicarse debidamente, sino que debe hacer un uso adecuado, consciente de los elementos que conforman el sistema de una lengua. De esto trata el uso o manejo de las competencias: de hacer

⁵⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. La evaluación de competencias básicas: herramienta para liderar el mejoramiento de la calidad de la educación. Santafé de Bogotá: REP Publicidad, 1998, p. 13.

⁵⁸ GALLEGO BADILLO, Rómulo. Competencias cognoscitivas. Santafé de Bogotá: MAGISTERIO, 1999, p. 10.

interpretación, argumentación y proponer algo respecto al conocimiento o con base a unos contenidos.

Sin embargo, es preciso anotar que estrictamente hablando, las competencias del acto comunicativo no se ajustan propiamente al concepto de competencia lingüística, por cuanto éste hace referencia a una visión estructuralista y gramatical del uso y manejo de la lengua, por cuanto sugiere que los hablantes se ciñen a un sistema lingüístico y a sus normas gramaticales. En cambio, es más apropiado hablar de competencia comunicativa, en que los hablantes simplemente se comunican con actos de habla, actos comunicativos, intercambiando discursos que generan acción, reacción y actuación por parte de uno o más interlocutores, lo cual implica “escritura y lectura” de sentido, de significaciones (quien emite un mensaje está escribiendo y quien escucha lee) sin que necesariamente se conozcan las reglas gramaticales, cosa que sería propiamente “competencia” de expertos o especialistas en lingüística. Es decir, la competencia comunicativa se ubica dentro de la lingüística pero no de la lingüística formal sino pragmática. Al respecto afirman Hernández, Rocha y Verano:

La competencia lingüística, como saber presupuesto en función del cual se crean y comprenden nuevos enunciados, no expresa de manera suficiente el fenómeno de la comunicación (...) Afirmar que la competencia lingüística, todo el saber contenido en la apropiación de una lengua, describe y define la esencia de la comunicación, implica asumir en últimas una interpretación formal o estructuralista del lenguaje, que deriva en la concepción de las palabras como simples representaciones de objetos o comportamientos. Incluso la teoría generativa y transformacional de Chomsky, a pesar de contemplar la creatividad y la recursividad como elementos esenciales del lenguaje, se mueve en una interpretación estructuralista al privilegiar las leyes de la gramática (sintaxis), la estructura, y pasar por alto el papel del contexto pragmático de la comunicación en la generación y comprensión de los significados⁵⁹.

De manera que el concepto de competencia comunicativa es más acorde con la realidad del uso y manejo del lenguaje en la vida diaria que el de competencia lingüística, toda vez que los actos de habla son los intercambios de lenguaje en la interrelación social, que en últimas tiene que ver con la emisión y recepción de mensajes-sentido, intercambio de significados, esto es, producir y comprender discursos. O sea que la competencia comunicativa, en sus distintos niveles implica “saber hacer” comunicación, es la actuación de las personas en la relación comunicativa que se da en contextos específicos:

⁵⁹ HERNÁNDEZ, ROCHA y VERANO, Op. cit., p. 4.

Si atendemos al proceso de adquisición de la lengua resulta artificioso creer que las reglas que conforman los niveles gramaticales mencionados, preexistan y determinen el significado de los actos lingüísticos. La influencia que ejercen entre sí estos niveles en la producción del significado, la semántica en la sintaxis, por ejemplo, se da únicamente en la propia actuación. Por ello insiste Hymes en afirmar que adquirir competencia lingüística significa esencialmente adquirir competencia comunicativa: “la competencia para el uso es parte de la misma matriz de desarrollo de la competencia para la gramática” (...) La competencia comunicativa no está soportada sólo en la corrección sintáctica o gramatical, en sentido amplio, de la enunciación, sino que requiere una comprensión de los significados en el contexto⁶⁰.

Por lo tanto, la competencia comunicativa no es más que la interrelación de las personas por el lenguaje, por la comunicación, que implica varios niveles o competencias específicas, por cuanto los interlocutores que intercambian discursos o actos lingüísticos, que participan en “juegos lingüísticos” se entienden o buscan entenderse a través del lenguaje, ellos recíprocamente interpretan, argumentan y proponen el pensamiento y la expresión del otro, de ahí que como afirman los mencionados autores:

Como COMPETENCIA COMUNICATIVA podemos designar “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida” (...) Por ello afirmamos que los modos básicos de interacción que establecen los individuos con su medio, expresados en las acciones de interpretar, argumentar y proponer, serán necesariamente distintos en tanto ellos dependen directamente del contexto específico en que se desarrollan⁶¹.

Es así como surgen los conceptos de Competencias Interpretativa, Argumentativa y Propositiva. Ahora bien, aunque ellas se trabajan como niveles de competencia separados, esto no quiere decir que eso ocurra estrictamente en la realidad comunicativa, por cuanto los distintos tipos de competencias no son instancias separadas, sino que son expresiones comunicativas que actúan simultánea y dinámicamente, porque cuando las personas se comunican hacen proposiciones o afirmaciones, sustentan dichas afirmaciones o sea que las argumentan, y el interlocutor debe interpretar y descifrar dicho mensaje propositivo y argumentativo. Al respecto afirman Hernández y otros:

⁶⁰ Ibid., p. 5.

⁶¹ Ibid., p. 6.

Dado que no existe una “naturaleza” de la competencia, un modelo de actuación homogéneo que deba ser aplicado en cada situación, el acto de interpretación no indica de suyo la realización de acciones de razonamiento más simples y elementales que las implicadas en la argumentación y proposición. Por el contrario, al ser expresiones del mismo acto comunicativo, [las tres competencias]se dan de manera simultánea en la dinámica de la interacción social al modo de un círculo hermenéutico en el que una acción no simplemente supone o subyace a la otra sino que aparece cada vez de manera efectiva y directa. Decimos al respecto, que un acto de interpretar, en tanto fundado en el fenómeno de la comprensión, conlleva un diálogo de razones, es decir, de relaciones y confrontaciones con los sentidos que circulan en el texto que le permiten al intérprete cierta apropiación de sus significados como un modo de tomar posición frente a éste. De igual modo, tanto en la competencia argumentativa como en la propositiva están presentes las demás actuaciones como elementos esenciales de su expresión y afirmación. Resulta claro notar, en forma general, que nadie argumenta sin comprender y sin tomar cierta posición, al igual que nadie propone sin comprender y argumentar. Hay, en otras palabras, tal dinámica en el acto comunicativo que resulta artificioso pretender aislar y jerarquizar sus expresiones⁶².

Precisamente, en la educación, o mejor, en el proceso de aprendizaje se da el acto comunicativo como actualización de las competencias, porque al fin y al cabo, como se afirmó oportunamente, el aprendizaje es un proceso de relación dialógica, de encuentro entre interlocutores, el profesor y el estudiante, el texto y el estudiante, y para que éste último tenga una real apropiación de los contenidos debe descifrar los códigos de significación, debe interpretar, y cuando debe enviar su mensaje o manifestar lo que tiene en su haber cognitivo, debe argumentar sus afirmaciones, pero no debe quedarse en hacer sólo afirmaciones argumentadas y de interpretación de contenidos, sino que también debe proponer algo, producir algo de su propia cosecha, esto es la competencia propositiva. Es decir, el ejercicio de las competencias comunicativas se manifiesta en la interrelación de las personas entre sí y en la interacción de los individuos, de los estudiantes, con los diferentes textos con que se encuentran. Aquí vale la pena enfatizar en el concepto de texto.

La escritura como graficación del lenguaje hablado, de sonidos o palabras es una representación de la representación, toda vez que el lenguaje es representación de las cosas, el nombre es ya representación simbólica de la cosa, puesto que el hombre toma a las cosas no como simples cosas sino como cosas-sentido. De ahí que como afirma Adam Schaff: “el lenguaje no es un sistema de sonidos, sino un

⁶² Ibid., p. 6.

sistema de símbolos”⁶³, del que el hombre se vale para expresar y manifestar la realidad y el cual refleja al mundo y al sujeto, lo real y la conciencia, estableciéndose una estrecha relación entre el lenguaje y el conocimiento.

La graficación de sonidos lingüísticos mediante signos también lingüísticos, o escritura, posibilita la construcción de textos que como conjunto de significaciones se enmarca en la interrelación social, siendo el texto no sólo un conjunto de frases sino todo enunciado emitido con función socio-comunicativa, cumpliendo esta condición todo elemento verbal de un acto comunicativo, como sostiene Schmidt:

Un texto es todo elemento verbal de un acto comunicativo enunciado en una actividad comunicativa que tiene una orientación temática y cumple una función comunicativa perceptible, es decir, realiza un potencial elocutivo (...) La noción de texto indica también –diferenciándose del significado hasta ahora habitual (= porción coherente de frases)- en el contexto aquí desarrollado, la porción de enunciaciones-en-función; es decir, la presencia de textualidad socio-comunicativamente realizada⁶⁴.

El texto, por tanto, es todo aquello que lleva sentido y que se concretiza en la interacción social con función comunicativa, porque es para ser mostrado a los demás y recibido por alguien. En esta medida, el texto como las competencias implica acción y actuación de los individuos que se relacionan.

Por consiguiente, el ejercicio de las competencias comunicativas por parte de los estudiantes, implica actuación, elaboración de cosas que mostrar, publicación de hechos. El ejercicio de la competencia comunicativa en sus distintos niveles, se aprecia en el manejo del lenguaje, expresado éste en la producción de textos, porque las competencias sólo se pueden apreciar en las actuaciones de las personas o de los estudiantes en este caso, dado que las competencias poseen un carácter público como al efecto afirma Rómulo Gallego Badillo:

Las competencias se ponen de manifiesto en realizaciones específicas y determinadas, por lo que no pueden ser formuladas y analizadas desde ninguna generalidad. Son, en consecuencia, *actuacionales*, es decir, públicas (no hay competencias privadas) por cuanto siempre conducen a la elaboración de algo, desde sí para los otros, que queda sometido al juicio de las personas a quienes está dirigido... Toda actuación es una representación de algo, desde sí para los demás⁶⁵.

⁶³ SCHAFF, Adam. Lenguaje y conocimiento. México: Grijalbo, 1967, p. 210.

⁶⁴ SCHMIDT. Concepto y elaboración del texto en el marco de una teoría del texto. México: Siglo XXI, 1987, p. 147.

⁶⁵ GALLEGO BADILLO, Op. cit., p. 12-17.

2.3.5.1 Competencia Interpretativa. Llamada también hermenéutica es la actuación de la persona dirigida a la comprensión de un texto o mensaje, es la comprensión del sentido de todo texto en los distintos contextos de interrelación social, por cuanto no debe olvidarse que la interacción personal de los miembros de una comunidad o sociedad es un intercambio discursivo. Al respecto es pertinente la definición sobre competencia interpretativa formulada por Carlos Augusto Hernández y Otros: “La competencia interpretativa o hermenéutica hace referencia a los actos que un sujeto realiza con el propósito de comprender los diversos contextos de significación, ya sean éstos sociales, científicos, artísticos, etc.”⁶⁶

Pero no debe creerse que las competencias argumentativa y propositiva sean más importantes que la interpretativa, antes, por el contrario, esta se reviste de capital importancia por cuanto es la base de las otras dos actuaciones, pues sirve de punto de partida o fundamento a la argumentación y proposición.

En efecto, es evidente que, sólo después de comprender un texto o mensaje el interlocutor puede tomar posición, o sea, argumentar y proponer. Es decir, primero se asume un acto de interpretación y luego las actuaciones de argumentación y proposición. Al respecto afirman Hernández y otros:

La competencia interpretativa, entonces, en tanto dominio de las relaciones y ejes significativos de un texto, comporta la base de las competencias argumentativa y propositiva. Resulta imposible..., que una persona explicita las ideas centrales de un texto, y mucho menos que asuma una posición crítica frente a éste, si no ha realizado una comprensión adecuada del mismo⁶⁷.

Por consiguiente, la competencia interpretativa hace referencia a excavar el significado, el sentido que subyace en un texto, exteriorizando o desentrañando lo oculto del texto, como al efecto sostiene Silvia Cruz Baranda: “Interpretar es: buscar significados ocultos, escudriñar es explicar (aquí el explicar se entiende como el definir términos o conceptos que permiten dar significado a las cosas)”⁶⁸.

Ahora bien, la competencia interpretativa comprende el ejercicio de dos subcategorías: Análisis y Dar Sentido, que en sí son dos aspectos de la Interpretación. En cuanto al *Análisis*, se dice que es una operación mental enmarcada dentro del nivel Cognoscitivo o Proceso Mental como se denomina en la modalidad pedagógica del Aprendizaje por Procesos o educación integral,

⁶⁶ HERNÁNDEZ, ROCHA y VERANO, Op. cit., p. 7.

⁶⁷ Ibid., p. 7.

⁶⁸ CRUZ BARANDA, Silvia. Las competencias explicadas desde la didáctica. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional, 2000, p. 16.

afirmando que dicho nivel: “es la capacidad humana para conceptualizar, comprender, analizar, sintetizar, generalizar y valorar”⁶⁹.

Así mismo la psicología clásica, y particularmente la Psicología Educativa, considera el análisis un componente del nivel cognoscitivo, toda vez que concibe a éste conformado por: la intervención, adquisición de la idea o concepto, comprensión, **análisis**, síntesis y generalización. Particularmente Benjamín Bloom, retomado por Martha Inés Guzmán de Hernández, considera el análisis una de las operaciones del área cognoscitiva, por cuanto él: “determina el área cognoscitiva que involucra lo que hace a conocimiento, comprensión y madurez intelectual..., considerando las siguientes categorías de operaciones: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación”⁷⁰.

Pues bien, el término Análisis en su significación general es la descomposición o división de un todo en sus partes, derivando etimológicamente del griego “analýein” que significa “desatar”, utilizado inicialmente por los griegos (Aristóteles) en Lógica, aunque más frecuentemente es usado en matemáticas, sin embargo, se ha hecho extensivo a otras áreas (economía, estadística, física, lingüística y química), de las que para los cometidos de este proyecto interesa las connotaciones del término “análisis” en lingüística y lógica. Al respecto, en el Diccionario Enciclopédico “Lexis 22” se afirma:

ANÁLISIS: (del gr. *Analýein*, desatar) sustantivo de género ambiguo (se usa generalmente en matemáticas). Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer los principios o elementos de éste. // Examen [crítico, minucioso] que se hace de una obra o de un escrito. // Lingüística: Distinción de las oraciones que componen un discurso; de los accidentes, categorías, funciones y otras propiedades gramaticales de las palabras. // Lógica: Método por el cual se descompone un todo en las partes que lo forman. Se opone a síntesis, aunque los dos métodos sean complementarios⁷¹.

En Psicología Educativa, Análisis hace referencia a la operación racional por la cual el estudiante (y por supuesto, también el maestro) descompone un tema de estudio específico en sus elementos; es una función mental que comprende la clasificación, jerarquización y comparación de las partes de un tema u objeto de estudio, y de un tema específico con relación a otros temas semejantes, como al efecto afirma Martha Inés Guzmán de Hernández:

⁶⁹ UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA. Aprendizaje por procesos. Documento. Santafé de Bogotá: Departamento de Planeación, 1998, p. 49.

⁷⁰ GUZMÁN DE HERNÁNDEZ, Op. cit., pp. 127-128.

⁷¹ DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO VOX. Lexis 22. Vol. 2. Barcelona: Círculo de Lectores, 1982, p. 325.

Análisis: Descomposición del tema de estudio en sus elementos o por sus causas y efectos, clasificación y jerarquización de los componentes con base en su ubicación y funciones dentro del objeto global de estudio. Comparación, clasificación y jerarquización del tema de estudio en relación con los demás temas análogos⁷².

Por consiguiente, se deduce que el análisis aplicado a algo y particularmente al análisis de un texto, conlleva una mayor comprensión de sus significaciones, en que el estudiante activa o reactiva las relaciones de significación que son inherentes al texto, que están ahí, “jugando” o entramándose en el interior del texto y que el estudiante o “intérprete” dinamiza, actualiza y “vitaliza”, haciendo que el texto “cobre vida”. De ahí que el análisis interviene en la construcción de sentido del texto por cuanto lo desglosa en unidades significativas. Al respecto, es muy oportuna la siguiente afirmación de Carlos Augusto Hernández, Alfredo Rocha y Leonardo Verano:

La interpretación es una actuación que participa en la construcción del sentido de un texto, porque ella es ante todo una acción contextualizada donde las relaciones de significación que lo estructuran, y que pone en función el intérprete, determinan el modo de su comprensión. De esta manera, el comprender o interpretar conlleva acciones de análisis que vinculan y confrontan los aspectos significativos que están en juego en el texto⁷³.

De ésta manera se abre la posibilidad de que el estudiante llegue al acto de crear sentido, producir nuevos sentidos al texto, contribuyendo así el análisis a la construcción de la competencia interpretativa o de comprensión de un texto. La aplicación del Análisis en la lectoescritura de un texto oral u escrito, se expresa en la descomposición del texto en sus partes estructurales, es decir, identificando: iniciación, nudo y desenlace. Así mismo, pueden poner en práctica ésta subcategoría de la Interpretación al retomar textos orales tradicionales para construir un texto nuevo en el que identifican las actitudes de los personajes, o sea, haciendo separación de algunas características de los actores intervinientes en el relato.

Mediante el ejercicio del análisis los educandos pueden desarrollar la habilidad de comprender mejor los textos escritos, desentrañando su sentido o significación. Es que el análisis hace más viable la comunicación, pues como afirma Martha Inés Guzmán de Hernández: “el Análisis es el fraccionamiento de una comunicación en

⁷² GUZMÁN DE HERNÁNDEZ, Op. cit., p. 129.

⁷³ HERNÁNDEZ, ROCHA y VERANO, Op. cit., p. 7.

sus elementos constitutivos, en tal forma que se puede distinguir entre los hechos y las afirmaciones”⁷⁴.

En cuanto al otro aspecto o nivel de la Competencia Interpretativa, el *Dar Sentido*, es preciso anotar que es la consecuencia directa del análisis hecho a un texto, por cuanto al descomponer un discurso o enunciado en sus aspectos significativos, el que aprende asimila el sentido del texto en sus partes y del texto global. El comprender o entender un texto en o por su sentido, es la principal característica de la competencia interpretativa, que implica apropiarse del sentido del texto, de todo texto y no solamente del tipo lingüístico según se desprende de la siguiente afirmación de Mauricio Pérez Abril:

Acciones de tipo interpretativo: Comprenden las acciones orientadas a encontrar el sentido de un texto, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de un mapa, de un esquema, de los argumentos en pro o en contra de una teoría o de una propuesta, entre otras; es decir, se funda en la reconstrucción local y global de un texto⁷⁵.

La actuación interpretativa no se debe quedar solamente en la captación del sentido del texto, sino en construir nuevos sentidos u otros sentidos posibles, por cuanto la interpretación de un texto implica la construcción de un nuevo texto con base al texto interpretado. De manera que el *Dar Sentido* no se reduce a buscar y encontrar el sentido dado por el autor al texto, sino a buscar otras posibilidades de sentido como producto del diálogo que el estudiante establece con el texto; de ahí que la interpretación hace referencia a que el texto no tiene un sentido único (el asignado o consignado por su autor) sino a que es susceptible de que cada lector, cada estudiante, le encuentre o dé un sentido particular como al efecto aseguran Carlos Augusto Hernández y otros:

... la interpretación alude fundamentalmente al fenómeno de la comprensión, esto es, a la problemática implicada en la participación y realización de los diversos sentidos que circulan en estos contextos [sociales, científicos, artísticos, etc.]. Situación hermenéutica que no debe ser entendida en los términos literales del esfuerzo por “captar” el sentido que un autor ha asignado a determinado texto. Esto porque consideramos que, en primer lugar, los diferentes textos poseen sus propias relaciones de significación y por ello el problema de su comprensión no está planteado al modo de intentar captar la propuesta del autor. En consecuencia el sentido del texto no es algo unívoco y estable que nos permita hablar del fenómeno de la interpretación como un acto

⁷⁴ GUZMÁN DE HERNÁNDEZ, Op. cit., p. 128.

⁷⁵ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Evaluación de competencias en la producción de textos. Revista “Alegría de enseñar”. N° 38. Santafé de Bogotá: Fundación FES, 1998, p. 52.

pasivo de aprehensión sino justamente de una actuación que tiene como característica la participación en su construcción⁷⁶.

De esta manera, se llega a que los escolares pueden llevar a cabo el ejercicio lectoescritor y de producción de textos escritos y, por consiguiente, desarrollar el manejo de la lengua escrita de un modo más eficaz, por cuanto ellos son los protagonistas del ejercicio lectoescritor, en que participan activamente, y así no se reduce el proceso práctico de la lengua a la memorización de rudimentos escriturales, a hacer una lectura y escritura mecánicas, sino que es una adquisición de conocimiento de la lectoescritura subrayando en la producción de sentido o función semiótica de la lengua y del pensamiento, porque no se trata de que los alumnos escriban bonito y ortográficamente bien, sino que construyan textos con sentido, a partir de la comprensión del sentido de un textos dados.

2.3.5.2 Competencia Argumentativa. Es la exteriorización de la comprensión que de un mensaje ha hecho la persona, el interlocutor o el aprendiz, por cuanto es la manifestación hacia fuera de la interpretación de un texto, y como afirman Carlos Augusto Hernández, Alfredo Rocha y Leonardo Verano, la argumentación es la explicitación de las ideas con que se expresa la comprensión del sentido del texto o mensaje: “La competencia argumentativa viene a complementar de manera esencial la acción comunicativa, en la medida en que en ella se hacen explícitas las razones y motivos que dan cuenta del sentido del texto o de determinado discurso”⁷⁷.

En un sentido más concreto, la competencia argumentativa hace referencia a la exposición de razones alrededor de una afirmación o proposición, lo que en últimas es la sustentación y justificación de una afirmación, y que se presenta en distintos campos del saber y en situaciones de la vida corriente, como al efecto sostiene Jorge Orlando Melo:

Acciones de tipo argumentativo: involucran todas aquellas acciones que tienen como fin dar razón de una afirmación y que se expresan en las explicitaciones de los por qué de una proposición, en la articulación de conceptos y teorías con el ánimo de justificar una afirmación, en la demostración matemática, en la conexión de reconstrucciones parciales de un texto que fundamenten la reconstrucción global, en la organización de premisas para sustentar una conclusión, en el establecimiento de relaciones causales, etc. (...) La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales

⁷⁶ HERNÁNDEZ, ROCHA y VERANO, Op. cit., p. 7.

⁷⁷ Ibid., p. 7.

intercambiamos a diario problemas comunes; en los textos publicitarios; en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, cartas de lectores, programas periodísticos, en los tribunales; etc.⁷⁸

Del texto anterior se desprende el hecho de que la competencia argumentativa estimula la interrelación social, por cuanto la sustentación de ideas y afirmaciones consolida la comunicación, y de paso, fomenta el sentimiento de autoestima o valoración personal, toda vez que posibilita que las personas de un grupo humano o comunidad den a conocer sus planteamientos, teniendo la oportunidad de establecer comparaciones con las demás personas a partir de las confrontaciones. Y precisamente, en el contexto del aula, la construcción de esta competencia hace que el proceso educativo se dé en términos de una relación interestructurante, que habilita al estudiante como un participante activo de su propio proceso de formación y desarrollo. Al respecto, afirma Mauricio Pérez Abril:

En un modelo pedagógico que privilegia el flujo de informaciones que no se someten al análisis y al tamiz de la crítica, los sujetos no podrán encontrar el sentido que puede tener el pensamiento crítico, pues todo saber que circula en el espacio es válido ya sea porque los libros lo dicen o el docente desde su autoridad lo enuncia. En este camino el pensamiento se vuelve diestro en recibir y acumular información, mas no en la toma de posición y el desarrollo de una actitud de 'alerta intelectual'. Digamos pues que la argumentación entendida como una forma de pensar y actuar en el ámbito escolar, supone la existencia de unas condiciones y de unas intencionalidades pedagógicas claras por parte del docente, ese generador de escenarios de interacción⁷⁹.

Por consiguiente, la competencia argumentativa, cumpliendo con el carácter "público" de la competencia comunicativa de que hablara Rómulo Gallego Badillo, es la actuación de mostrar a los demás la validez de un discurso, mensaje o enunciado, y en tanto es un "saber hacer", en el manejo de la lengua escrita se traduce en un "saber hacer textos" o saber componer textos, lo cual implica la construcción de textos aplicando aspectos gramaticales, de organización de las ideas en la expresión escrita, poniendo en ejercicio la sintaxis toda vez que se debe escribir con coherencia, y estableciendo además conexiones entre las unidades significativas, las palabras y oraciones entre sí conformando un todo temático. Al respecto, sostiene Fabio Jurado Valencia:

La Argumentación se refiere a las razones, justificaciones, conexiones, relaciones o los por qué que el estudiante manifiesta

⁷⁸ BALACHEFF, Nicolás. ¿Es la argumentación un obstáculo? Invitación a un debate. Santafé de Bogotá: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2000, pp. 1-8.

⁷⁹ PÉREZ ABRIL, Op. cit., p. 54.

ante un problema. En estas expresiones se busca poner en juego las razones o justificaciones dadas como parte de un razonamiento lógico haciendo evidentes relaciones de necesidad y suficiencia, conexiones y encadenamientos que le exigen la situación problema planteada⁸⁰.

De manera que la argumentación en la producción de textos comprende la construcción de textos con coherencia y cohesión, ya que como sostiene Pérez Abril, la competencia argumentativa o textual “se refiere a la posibilidad de producir textos que responden a los niveles de coherencia y cohesión”⁸¹.

Con relación a la *Coherencia*, es de anotar que ella hace referencia a la función semántica del lenguaje y el pensamiento, por la que el estudiante debe construir sus textos estableciendo relaciones entre las unidades significativas, palabras, frases y oraciones con la intencionalidad de conformar un todo temático, puesto que la coherencia implica “la unidad textual con sentido”, según afirmación de Mauricio Pérez Abril: “Se entiende por coherencia la cualidad que tiene un texto de construir una unidad global de significado. Es decir, la coherencia está referida a la estructura global de los significados y a la forma como estos se organizan según un plan y alrededor de una finalidad”⁸².

En fin, la construcción de la competencia argumentativa para sostener enunciados o afirmaciones, aplicando la Coherencia es una actuación importante en la relación interpersonal de los estudiantes, por cuanto ellos pueden expresar sus ideas y hacerse entender, puesto que la coherencia implica que los discursos, mensajes o textos sean hechos como unidades de sentido para ser recibidos por los demás, lo cual enriquece la integración de los escolares en el aula, y haciendo que la adquisición de conocimientos se haga más dinámico.

La *Cohesión* o segundo aspecto de la Competencia Argumentativa hace referencia a la estructura gramatical de un texto, a cómo están relacionadas sus componentes significativos, tiene que ver con la función sintáctica del lenguaje. Al respecto afirma Jorge Orlando Melo: “La cohesión hace referencia a la forma como están relacionados los textos dentro de un discurso o a las formas como éstos se conectan mediante estructuras lingüísticas”⁸³.

⁸⁰ JURADO VALENCIA, Fabio. Competencias y contexto: los nuevos conceptos clave. Santafé de Bogotá. En: El Tiempo, 1999, p. 2-A.

⁸¹ PÉREZ ABRIL, Op. cit., p. 56.

⁸² Ibid., p. 56.

⁸³ MELO, Jorge Orlando. Producción de textos argumentativos en el aula. Santafé de Bogotá: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999, p. 3.

La cohesión hace posible que un texto quede estructurado como una interconexión de las oraciones y afirmaciones, lo cual se logra a través del uso de conectores, adverbios y signos de puntuación entre otros, siendo éstos los mecanismos lingüísticos cuya utilización implica la coherencia o unidad de sentido del texto, como al respecto afirma Mauricio Pérez Abril: “La cohesión tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (conectores, adverbios, signos de puntuación...) a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones, y que reflejan la coherencia global del texto”⁸⁴.

En fin, la Competencia Argumentativa mediante la utilización de la Coherencia y la Cohesión posibilita el que los estudiantes asuman sus enunciados, discursos y textos, tanto oral como escrituralmente como posesiones suyas, identificándose con las ideas expuestas en las expresiones hasta llegar a defender dichas ideas y planteamientos. Esta actuación desarrolla la confrontación en el aula, lo cual a su vez le imprime vitalidad al proceso educativo, haciendo que los alumnos intercambien opiniones, comentarios y sus respectivos puntos de vista.

2.3.5.3 Competencia Propositiva. Es la actuación del que aprende en el saber hacer propuestas o saber formular proposiciones como alternativas de solución a los problemas que se le presentan. Estas alternativas de solución tienen carácter de hipótesis, por cuanto son suposiciones cuya eficacia deberá demostrarse en la aplicación. De todas maneras, la acción propositiva implica asumir una posición crítica y de explicación frente a las eventualidades que suscita un texto o proponer soluciones a problemas de tipo social. Al respecto, afirma Jorge Orlando Melo:

Las acciones de tipo propositivo: hacen referencia a las acciones de generación de hipótesis, de resolución de problemas, de construcción de mundos posibles a nivel literario, de establecimiento de regularidades y generalizaciones, de proposición de alternativas de solución a conflictos sociales, de elaboración de alternativas de explicación a un evento, a un conjunto de eventos, o a una confrontación de perspectivas presentadas en un texto, etc.⁸⁵

Se debe tener en cuenta que, por cuanto el plantear proposiciones o alternativas de solución implica posesionarse del problema o situación conflictiva inventando alternativas de solución, entonces la Competencia Propositiva comprende la creatividad y la imaginación, y, además, debido a que el estudiante debe expresar en un texto su proposición o sus proposiciones, la validez de sus propuestas la da la configuración del texto como estructura significativa, es decir, el que la propuesta sea un texto con sentido. Además, si se trata de la toma de posición crítica frente a un texto, la actuación propositiva es plantear nuevos sentidos, más

⁸⁴ PÉREZ ABRIL, Op, cit., p. 54.

⁸⁵ MELO, Op. cit., p. 5.

allá del que tiene el texto, con el fin de aprobar o refutar dicho texto. Al respecto afirma Silvia Cruz Baranda:

La Competencia Propositiva es una actuación crítica y creativa, caracterizada por plantear opciones o alternativas de solución a las problemáticas suscitadas por una situación o explicitadas en un texto. La validez de tales alternativas está garantizada por la estructura significativa promovida en el texto, es decir, por las posibilidades de significación propias de éste (...) Lo que distingue la actuación propositiva es la formulación o producción de un nuevo sentido que no aparece en el texto sino que es expresado en los términos de la confrontación, la refutación o las alternativas de solución⁸⁶.

Por lo tanto, la Competencia Propositiva implica la puesta en acción de la Creatividad y la Imaginación, las cuales han sido tomadas como subcategorías para activar la construcción de esta competencia en los estudiantes de las dos instituciones educativas intervenidas.

Respecto del primer nivel de la competencia propositiva, la *Creatividad*, cabe señalar que es una forma de pensamiento que no se resigna o no es conformista con relación a los esquemas de acción y pensamiento establecidos, por la cual el sujeto tiende a la autonomía cuestionando y preguntando continuamente frente a toda situación. Al respecto es oportuna la siguiente afirmación de Gianni Rodari:

Creatividad es sinónimo de “pensamiento divergente”, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es “creativa” una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas⁸⁷.

Por consiguiente, la creatividad es romper las fronteras del pensamiento lógico, que llevado al contexto de la producción de textos en el aula, posibilita el que el estudiante “juegue” con la palabra y la imaginación, buscando y proponiendo cosas nuevas, sentidos nuevos y hasta soluciones a problemas sociales a través de sus escritos.

⁸⁶ CRUZ BARANDA, Op. cit., p. 17.

⁸⁷ RODARI, Gianni, Op. cit., p. 194.

Es de anotar, además, que en general los estudiantes aplican la creatividad en todo momento, porque una característica de la edad infantil es precisamente ser rica en asombro, con propensión a franquear las barreras de la lógica. El propiciarles a los estudiantes ambientes y espacios donde expresar su iniciativa personal, hace que ellos degusten los procesos de aprendizaje, máxime si se les deja actuar y efectuar sus propuestas, haciendo del aprendizaje un proceso lúdico.

En lo tocante al segundo aspecto de la competencia propositiva, la *Imaginación*, se han formulado no pocas definiciones, pero generalmente es identificada como una manifestación de la inteligencia, relacionada con la capacidad de crear imágenes, como al efecto asegura Martha Gómez Ocampo, retomando la definición “clásica” que traen los diccionarios: “Imaginación es el acto o capacidad de formar imágenes mentales de lo que no está presente en la realidad o de lo que nunca se ha experimentado en la realidad”⁸⁸.

Sin embargo, Gaston Bachelard que es un teórico y analista de la imaginación poética, sostiene que la imaginación no es la habilidad de “formar” imágenes, sino “más bien la facultad de deformar las imágenes suministradas por la percepción”⁸⁹.

De todas maneras, la imaginación se relaciona con la evocación o recuerdo de objetos, personas y situaciones percibidas, almacenadas en la memoria, lo cual implica que el acto de imaginar es una reelaboración o reproducción de la realidad o de las experiencias vividas; de ahí que es importante propiciar al niño un ambiente rico en estímulos y vivencias como al efecto afirma Rodari:

... precisamente porque la imaginación construye sólo con materiales tomados de la realidad (y por eso el adulto puede hacer construcciones más grandes), es necesario que el niño, para nutrir su imaginación y aplicarla a tareas adecuadas, que refuercen sus estructuras y alarguen los horizontes, pueda crecer en un ambiente rico en impulsos y estímulos, en todas direcciones⁹⁰.

En fin, la estimulación de la imaginación y la creatividad en el aula propicia que el proceso de aprendizaje sea rico en aportes de los estudiantes desde su propio mundo y perspectiva, desde sus necesidades y expectativas.

2.3.6 Una Palabra sobre Lúdica o del Juego en Educación. En la actualidad es muy frecuente hablar de la lúdica en la educación, que se deben implementar

⁸⁸ GÓMEZ OCAMPO, Martha. Educar sin hacer daño. Pedagogía Holística-Sinérgica. Santafé de Bogotá: Pijao, 1997, p. 91.

⁸⁹ BACHELARD, Gaston. La poética de la ensoñación. México: Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 10.

⁹⁰ RODARI, Op. cit., p.192.

actividades lúdicas, que el aprendizaje debe hacerse desde una perspectiva lúdica, etc. Pues bien, la lúdica o lo lúdico hace referencia al Juego, toda vez que Lúdica proviene de la voz latina “Ludum” que significa “Juego”, y no se inscribe únicamente en el campo pedagógico sino en cualquier área o esfera de la vida humana. Además, la actitud y disponibilidad lúdica no es exclusiva del niño, es una propiedad del ser humano en general, ya que el juego no tiene límite de edad.

Sobre una actitud lúdica, recreativa o divertida y amena en medio del trabajo y como parte importante en la vida humana se han manifestado muchos pensadores desde la antigüedad, basta considerar cómo Aristóteles en el siglo IV a. de C. (vivió entre el 384 y el 322 a. de C.) reflexionó y opinó acerca de la recreación y el juego. En efecto, el filósofo griego planteó el problema del ocio como la ocupación característica de su institución académica llamada “Liceo”; claro que se trataba de un ocio productivo, es decir, la actividad contraria a aquella relacionada con el comercio o la adquisición de bienes, por tanto el ocio aristotélico se refería a la actividad de estudio, reflexión y las artes, es por eso que a las actividades diferentes a las relacionadas con el pensamiento, la filosofía y las artes se le llamó negocio, es decir, negación del ocio creativo, ya que para el común de la gente el artista, el filósofo, los poetas y pintores hacen cosas que no son “productivas”, es decir, no son lucrativas; pero esto es discutible.

De todas maneras el filósofo griego se ocupó del ocio como una forma de amenizar la vida. En el quinto libro de “La Política”, Aristóteles se refiere a cómo debería ser la educación en la “pólis”, es decir, en la ciudad perfecta (bien organizada y administrada), qué temas o asignaturas se deberían dictar. Precisamente, cuando entra a hablar de la utilidad de la música como parte integrante de la educación, el filósofo hace comentarios sobre el ocio; alude en primer lugar a que había discusión sobre si la música merecería ser tenida en cuenta como parte del proceso educativo porque hay quienes, dice Aristóteles, la consideran solamente como “cosa de mero entretenimiento”, o sea, como recreación y algo que produce “descanso y placer”, y es entonces cuando se refiere al ocio como algo necesario y útil para la salud, que la naturaleza misma la ordena y la exige. Al respecto Aristóteles afirma: “En cuanto a la música, se suscitan dudas acerca de su utilidad. Ordinariamente, se la mira como cosa de mero entretenimiento, pero los antiguos hicieron de ella una parte necesaria de la educación, persuadidos de que la naturaleza misma, como lo he dicho muchas veces, exige de nosotros, no sólo un loable empleo de nuestra actividad, sino también un empleo noble de nuestros momentos de ocio”⁹¹.

Pero Aristóteles advierte que se debe hacer buen uso del ocio, del descanso y de la recreación, es decir, es preciso que se oriente el manejo del entretenimiento, sobre todo dentro de la educación, en que los estudiantes están en desarrollo y formación. En efecto, afirma Aristóteles:

⁹¹ ARISTÓTELES. La Política. 3ª ed. Lima: Universo, 1974, p. 140.

La naturaleza, repito, es el principio de todo. Si el trabajo y el descanso [el ocio] son dos cosas necesarias, el último es, sin contradicción, preferible, pero es preciso el mayor cuidado para emplearlo como conviene (...) El ocio parece asegurarnos también el placer, el bienestar, la felicidad; porque éstos son bienes que alcanzan no los que trabajan, sino los que viven descansados. No se trabaja sino para llegar a un fin que aún no se ha conseguido, y, según opinión de todos los hombres, el bienestar es, precisamente, el fin que debe conseguirse, no mediante el dolor, sino en el seno del placer⁹².

El juego como la recreación reportan al individuo placer, alegría, diversión y, sobre todo, obra como un descanso, un espacio de distensión en la actividad cotidiana y de trabajo, hasta el punto que se convierte en una necesidad y una instancia saludable para el ser humano, como al respecto afirma Aristóteles:

El juego es principalmente útil en medio del trabajo. El hombre que trabaja tiene necesidad de descanso, y el juego no tiene otro objeto que procurarlo. El trabajo produce siempre la fatiga y una fuerte tensión de nuestras facultades, y es preciso, por lo mismo, saber emplear oportunamente el juego como un remedio saludable. El movimiento que el juego proporciona afloja el espíritu y le procura descanso mediante el placer de causa⁹³.

Respecto de la inclusión del juego en el proceso educativo, cabe señalar que ello obedece a que se tiene en cuenta la naturaleza del niño, quien naturalmente y con mayor intensidad que el adulto tiene predisposición al juego; pero no se trata del juego como simple activismo como sucede en la lógica del adulto, sino la actitud de rebasar las fronteras lógicas, cognoscitivas, buscando la "otra versión" (esto es la di-versión) de la realidad. Se debe ir, por lo tanto, más allá del activismo pregonado por la Escuela Nueva o Activa. No se debe olvidar que el juego es una forma que tiene el niño de conocerse a sí mismo en su contacto con el mundo que le llega a través de su entorno, es una primera etapa del ejercicio de la libertad, tal como lo afirma Pierre Faure:

El juego es la causa, desde el nacimiento del niño, de múltiples aprendizajes y descubrimientos; le permite, sobre todo, al descubrir sus posibilidades de acción, de autonomía, de creación, descubrirse a sí mismo. Añadimos que el juego le permite al niño a la vez de hacer proyectos y ver si es capaz de realizarlos, de tomar conciencia de su libertad y, al ejercerla, de sus limitaciones⁹⁴.

⁹² Ibid., p. 140.

⁹³ Ibid., p. 140.

⁹⁴ FAURE, Pierre. Enseñanza personalizada y también comunitaria. Madrid: Narcea, 1981, p. 87.

Ahora bien, como recurso de enorme importancia en el proceso de aprendizaje el juego en educación, como ya se dijo, no puede quedarse en el activismo irreflexivo o en tener al niño ocupado haciendo cualquier cosa, sino que la acción o actividad debe ir acompañada de la reflexión, para lo cual poco aportan los llamados “juegos didácticos” porque son mecanicistas, y simplemente se requiere que el maestro propicie que el niño contacte con su entorno y con cualquier situación en la escuela pero con actitud “lúdica”, esto es, divertida, creativa, imaginativa y exploradora. Al respecto afirma Stella Martínez Rozo:

Las “manualidades” o el simple “hacer cosas”, el activismo sin reflexión, sin análisis, no implica que el alumno tenga realmente la posibilidad de enfrentarse a su propia experiencia. En general el aula y la escuela están rodeadas de situaciones prácticas que pueden ser aprovechadas y explotadas didácticamente sin que, necesariamente deban siempre crearse situaciones específicas de juego. En este sentido debemos remitirnos a la significación de Juego señalada por Groos: la acción se transforma en juego cuando el fenómeno nuevo es comprendido por el niño. Así, para que el alumno aprenda a través del juego, la práctica debe ir unida a la reflexión, buscando la formación de conceptos en los alumnos y no simplemente la repetición memorística de fórmulas o recetas verbales⁹⁵.

Es necesario, por lo tanto, que la actividad o el juego del niño le genere pensamiento, reflexión, porque de lo contrario se quedará todo en un simple activismo infructuoso, porque como ya lo previera Jean Piaget, la acción que le permite al niño contactar con la realidad implica pensamiento, pero este pensamiento no se da sobre los objetos o cosas que manipula sino sobre la acción sobre los objetos, es decir, los objetos, juegos o actividades son instrumentos para que el niño construya pensamiento, para que a partir de su actuar sobre los objetos el niño acceda a las nociones o conceptos, para que construya conocimiento. Por consiguiente, la experiencia y la reflexión sobre la experiencia son la base de la construcción personal que del conocimiento hace el individuo. Al respecto, Piaget afirma:

El niño que cuenta diez cantos (fragmentos de piedra) y descubre que siempre son diez incluso cuando permuta su orden... en realidad no experimenta sobre los cantos, que simplemente le sirven de instrumentos, sino sobre sus propias acciones de ordenar y enumerar. Y, en efecto, estas acciones presentan dos características muy distintas de la acción de sopesar. En primer término, son acciones que enriquecen el objeto con propiedades que no tenía por sí mismo, pues la colección de cantos no tenía en sí ni orden ni número independientemente del sujeto. Es éste el

⁹⁵ MARTÍNEZ ROZO, Stella. El juego como estrategia de aprendizaje. 3ª ed. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2006, p. 26.

que abstrae tales propiedades partiendo de sus propias acciones y no a partir del objeto. En segundo lugar, son acciones generales, o, dicho con más precisión, coordinaciones de acciones⁹⁶.

Sobre el contacto del niño con el mundo, es interesante la reflexión que hace Klaus Ciel, traído a cuento por Elba Martínez de Dueri, sobre cómo puede la educación convertir la realidad cotidiana en objeto de aprendizaje. En efecto, afirma Ciel: “Si pudiéramos ponernos de acuerdo en convertir la realidad cotidiana en ‘objeto de enseñanza’, aún quedaría por responder la pregunta: ¿cómo puede ser ella convertida en tema de enseñanza?”⁹⁷

Buscando la respuesta a la pregunta formulada, el autor encuentra que el problema radica en hacer que el niño trabaje con la realidad sin estar plenamente introducido en ella, sin tener el apremio de la obligatoriedad con que el adulto se enfrenta a la cotidianidad, es decir, se debe propiciar que el niño “juegue” con una representación de la realidad. Entonces, Klaus Ciel se hace una segunda pregunta, relacionada con la manera cómo la educación podría llevar la realidad cotidiana al plano de la representación:

En la respuesta a esta pregunta debemos partir del hecho que nosotros, sin poner nada de nuestra parte, estamos entretejidos, más aún, envueltos “desde ya”, en esta realidad cotidiana (...) Si la enseñanza que está referida a la realidad cotidiana quiere ser un aporte a la educación, su labor podría consistir en liberar a los niños precisamente de su implicación en esta realidad cotidiana. Pero esto puede lograrlo solamente si es que trata de no trasplantar a los niños a otro mundo, que se diferencie de la realidad cotidiana..., sino más bien tematizando el modo y manera en que los campos de acción de la realidad cotidiana son interpretados (...) ¿Cómo puede la enseñanza convertirse, por así decirlo, en escenario en que la realidad cotidiana puede ser representada, mostrada y hecha transparente, es decir, en la trama que nos ofrece “desde ya” cosas y otros hombres en conexiones cotidianas?⁹⁸

Entonces Klaus Ciel llega a la conclusión de que el Juego es la alternativa, la opción más adecuada para alcanzar esa representación de dicha realidad, por cuanto, sostiene el autor, el Juego como recurso didáctico tiene el valor de representar la realidad, permitiendo que el niño trabaje con ella, experimente con

⁹⁶ PIAGET, Jean. Psicología y epistemología. Barcelona: Ariel, 1981, p. 43.

⁹⁷ CIEL, Klaus. Perspectiva de la enseñanza de asignaturas niño-sociedad-escuela. En: MARTÍNEZ DE DUERI, Elba. La integración curricular y la enseñanza integrada en la escuela primaria. 3ª ed. Bogotá: JAVEGRAF, 2006, p. 86.

⁹⁸ Ibid., pp. 86-87.

ella sin estar plenamente introducido en ella, actuando desde afuera, desde su mundo imaginario, desde su fantasía, sin el sentido de obligatoriedad de los adultos. Es decir, el juego posibilita que el niño contacte con la realidad a distancia sin perder la cualidad lúdica inherente a su ser, sin perder su mundo infantil. En efecto, afirma Ciel:

El juego se nos ha ofrecido como la forma de representación requerida. En el juego uno se distancia de la acción y de las experiencias reales y, sin embargo, permanece referido a ellas. En el juego puede ser construida y representada la realidad cotidiana sólo por quien y para quien la conoce. Así considerado, el juego es la actualización permanente de una relación que puede ser interpretada en dos polos, en la distancia y en la integración. En la actualización de la mencionada relación, el juego deviene reproducción de la realidad cotidiana. La peculiaridad de la reproducción –representación- lúdica pareció poderse nos ofrecer en una simple relación entre los polos de construcción y comunicación. El juego nos parece ser constructivo en la medida que se da a sí mismo reglas. El juego se delimita precisamente frente a la realidad cotidiana en virtud de que él determina la acción lúdica por medio de reglas, la pone en movimiento y la controla permanentemente. Cuando quiera que la acción cotidiana es “jugada”, se la somete a reglas y se la libera de su carácter evidente⁹⁹.

Pero no debe creerse que porque el juego simule la realidad esta carezca de seriedad, en ningún momento, porque precisamente el niño vive la situación lúdica con plena seriedad, es común verlos jugar dentro de una caja como si estuvieran en un avión, ellos lo ven así y lo viven así, aunque al adulto le parezca ilógica tal situación; y precisamente allí radica la gracia del juego: en la ruptura y transgresión de la lógica que tanto agobia a los adultos en su cotidianidad.

De ahí que sea importante que tanto los maestros como los padres de familia cambien su mentalidad perceptiva y tomen conciencia de que el juego puede ser, y de hecho lo es, un evento formativo, de carácter didáctico y que no es una pérdida de tiempo o sólo espacio de recreo para que los estudiantes descansen de su actividad de aula; es necesario que consideren el juego como parte integrante del proceso educativo, que se implementa para que la actividad académica no sea aburrida y fatigante. Al respecto, afirma Elba Martínez de Dueri:

Así, pues, se le confiere al juego un papel formativo y no exclusivamente recreativo. Desde esta perspectiva es necesario restituirle la importancia que tiene el juego en la formación de los niños. Esto supone un trabajo de concientización primero de los maestros y luego de los padres de familia y de la comunidad en

⁹⁹ Ibid., p. 87.

general, para que no vean el juego como pérdida de tiempo o simplemente recurso para utilizar en los recreos. Una actividad de juego para desarrollar el pensamiento lógico, por ejemplo, desarrollada con los niños de los primeros grados de Básica Primaria, es tan seria e importante como un ejercicio de solución de problemas desarrollado con los mayores¹⁰⁰.

Acogiendo, por tanto, la idea de Elba Martínez de Dueri, se tiene que para la finalidad de esta investigación el juego es recreativo y formativo a la vez, porque de lo que se trata es de que el proceso de aprendizaje y desarrollo de la Lectoescritura sea una actividad lúdica, recreativa, que motive y genere construcción y producción de textos-sentido, en que el estudiante tenga un conocimiento práctico de cómo el lenguaje escrito le sirve para expresar el entorno sociocultural en que vive, la realidad y sus vivencias interiores, sentimientos y emociones en su interacción con el mundo o realidad en que se encuentra y debe actuar.

2.4 MARCO LEGAL

La presente investigación tiene un respaldo jurídico, básico e institucional, en las disposiciones contempladas, en primer lugar, en la Constitución Política de Colombia, y, en segundo lugar, en la Ley General de Educación 115 de 1994, en que se contempla el fomento, protección y conservación de la cultura, disponiendo la inclusión en los programas de educación de contenidos sobre el conocimiento y transmisión de las expresiones culturales, en procura por conservar las tradiciones autóctonas y fortalecer la identidad cultural junto con las habilidades expresivas, comunicativas y lectoescritoras.

2.4.1 Constitución Política de Colombia. En la Carta Fundamental de Colombia, promulgada en 1991, en el título II, Capítulo 2 “De los derechos sociales, económicos y culturales”, en el Artículo 67, se contempla el acceso a los “valores culturales” como una de las finalidades de la educación. En efecto, se afirma: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”¹⁰¹.

Pero es el Artículo 70 que de manera explícita se pronuncia sobre la cultura como fundamento de identidad nacional, teniendo en cuenta la diversidad cultural del país. En efecto, la Constitución afirma:

¹⁰⁰ MARTÍNEZ DE DUERI, Op. cit., p. 117.

¹⁰¹ COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá: IMPREANDES, 1991, p. 20.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación¹⁰².

Los dictados constitucionales antes vistos concuerdan con los planteamientos de esta investigación, por cuanto en ella se contempla el fortalecimiento del ejercicio de la Lectoescritura teniendo como componente fundamental el contexto sociocultural, oralidad y costumbres regionales y locales de los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto.

2.4.2 Ley General de Educación. Por su parte, el ente regulador de la educación en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, en la Ley General de Educación 115 de 1994, ha establecido entre los Fines de la Educación, acogiendo los dictados del Artículo 67 de la Constitución, la promoción y el fortalecimiento de la cultura nacional a través del proceso educativo. En efecto, en el Artículo 5º que versa sobre los Fines de la Educación, como fin 4º está el fomentar en los estudiantes el respeto por la cultura nacional; como fin 6º se establece la formación de los estudiantes en el “estudio y comprensión crítica de la cultura nacional”, para contribuir así a la unidad y diversidad nacional; y como fin 7º figura el promover el acceso a los valores culturales. En estos aspectos la Ley de Educación ordena:

Artículo 5º. Fines de la educación.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

4º. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios (...) 6º. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su diversidad. 7º. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones¹⁰³.

¹⁰² Ibid., p. 21.

¹⁰³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 de 1994, General de Educación. Santafé de Bogotá: Ediciones Jurídicas, 1994, pp. 7-8.

Luego, en el Artículo 13 de los “Objetivos comunes de todos los niveles”, el literal h) expresa: “Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos”¹⁰⁴. En el Artículo 14 que trata de la “Enseñanza Obligatoria”, la Ley de Educación prescribe en el literal b) que es obligatorio que los distintos niveles de la educación cumplan con: “el fomento de las diversas culturas”¹⁰⁵.

En la Sección Tercera que se refiere a la Educación Básica, el Artículo 20 de los “Objetivos generales de la educación básica” contempla el desarrollo de las habilidades expresivas y lectoescritoras de los estudiantes, y el propiciar la práctica de valores propios de la nacionalidad, como dos de tales objetivos, formulados en los literales b) y d) respectivamente: “b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente... d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana”¹⁰⁶.

Y en el Artículo 21, que trata de los “Objetivos específicos de la educación básica en ciclo de primaria”, también se contemplan el desarrollo de las habilidades comunicativas y lectoescriturales en el área de la Lengua Castellana, destacándose el interés por la motivación a la lectura y el uso de la lengua con fines artísticos; además, se considera el crecimiento de los estudiantes en la comprensión del medio cultural a nivel local, regional, nacional y universal. En efecto, reza la Ley General de Educación en el mencionado Artículo 21, literales c, d y f:

- c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética (...)
- f) La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad¹⁰⁷.

De manera que, como se puede apreciar, el desarrollo y consecución de esta investigación, se enmarca en el cumplimiento de las disposiciones legales prescritas en la normatividad nacional, con lo cual se está haciendo realidad varias de las disposiciones emanadas por la legislación colombiana, ya que muchas

¹⁰⁴ Ibid., p. 13.

¹⁰⁵ Ibid., p. 13.

¹⁰⁶ Ibid., p. 17.

¹⁰⁷ Ibid., pp. 17-18.

veces tales disposiciones se quedan en letra muerta, sin aplicabilidad, y, por consiguiente, con este proyecto se está dando actualidad a las leyes nacionales, tanto en lo que respecta al desarrollo de los menores de edad en el manejo y uso de la Lengua Castellana como en el fortalecimiento de los valores culturales y la consolidación de la identidad nacional.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 ESPECIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la perspectiva paradigmática, esta es investigación **Cualitativa**. Se debe tener en cuenta que la investigación cualitativa es propia de las ciencias humanas, relacionada estrechamente con procesos sociales, razón por la cual es el paradigma adoptado metodológicamente por las ciencias humanas y sociales, y como es sabido el proceso educativo, el aprendizaje y la pedagogía en cuanto ciencia de la educación son áreas de las ciencias humanas y sociales. En efecto, Blanco y Barreto afirman al respecto:

La investigación cualitativa se plantea como un estatuto metodológico propio de las ciencias sociales, cuyo objeto de investigación es el ser humano y su vida grupal y que, por lo tanto, es necesario crear formas de investigación que respondan a esta finalidad. La investigación tiene que retomar al sujeto histórico, su cultura y sus valores. Lo anterior indica que la investigación cualitativa, desde las ciencias sociales, tiene que preguntarse por métodos propios para estudiar al hombre¹⁰⁸.

En concordancia con lo anterior esta investigación propicia un cambio cualitativo en la vivencia e interacción de los estudiantes del Grado Sexto de la Sede Central, Jornada de la Tarde, de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial – ITSIM- de Pasto con el ejercicio de la Lectoescritura y con su entorno o contexto cultural. Además, este estudio con su propuesta pedagógica pretenden mejorar la calidad educativa de los estudiantes, haciendo que ellos vivan el proceso de mejoramiento de la lectoescritura como un pretexto vitalizador de los valores culturales de su comunidad, y para que a través de acciones lúdicas pedagógicas el desarrollo de la lectoescritura sea una actividad divertida, de juego con la palabra y la imaginación, haciendo que al involucrar en el proceso lectoescritor elementos socioculturales de su región, la lectoescritura se convierta en espacio de consolidación de los valores culturales, en que a través de sus producciones lectoescriturales practiquen la diversión de trabajar con el saber regional, esto es, que encuentren la “otra versión”, la de su comunidad, de la realidad, del mundo y del hombre.

En segundo lugar, este es un trabajo de Enfoque **Crítico Social**, toda vez que no se limita a hacer solamente descripción de hechos observados, de una situación problemática existente en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial – ITSIM- de Pasto en lo relativo a las deficiencias de los alumnos en el ejercicio de

¹⁰⁸ BLANCO, Catalina y BARRETO, Martha. Documentar y Describir. Cuadernillo 3 de Investigar la Investigación. 3ª ed. Santafé de Bogotá: JAVEGRAF, 2005, p. 68.

la lectoescritura, sino que luego de identificar la situación-problema, sus causas y consecuencias, se posibilita intervenir en dicha situación para mediante la implementación de acciones pedagógicas lúdicas en lectoescritura, mejorar la actuación de los y las estudiantes en el ejercicio de la lectoescritura, transformando radicalmente la situación encontrada, por cuanto el ejercicio lectoescritor ya no se reduciría a una práctica repetitiva y mecanicista de rudimentos lectoescriturales, sino que propende porque los estudiantes sean constructores y productores de textos breves originados a partir de su entorno cultural, experimentando las actividades lectoescriturales como vivencias agradables, divertidas, lúdicas, o de juego con la palabra y la imaginación.

En tercer lugar, en cuanto a una tipificación de la investigación, es preciso anotar que esta corresponde al tipo de **Investigación Acción Participación (o Participativa) (IAP)**, la que, como es sabido, articula el componente investigativo, o de producción de conocimiento en torno a un problema, con la acción práctica, conjugando así la teoría y la práctica en un todo investigativo, generando un conocimiento práctico del ejercicio de la lectoescritura, conocimiento este alimentado por acciones lúdicas pedagógicas que servirán de alternativas de solución al problema detectado, en las que participan activamente los integrantes del grupo humano intervenido, los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal ITSIM de Pasto, tanto en la identificación de sus problemas como en la búsqueda y ejecución de alternativas de solución. Además, según afirman Goyette y Lessard, citados por Álvaro Torres, Ana Barrios, Giraldo Gómez y Edmundo Mora, este tipo de investigación es concebida “como el conjunto de operaciones conscientes más o menos sistematizadas (fases, etapas, momentos) que se inscribe en el tiempo y su papel es permitir alcanzar los objetivos propuestos en la investigación”¹⁰⁹.

Acorde con los principios de la Investigación Acción Participativa este trabajo permite la reflexión de los docentes respecto de su quehacer pedagógico conjugando la investigación y la acción, el pensar y el hacer. Se parte de un problema real de los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, Sede Central, pretendiendo orientar a los estudiantes y a la comunidad educativa en la implementación de acciones lúdicas pedagógicas para mejorar y fortalecer las habilidades lectoescritoras de los estudiantes.

Con la participación de los estudiantes del Grado Sexto se ejecutarán los siguientes pasos o momentos del proceso investigativo: **Exploración** de la situación problema a través de observación directa en el desempeño de sus actividades lectoescritoras, conversaciones informales con los estudiantes, revisión de cuadernos. **Planeación** conjunta con los estudiantes de acciones lúdicas pedagógicas de ejercicio lectoescritor con inclusión de elementos

¹⁰⁹ TORRES, Álvaro et al. La enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en el Departamento de Nariño. Pasto: Editorial Universitaria UDENAR, 2012, p. 18.

socioculturales, principalmente de costumbres y tradición oral regional. **Evaluación** y reflexión, también con los estudiantes, de los logros alcanzados mediante la realización de las acciones lúdicas pedagógicas programadas.

3.2 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO

Para la realización de esta investigación, se tuvo en cuenta la Unidad de Análisis o Población conformada por 213 estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, integrantes de 5 cursos del Grado Sexto de la Sede Central, Jornada de la Tarde.

La Unidad de Trabajo o Muestra estuvo conformada por 86 estudiantes, niños y niñas del Grado Sexto, 43 estudiantes del Curso 6-5 y 43 estudiantes del Curso 6-8. Esta muestra equivale al 41% de la población escogida. A estos 86 estudiantes se aplicó la entrevista estructurada y fueron objeto de observación que se consignó en el Diario de Campo, y con quienes se desarrolló la propuesta pedagógica.

3.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE DATOS

Para efectos de recoger la información pertinente a la investigación, se recurrió a las siguientes técnicas: **Observación Participativa**, técnica de recolección de información cuyo empleo conlleva una interacción y diálogo entre el investigador y las personas y grupo del objeto de estudio. Esta técnica permite recoger de modo espontáneo la manera cómo los estudiantes se desempeñan en el área de Castellano y Literatura y particularmente en el ejercicio de la lectoescritura. Además, permite acopiar información de los estudiantes participantes mediante diálogos informales, revisión de los cuadernos de los estudiantes en las distintas áreas y particularmente los cuadernos de Lengua Castellana. Cabe señalar que esta técnica permite la obtención de información objetiva, por cuanto el Equipo Investigador efectúa su función sin guardar ningún nexo con los estudiantes participantes, lo cual concuerda con lo que al respecto afirma Ágreda Montenegro: “El observador permanece como espectador ajeno a la dinámica interna de participación”¹¹⁰. La información recogida por Observación Participativa se registró en el **Diario de Campo**.

En segundo lugar se acogió la técnica de la **Entrevista Estructurada**, porque es el medio que facilita conocer en forma directa las realizaciones de los escolares respecto en lectoescritura dentro del aula, además permite recopilar información consistente en hechos, procesos y fenómenos que se quiere estudiar, para a partir de allí centrar el trabajo en acciones pedagógicas o talleres que motiven la actuación de los estudiantes del Grado Sexto en el ejercicio de la lectoescritura.

¹¹⁰ ÁGREDA MONTENEGRO, Esperanza. Guía de investigación cualitativa-interpretativa. Pasto: IUCESMAG, 2004, p. 12.

Como se sabe, la Entrevista en el contexto de la investigación cualitativa, es un instrumento muy útil para conocer lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o situación particular. Además, esta técnica de la Entrevista es considerada una fuente de recolección de información eficaz, toda vez que permite entre entrevistador y entrevistado un intercambio de comunicación, de acuerdo a lo que sobre esta técnica afirma Ágreda Montenegro:

La entrevista es un acto de interpretación personal, espontánea o inducida entre dos personas, entre las cuales se efectúa un intercambio de comunicación cruzada a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación y confianza, y el entrevistado devuelve a cambio información personal en forma de descripción, interpretación o evaluación¹¹¹.

De ahí que como instrumento de recolección de información la entrevista permite obtener información acerca de la disponibilidad de los estudiantes para participar y comprometerse activamente en la implementación de la propuesta a desarrollar.

Cabe señalar que los formatos de los instrumentos de recolección de información, es decir, del Diario de Campo y los cuestionarios de las Encuestas pueden verse en Anexos.

3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En primer lugar, la información obtenida mediante la Observación Participativa se registra en **Diario de Campo**, en que se ordenan las observaciones hechas en revisión de cuadernos del área de Castellano y Literatura de los estudiantes del Grado Sexto, de acuerdo a ítems que corresponden a los objetivos formulados, y en el que además se recogieron impresiones de las entrevistas y realización de los talleres de la propuesta.

En segundo lugar, la información registrada en el Diario de Campo y obtenida en las Entrevistas Estructuradas a estudiantes del Grado Sexto, se organizó y sistematizó analíticamente en Matrices de Información correspondientes. Sobre esta información, registrada discriminadamente por categorías, se hizo la respectiva interpretación de resultados también por categorías.

3.5 IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS

Tabla 1. Matriz Categorial

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	FUENTE	TÉCNICAS
Identificar la metodología	Metodología utilizada en	¿Qué metodología se	Estudiantes del Grado Sexto	Observación Participativa y

¹¹¹ Ibid., p. 25.

<p>didáctica utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Castellano y Literatura en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial – ITSIM- de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde.</p>	<p>enseñanza y aprendizaje de Castellano y Literatura</p>	<p>utiliza en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura?</p>	<p>de la I.E.M. ITSIM de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde.</p>	<p>Entrevista Estructurada</p>
<p>Establecer los fundamentos teóricos y metodológicos de las acciones lúdicas pedagógicas a desarrollar como proceso didáctico para dinamizar el ejercicio de la lectoescritura en los estudiantes.</p>	<p>Fundamentos teóricos y metodológicos de acciones lúdicas pedagógicas</p>	<p>¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos de las acciones lúdicas pedagógicas para mejorar el ejercicio de la lectoescritura?</p>	<p>Estudiantes del Grado Sexto de la I.E.M. ITSIM de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde.</p>	<p>Observación Participativa y Entrevista Estructurada</p>
<p>Describir el mejoramiento del ejercicio de la lectoescritura en los estudiantes luego del desarrollo de los talleres lúdicos pedagógicos con adecuación del modelo de Aprendizaje Significativo incluyendo</p>	<p>Talleres lúdicos pedagógicos con aprendizaje significativo</p>	<p>¿Cómo mejorar el ejercicio de la lectoescritura incluyendo elementos del contexto sociocultural en talleres lúdicos pedagógicos?</p>	<p>Estudiantes del Grado Sexto de la I.E.M. ITSIM de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde.</p>	<p>Observación Participativa y Entrevista Estructurada</p>

elementos del contexto sociocultural (oralidad y costumbres).				
Evaluar mediante aplicación de propuesta pedagógica el fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura en los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial – ITSIM- de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde.	Fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura	¿Cuáles son los indicadores de evaluación del fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura?	Estudiantes del Grado Sexto de la I.E.M. ITSIM de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde.	Observación Participativa

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Habiendo recogido la información pertinente a través de la Observación Participativa (consignada en Diario de Campo) y la Entrevista Estructurada a estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde, se procede a hacer enseguida sus respectivos análisis e interpretación.

4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS. PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta las categorías o núcleos temáticos surgidos de los objetivos específicos, y que se pueden apreciar en el Matriz Categorial al final del punto anterior, se ha organizado el análisis de resultados en matrices de información, en que se hace desglosamiento o procesamiento de la información obtenida, identificando los hallazgos realizados e incluyendo comentarios de los investigadores.

4.1.1 Diario de Campo.

Tabla 2. Matriz de Información Observación Participativa

CATEGORÍAS	INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN	HALLAZGOS Y COMENTARIOS
Metodología utilizada en enseñanza y aprendizaje de Castellano y Literatura	Revisión de cuadernos de los estudiantes y Entrevista Estructurada	Mirando los cuadernos del área de Castellano y Literatura, se encontró que las actividades desarrolladas en esta área se reducen o enfatizan más en los aspectos gramaticales, teóricos de elementos componentes de la oración y conjugación de verbos, y sobre todo en el vocabulario a través de ejercicios de buscar el significado de palabras nuevas y realizar frases u oraciones con dichas palabras. Pero no tienen ejercicios de comprensión de lectura ni de producción de textos con aplicación de las competencias comunicativas. Esta actitud y dinámica metodológica se corroboró a través de las entrevistas, en que los y las estudiantes reafirmaron que poco o casi nada les hacen

		leer y tampoco escribir, y que la mayoría de veces deben buscar el significado de palabras y hacer frases y no más.
Talleres lúdicos pedagógicos con Aprendizaje Significativo	Revisión de cuadernos de los estudiantes y Entrevista Estructurada	En los cuadernos no se encuentran evidencias de que los estudiantes realicen actividades lúdicas con la lectoescritura, en que tengan oportunidad de jugar con la palabra y su imaginación, de hacer lecturas y entrar a interactuar con los textos haciendo modificaciones como manifestación de su creatividad e iniciativa personal. Esto quedó corroborado en la entrevista, ya que al preguntárseles si realizaban ejercicios divertidos de lectoescritura, sencillamente contestaron que a ellos y ellas no les hacen esas actividades, y por ello mismo se interesaron y entusiasmaron al proponerles que si les gustaría participar en actividades de este tipo, expresando que sería una oportunidad para aprender jugando y, sobre todo, para conocerse en su capacidad imaginativa. De ahí que la misma expectativa, el interés y hasta curiosidad por actividades lúdicas en lectoescritura, ameritaron que se siguiera adelante con el propósito de realizar una propuesta pedagógica para llenar esos vacíos y aprovechar la tendencia lúdica, de diversión y aventura de los y las estudiantes.
Fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura	Revisión de producción de textos breves elaborados por los estudiantes en los talleres lúdicos pedagógicos	Realizados los talleres lúdicos pedagógicos que se planearon, se evidenció que efectivamente los estudiantes podían incursionar y acceder al desarrollo del ejercicio de la lectoescritura con actividades amenas donde, además, se

		<p>tuviera contacto con expresiones culturales regionales como la oralidad tradicional, relatos y leyendas populares en que se incluyeran costumbres y aspectos de la idiosincrasia de Pasto y Nariño. Se comprobó que a los y las estudiante basta motivarlos y darles la oportunidad de actuar con libertad al leer y escribir, sin someterlos a métodos rígidos, con lineamientos preestablecidos que no les dan campo o espacio a expresarse según su iniciativa personal y creatividad. Además, según los mismos estudiantes manifestaron, les agradó este tipo de actividades por cuanto tuvieron la oportunidad de volver la mirada a las expresiones culturales de Pasto y de Nariño, reconociendo su procedencia a través de las familias que jugaron papel importante en el suministro de textos orales tradicionales, y así los y las estudiantes aprendieron a valorar mucho más la cultura regional.</p>
--	--	---

4.1.2 Entrevista a Estudiantes

Tabla 3. Matriz de Información Entrevista a Estudiantes

CATEGORÍA	PREGUNTAS	INFORMACIÓN OBTENIDA	COMENTARIO
<p>Metodología utilizada en enseñanza y aprendizaje de Castellano y Literatura</p>	<p>1. ¿Las clases de Lengua Castellana te parecen interesantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No, porque no me gusta. - No, porque las clases me parecen monótonas copiando textos del tablero o de las guías al cuaderno. - Sí, porque me gusta aprender nuevas cosas y es muy chévere el profesor. - Si, porque podemos a hablar bien nuestra lengua y aprendemos muchas cosas. - No, porque las clases me parecen aburridas. - No, porque solo nos hacen copiar textos que el profesor escribe en el tablero. - No, porque toca escribir mucho pasando de las guías al cuaderno. 	<p>La mayoría de los estudiantes contestó negativamente, mientras que una minoría lo hizo de forma afirmativa. Complementaron sus respuestas con razones dignas de tenerse en cuenta. Unos estudiantes afirmaron simplemente que “no me gusta” sin más; otros estudiantes señalaron: “porque las clases me parecen aburridas”; otros estudiantes afirmaron que “nos hacen copiar textos que el profesor escribe en el tablero” y, según otros porque les toca “escribir mucho pasando de las guías al cuaderno”, lo cual indica que los estudiantes tienen acceso a la práctica lectoescritora de manera rutinaria, que no despierta en ellos un gusto por el mismo ejercicio lectoescritor, de donde se desprende que ellos y ellas no se sientan motivados ni entusiasmados recibiendo unas clases monótonas. Quienes respondieron afirmativamente agregaron unas razones que más se refieren a la utilidad del área y más que eso a la utilidad</p>

			del proceso educativo en general, dijeron unos que les gusta aprender nuevas cosas, y otros, especialmente niñas, justificaron su respuesta aludiendo a que simpatizan con el profesor, “es muy chévere el profesor”, lo cual no dice nada respecto al gusto por el ejercicio lectoescritor en sí mismo.
	<p>2. ¿Las actividades de lectura y escritura que se desarrollan en tu clase son ejercicios en que tú te puedes divertir manejando las palabras y frases, por ejemplo, cambiándolas de lugar o dándoles otros significados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No, porque el profesor no hace eso. - No, porque nunca nos han hecho ejercicios así. - No, porque tenemos que hacer como dice el profesor. - No, porque el profesor nunca no ha mandado hacer eso. - No, porque no me gusta leer y no me parece divertido eso. - No, porque al profesor no le gusta que uno cambie las cosas. - No, porque el profesor no nos deja cambiar el significado de las palabras. 	<p>La totalidad de entrevistados respondió negativamente, agregando razones que indican que ellos no han tenido esa experiencia sencillamente porque el profesor de la materia no acostumbra hacer este tipo de clases, “porque el profesor no hace eso” dijeron unos estudiantes; otros agregaron “el profesor nunca nos ha mandado a hacer eso”; otros estudiantes anotaron: “nunca nos han hecho ejercicios así”; otros estudiantes aseguraron que al profesor no le gusta que hagan esos cambios, así según unos “el profesor no nos deja cambiar el significado de las palabras”, según otros “al profesor no le gusta que uno cambie las cosas”, y según otros estudiantes “tenemos que hacer como dice el profesor”. Una minoría señaló que no se divierten jugando en lectoescritura, así unos dijeron “no me gusta leer y no me parece divertido eso”.</p>

	<p>3. ¿En las clases de Castellano y Literatura tienes la oportunidad de divertirte y jugar con cuentos, fábulas o poemas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No, porque debemos copiar los cuentos o poemas como están en las guías. - No, porque el profesor nunca hace jugar con cuentos o poemas. - No, porque al profesor toca desarrollarle las guías con seriedad. - No, porque miramos solo los temas que son. - No, porque en nuestro curso nunca se ha hecho eso. - No, porque no nos hacen leer cuentos, ni fábulas, ni poemas. - No, el profesor jamás nos hace jugar así. 	<p>La totalidad de estudiantes entrevistados respondió negativamente, que en las clases de Castellano y Literatura ellos no juegan con textos literarios ya sea cuentos, fábulas o poemas, indicando que las clases se ciñen a unas guías que son seguidas por el profesor, y deben copiar textos y hacer algunos ejercicios tal como se indican en las guías, así unos estudiantes afirmaron: “no, porque al profesor toca desarrollar las guías con seriedad”. Otros estudiantes se mostraron inclusive extrañados por la sugerencia de la actividad, agregando unos “en nuestro curso nunca se ha hecho eso”, o también “miramos solo los temas que son”, y según otros estudiantes en su curso “no nos hacen leer cuentos, ni fábulas, ni poemas”.</p>
	<p>4. ¿Para ejercicios de comprensión de lectura te hacen leer textos que hablan de cosas de Pasto, de Nariño, de Colombia, o de otras partes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No, porque no nos hacen leer. - No, porque no nos hacen comprensión de lectura, un día si nos hicieron pero no eran con cosas de Pasto. - No, porque nunca nos piden libros así. - No, porque el profesor no hace leer. 	<p>La totalidad de estudiantes entrevistados contestó negativamente, aludiendo razones como que, según unos ni siquiera les hacen actividades “de comprensión de lectura”, aunque un estudiante añadió que “un día si nos hicieron pero no eran con cosas de Pasto”. Otros estudiantes sostienen que ellos no tienen o no les han pedido ni tampoco han trabajado “con libros así”, se refieren a</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - No, porque no nos hacen leer. - No, porque no nos hacen leer, sólo a veces pero no de cosas de Pasto. - No, el profesor no nos hace eso de comprensión de lectura. 	<p>libros con textos que hagan referencia al bagaje cultural, de oralidad tradicional o costumbrista de la región. Pero llama la atención que un grupo significativo de estudiantes anotó que en las clases de Castellano “no nos hacen leer, sólo a veces, pero no de cosas de Pasto”.</p>
	6. ¿Qué te hacen hacer en los ejercicios de escritura?	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir ejercicios de las guías. - Repasar lo que ya sabemos. - Encontrar el significado de palabras. - Hacer frases y oraciones con palabras nuevas. - Nos hacen buscar el significado de palabras en diccionarios y hacer frases con esas palabras. - Nos hacen escribir significado de palabras y hacer oraciones. - Desarrollar ejercicios de las guías buscando significado de palabras nuevas” 	<p>De acuerdo a lo que respondieron los estudiantes, los ejercicios de escritura en las clases de Castellano y Literatura se reducen a seguir los ejercicios propuestos en guías de trabajo, que por lo general los invitan a señalar palabras desconocidas, buscar el significado de dichas palabras y luego elaborar frases u oraciones con dichas palabras. Además, según unos estudiantes las actividades de escritura son una especie de “repaso de lo que ya sabemos” agregando un leve crecimiento en el vocabulario, según lo cual se nota que no hay actividades que enfatizan en el manejo de competencias comunicativas, de elaborar textos en que los estudiantes identifiquen o interpreten el sentido de un texto, que argumenten su posición y/o que propongan cosas nuevas, nuevos sentidos o interpretaciones.</p>

	<p>7. ¿En los ejercicios de escritura debes escribir repitiendo lo que aparece en libros o cartillas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No, porque no nos piden cartilla. - No, porque no nos hacen hacer esos ejercicios. - No, porque uno tiene que sacar lo que entiende sin repetir. - No, porque no hacemos esos ejercicios. - A veces toca escribir lo que está en las guías pero desarrolladas. - No, porque no tenemos libros o cartillas, sólo guías. - Se escribe lo de las guías. 	<p>Los estudiantes contestaron negativamente, pero más que todo para aclarar en su mayoría que a ellos no les piden cartillas ni libros, porque trabajan con guías de trabajo, y hecha la aclaración la mayoría de estudiantes aseguró que no les hacen repetir lo que está en las guías sino que deben desarrollar las actividades allí propuestas, así según unos estudiantes “uno tiene que sacar lo que entiende sin repetir”; según otros “a veces toca escribir lo que está en las guías”, aclarando “pero desarrolladas”. Pero otros estudiantes sostuvieron que “no nos hacen hacer esos ejercicios”.</p>
<p>Talleres lúdicos pedagógicos con Aprendizaje Significativo</p>	<p>10. ¿Te gustaría hacer ejercicios de lectura y escritura con textos o lecturas que hablen de costumbres y fiestas populares y leyendas antiguas de Pasto y de Nariño?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, para conocer como es en realidad Pasto o Nariño. - Si, porque quisiera saber más de mi tierra. - Sí, porque me gustan esos tipos de cuentos. - Sí, me llama la atención. - Sí, porque sería interesante. - Si, porque me parecen divertidos y también da mucho miedo. - Si, porque me gusta saber de 	<p>La totalidad de estudiantes entrevistados respondió afirmativamente, dando a conocer su interés y expectativa por una experiencia novedosa para ellos, como es la de realizar actividades de lectoescritura teniendo como contenido de textos expresiones culturales y costumbristas de la región. Los complementos a sus respuestas van desde unos muy concisos de algunos estudiantes que respondieron que sí les gustaría “porque me llama la atención...”, porque sería interesante”. Otros estudiantes agregaron razones hasta</p>

		mi ciudad y de nuestra cultura.	divertidas como el de una estudiante que señaló “porque me parecen divertidos y también da mucho miedo”, refiriéndose evidentemente a relatos tradicionales de espanto y terror. Otros estudiantes expresaron que les gustaría este tipo de actividades “para conocer como es en realidad Pasto y Nariño..., quisiera saber más de mi tierra..., me gusta saber de mi ciudad y de nuestra cultura”.
	12. ¿Te gustaría participar en actividades divertidas de lectura y escritura donde se hable y se represente juegos infantiles tradicionales?	<ul style="list-style-type: none"> - Si, porque puedo jugar y divertirme con mis amigos y aprender de los juegos tradicionales. - Sí, porque me gustan mucho los juegos y puedo aprender con ellos. - Si, para seguir siendo niña, y aprender a jugar y a divertirme. - Si, para divertirme y aprender. - Si, porque así podemos gozar de la lectura y del juego. - No, porque no quisiera hacer eso. - No, porque no me gustan las cosas muy infantiles pero si las historias normales. 	Sobre la disponibilidad a participar en talleres lúdicos pedagógicos de lectoescritura la mayoría respondió afirmativamente, agregando que les gusta los juegos, que se pueden aprovechar los juegos infantiles tradicionales “y puedo aprender con ellos”, afirmó un estudiante; otros estudiantes simplemente agregaron “para divertirme y aprender”; una estudiante afirmó que le gustaría participar en dichas actividades “para seguir siendo niña”, otros estudiantes apuntaron que así se podría “gozar de la lectura y del juego”. Pero una minoría de estudiantes expresó que no les gustaría participar, quizá porque ya no se sienten “tan niños”, son adolescentes que “no les gusta las cosas muy infantiles..., no quisiera hacer eso”. Esta posición se tendrá en cuenta.

Fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura	<p>5. ¿Qué clase de textos te gusta leer y escribir, que hablen de qué o que digan qué cosas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De aventura, acción, me gusta leer. - A mí me gusta leer cuentos y fábulas porque puedo entretenerme con la lectura. - Novelas porque dicen cosas de la vida. - Me gusta leer textos de suspenso. - De mitos y leyendas urbanas. - Comics e historietas, también historias de la música rock y black metal. - Me gusta leer cuentos de animales y que hablen de amor. 	<p>Respecto de los gustos en cuanto a tipo de lecturas, como era de esperarse, las respuestas fueron muy variadas y personales, dejando en claro que a los estudiantes sí les gusta leer cosas acordes con sus expectativas. Muchos estudiantes señalaron que les gusta leer relatos de acción y aventuras; las niñas por lo general afirmaron que les gusta leer textos románticos o de amor; otros(as) estudiantes anotaron que les gusta textos de “mitos y leyendas urbanas”; a otros les gusta “los comics, historias de rock”; a otros les gusta relatos de suspenso. Aquí hay buena disponibilidad para hacerlos trabajar con relatos tradicionales.</p>
	<p>8. ¿Te gustaría escribir frases o relatos donde puedas usar las palabras cambiándoles el significado normal?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque yo podría inventar frases que me gustarían. - Si, para aprender más acerca de las palabras desconocidas. - Sí, porque me parece divertido modificar cuentos. - Sí, porque uno inventaría cuentos y fábulas, pero aquí nunca nos hacen hacer nada. - Sí, porque sería algo único. - No, porque no veo la 	<p>La gran mayoría de entrevistados expresó que si les gustaría producir textos breves jugando con el significado de las palabras, agregando razones cual más interesantes, así uno dijo “yo podría inventar frases que me gustarían”. Otro estudiante afirmó “me parece divertido modificar cuentos”; pero otro estudiante expresó su nostalgia por la carencia de este tipo de actividades, dijo: “uno inventaría cuentos y fábulas, pero aquí nunca nos hacen hacer nada”. Pero una minoría</p>

		<p>necesidad de hacerlo.</p> <p>- No, porque a las palabras no se les puede cambiar el significado.</p>	<p>se resiste a la invitación, uno dijo “no veo la necesidad de hacerlo”, y otro señaló “a las palabras no se les puede cambiar el significado”, estos últimos simplemente desconocen el juego con la palabra y la imaginación. Vale la pena hacerlos vivenciar eso.</p>
	<p>9. ¿Te gustaría hacer ejercicios de escritura en los que puedas cambiar personajes o lugares de cuentos que aparecen en los libros?</p>	<p>- Sí, porque podría hacerlo mucho mejor, porque podría hacerlo más bien.</p> <p>- Si, para empezar a descubrir mi imaginación.</p> <p>- Si, porque puedo inventarme como por ejemplo un libro o algo parecido.</p> <p>- Si, porque yo lo haría a mi manera.</p> <p>- Sí, porque sería como un libro que yo escribiría.</p> <p>- Si, para poder explorar los límites de nuestra imaginación.</p> <p>- No, porque yo no los cambiaría, yo solo haría el ejercicio normalmente.</p>	<p>De manera similar a la pregunta anterior, aquí la gran mayoría se manifestó dispuesta a realizar actividades de producción escrita donde pudieran hacer cambios de personajes o espacios en cuentos ya existentes. Algunos de los entrevistados ven en ello la posibilidad de “jugar” a ser escritores, anotaron: “podría hacerlo mucho mejor..., sería como un libro que yo escribiría”. Otros ven en la actividad propuesta un pretexto para conocerse en su imaginación, afirmaron: “si, para empezar a descubrir mi imaginación..., para poder explorar los límites de nuestra imaginación”. Continúa una minoría reacia al cambio, así dijo uno: “no los cambiaría, yo solo haría el ejercicio normalmente”, denotando en ello cómo el modelo tradicional ha moldeado su forma de actuar, los ha convertido en personas sin querer aventurarse en jugar con palabras.</p>

	<p>11. ¿Te gustaría escribir pequeñas historias o relatos en que hables sobre los juguetes que has tenido y que más has querido?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque tengo un juguete muy querido y le agregaría una historia para jugar. - Si, porque puedo recordar mi niñez, recordar cuando jugaba con ellos y cambiarles el nombre. - Si, porque me divierte jugar con ellos y a veces soñar con ellos. - Sí, porque podrían cobrar vida en mi imaginación. - Sí, porque uno tendría libres ideas. - Sí, porque sabrían lo mucho que me divertieron de niño. - No, porque no me gustan ni los juguetes ni hacer historias. 	<p>Queriendo sondear la disponibilidad de los estudiantes para construir textos breves con referentes de su vida personal, se les hizo esta pregunta relacionada con hacer textos breves en que los estudiantes hablen de sus juguetes, a lo que la inmensa mayoría respondió afirmativamente, ampliando su respuesta con razones alusivas a que eso sería motivo de retornar a su pasado infantil, "porque puedo recordar mi niñez", dijo un estudiante; otro afirmó que le gusta divertirse con sus juguetes e inclusive "soñar con ellos"; otro estudiante señaló que sería divertido para él "porque podrían cobrar vida [los juguetes] en mi imaginación; otro estudiante aludió que a través de sus relatos personales los lectores "sabrían lo mucho que me divertieron de niño". Se hizo esta pregunta considerando que todavía son niños y niñas, sin embargo, una minoría se mostró en desacuerdo porque ya no se sienten niños(as) ni añoran sus juguetes de primera infancia, aunque también se percibe que tampoco les gusta escribir relatos, tal como sintetiza la respuesta de un estudiante: "No, porque no me gustan ni los juguetes ni hacer historias".</p>
--	--	---	---

4.2 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Obtenida la información requerida de acuerdo con los propósitos de la investigación, y teniendo como base las matrices de información en que se registran los resultados de la Observación Participativa y la Entrevista Estructurada a los Estudiantes del Grado Sexto (Cursos 6-5 y 6-8) de la Institución Educativa Municipal –ITSIM- de Pasto, Sede Central, Jornada de la Tarde, se procede a hacer a continuación la Interpretación (lectura hermenéutica) de dicha información, interpretación que se ha organizado según el orden de las categorías derivadas de los objetivos específicos.

4.2.1 Metodología Utilizada en Enseñanza y Aprendizaje de Castellano y Literatura. Con la finalidad de averiguar cuál es la metodología con que acceden a la lectoescritura los estudiantes del Grado Sexto del ITSIM de Pasto, se les hizo varias preguntas relacionadas con las clases del área de Castellano y Literatura, fue así que se les preguntó en primera instancia si las clases de esta área les parece interesantes, esto para saber si se sienten a gusto, motivados, si sencillamente les agrada las clases de Español. La mayoría de los estudiantes contestó negativamente, mientras que una minoría lo hizo de forma afirmativa. Complementaron sus respuestas con razones dignas de tenerse en cuenta. Unos estudiantes afirmaron simplemente que “no me gusta” sin más; otros estudiantes señalaron: “porque las clases me parecen aburridas”; otros estudiantes afirmaron que “nos hacen copiar textos que el profesor escribe en el tablero” y, según otros porque les toca “escribir mucho pasando de las guías al cuaderno”, lo cual indica que los estudiantes tienen acceso a la práctica lectoescritora de manera rutinaria, que no despierta en ellos un gusto por el mismo ejercicio lectoescritor, de donde se desprende que ellos y ellas no se sientan motivados ni entusiasmados recibiendo unas clases monótonas. Quienes respondieron afirmativamente agregaron unas razones que más se refieren a la utilidad del área y más que eso a la utilidad del proceso educativo en general, dijeron unos que les gusta aprender nuevas cosas, y otros, especialmente niñas, justificaron su respuesta aludiendo a que simpatizan con el profesor, “es muy chévere el profesor”, lo cual no dice nada respecto al gusto por el ejercicio lectoescritor en sí mismo. Con las respuestas a la primera pregunta ya se aprecia que el ejercicio de lectoescritura se reduce a copia y repetición de lo hecho por el profesor, siguiendo unos criterios del modelo tradicional.

Queriendo ahondar un poco en la dinámica del proceso de aprendizaje de la lectoescritura se les preguntó: “¿Las actividades de lectura y escritura que se desarrollan en tu clase son ejercicios en que tú te puedes divertir manejando las palabras y frases, por ejemplo cambiándolas de lugar o dándoles otros significados?”, a lo que la totalidad de entrevistados respondió negativamente, agregando razones que indican que ellos(as) no han tenido esa experiencia sencillamente porque el profesor de la materia no acostumbra hacer este tipo de clases, “porque el profesor no hace eso” dijeron unos estudiantes; otros agregaron

“el profesor nunca nos ha mandado a hacer eso”; otros estudiantes anotaron: “nunca nos hacen ejercicios así”; otros estudiantes aseguraron que al profesor no le gusta que hagan esos cambios, así según unos “el profesor no nos deja cambiar el significado de las palabras”, según otros “al profesor no le gusta que uno cambie las cosas”, y según otros estudiantes “tenemos que hacer como dice el profesor”. Una minoría señaló que no se divierten jugando en lectoescritura, así unos dijeron “no me gusta leer y no me parece divertido eso”. Se infiere que en las clases de Castellano y Literatura está ausente el recurso lúdico, haciendo de las clases unos procedimientos verticales y aburridos. En este mismo sentido, pero concretando con la inclusión de algunos géneros literarios en la práctica de la lectoescritura se les preguntó si en dichas clases tienen la oportunidad de divertirse y “jugar con cuentos, fábulas o poemas”, y claro, consecuentes con la respuesta a la pregunta anterior, en esta también la totalidad de estudiantes entrevistados respondió negativamente, que en las clases de Castellano y Literatura ellos no juegan con textos literarios ya sea cuentos, fábulas o poemas, indicando que las clases se ciñen a unas guías que son seguidas por el profesor, y deben copiar textos y hacer algunos ejercicios tal como se indican en las guías, así unos estudiantes afirmaron: “no, porque al profesor toca desarrollarle las guías con seriedad”. Otros estudiantes se mostraron inclusive extrañados por la sugerencia de la actividad, agregando unos “en nuestro curso nunca se ha hecho eso”, o también “miramos solo los temas que son”, y según otros estudiantes en su curso “no nos hacen leer cuentos, ni fábulas, ni poemas”, de donde se infiere que las clases de Castellano en el ITSIM son muy pobres en cuanto a práctica de lectura comprensiva, y que se corrobora por la información recogida en las preguntas sucesivas.

En efecto, se les preguntó si para ejercicios de comprensión de lectura “¿les hacen leer textos que hablan de cosas de Pasto, de Nariño, de Colombia o de otras partes?” La totalidad de entrevistados contestó negativamente, aludiendo razones como que, según unos, ni siquiera les hacen actividades “de comprensión de lectura”, aunque un estudiante añadió que “un día si nos hicieron pero no eran con cosas de Pasto”. Otros estudiantes sostienen que ellos no tienen o no les han pedido ni tampoco han trabajado “con libros así”, se refieren a libros con textos que hagan referencia al bagaje cultural, de oralidad tradicional o costumbrista de la región. Pero llama la atención que un grupo significativo de estudiantes anotó que en las clases de Castellano “no nos hacen leer, sólo a veces, pero no de cosas de Pasto”. De manera que salta a la vista que en dichas clases no realizan o muy poco ejercicios de comprensión de lectura, lo que constituye un vacío para aprender de modo práctico lo relativo a las competencias comunicativas, o sea, leyendo y escribiendo.

Se quiso saber de qué manera abordan el ejercicio de la escritura, se les preguntó: “¿qué te hacen hacer en los ejercicios de escritura?” De acuerdo a lo que respondieron los estudiantes, los ejercicios de escritura en las clases de Castellano y Literatura se reducen a seguir los ejercicios propuestas en guías de

trabajo, que por lo general los invitan a señalar palabras desconocidas, buscar el significado de dichas palabras y luego elaborar frases u oraciones con dichas palabras, enfatizando en el aspecto ortográfico. Además, según unos estudiantes las actividades de escritura son una especie de “repaso de lo que ya sabemos” agregando un leve crecimiento en el vocabulario, según lo cual se nota que no hay actividades que enfatizan en el manejo de competencias comunicativas, de elaborar textos en que los estudiantes identifiquen o interpreten el sentido de un texto, que argumenten su posición y/o que propongan cosas nuevas, nuevos sentidos o interpretaciones.

Buscando ahondar acerca de si en la práctica de la escritura se acogen criterios de la metodología tradicional, se les preguntó si en los ejercicios de escritura “debes escribir repitiendo lo que aparece en libros o cartillas?” Los estudiantes contestaron negativamente, pero más que todo para aclarar en su mayoría que a ellos no les piden cartillas ni libros, porque trabajan con guías de trabajo, y hecha la aclaración la mayoría de estudiantes aseguró que no les hacen repetir lo que está en las guías sino que deben desarrollar las actividades allí propuestas, así según unos estudiantes “uno tiene que sacar lo que entiende sin repetir”; según otros “a veces toca escribir lo que está en las guías”, aclarando “pero desarrolladas”. Pero otros estudiantes sostuvieron que “no nos hacen hacer esos ejercicios”. De manera que aunque no les hagan repetir los modelos, tampoco se puede decir que haya creatividad, simplemente deben regirse por las indicaciones de las guías y no más.

Es decir, se nota que las clases de Castellano enfatizan más en nociones gramáticas y en ejercicios de léxico y vocabulario y eso de modo rígido, sin dar campo a jugar con las palabras y la polivalencia semántica. Esto explica que a los estudiantes del Grado Sexto no les parezcan interesantes las clases de Castellano y Literatura sino “aburridas”, además que dichas clases de literatura no tienen nada., y se queda en la parte prescriptiva del Castellano.

4.2.2 Talleres Lúdicos Pedagógicos con Aprendizaje Significativo. Habiendo recogido información acerca de la metodología que siguen los docentes en las clases de Castellano y Literatura, se quiso saber la disponibilidad de los y las estudiantes del Grado Sexto respecto de realizar actividades de lectoescritura haciendo intervenir el juego como recurso didáctico y, sobre todo, con textos de contenido relacionado con la cultura y tradición regional, fue así cómo, precisamente, se les preguntó: “Te gustaría hacer ejercicios de lectura y escritura con textos o lecturas que hablen de costumbres, fiestas populares y leyendas antiguas de Pasto y de Nariño?” La totalidad de estudiantes entrevistados respondió afirmativamente, dando a conocer su interés y expectativa por una experiencia novedosa para ellos(as), como es la de realizar actividades de lectoescritura teniendo como contenido de textos expresiones culturales y costumbristas de la región. Unos complementos a sus respuestas fueron muy concisos en algunos estudiantes, quienes respondieron que sí les gustaría “porque

me llama la atención..., porque sería interesante”. Otros estudiantes agregaron razones hasta divertidas como el de una estudiante que señaló “porque me parecen divertidos y también da mucho miedo”, refiriéndose evidentemente a relatos tradicionales de espanto y terror. Otros estudiantes expresaron que les gustaría este tipo de actividades “para conocer como es en realidad Pasto y Nariño..., quisiera saber más de mi tierra..., me gusta saber de mi ciudad y de nuestra cultura”.

Ampliando este tema en particular, se les preguntó si les gustaría participar en dichas actividades divertidas de lectoescritura “donde se hable y se represente juegos infantiles tradicionales”, es decir, si estarían dispuestos a participar en talleres lúdicos pedagógicos de lectoescritura, y la mayoría respondió afirmativamente, agregando unos(as) que les gusta los juegos, que se pueden aprovechar los juegos infantiles tradicionales, “y puedo aprender con ellos”, afirmó un estudiante; otros estudiantes simplemente agregaron “para divertirme y aprender”; una estudiante afirmó que le gustaría participar en dichas actividades “para seguir siendo niña”, otros estudiantes apuntaron que así se podría “gozar de la lectura y del juego”. Pero una minoría de estudiantes expresó que no les gustaría participar, quizá porque ya no se sienten “tan niños”, son adolescentes que “no les gusta las cosas muy infantiles..., no quisiera hacer eso”. Esta posición se tendrá en cuenta, por cuanto se podría hacer los juegos en lectoescritura pero sin que sean propiamente juegos infantiles tradicionales (de canicas, trompo, tines, el avión llamado también tierra y cielo o también llamada rayuela en otras partes), sino más bien juegos de mesa para adolescentes y adultos como dados o dominó pero con una connotación regional, aprovechando textos orales tradicionales.

4.2.3 Fortalecimiento del Ejercicio de la Lectoescritura. Queriendo orientar la entrevista hacia la búsqueda del fortalecimiento o mejoramiento del ejercicio de la lectoescritura, se optó por averiguar las condiciones en que se encuentran los estudiantes en materia de la práctica lectoescritora, qué es lo que leen o les gusta leer, qué es lo que escriben y les gusta o les gustaría escribir. De ahí que se les preguntó: “¿Qué clase de textos te gusta leer, que hablen de qué o que digan qué cosas?” Y claro, respecto de los gustos en cuanto a tipo de lecturas, un campo muy subjetivo, las respuestas, como era de esperarse, fueron muy variadas y personales, dejando en claro que a los estudiantes sí les gusta leer cosas acordes con sus expectativas. Muchos estudiantes señalaron que les gusta leer relatos de acción y aventuras; las niñas por lo general afirmaron que les gusta leer textos románticos o de amor; otros(as) estudiantes anotaron que les gusta leer textos de “mitos y leyendas urbanas”; a otros les gusta “los comics, historias de rock”; a otros les gusta relatos de suspenso. De todas maneras, se concluye que a los estudiantes del Grado Sexto si les gusta leer, por lo que hay buena disponibilidad para hacerlos trabajar con relatos tradicionales.

En procura de saber la disponibilidad de los(as) estudiantes a la aventura creativa, al juego con las palabras, se les preguntó: “¿Te gustaría escribir frases o relatos donde puedas usar las palabras cambiándoles el significado normal?”, a lo que la gran mayoría de entrevistados expresó que si le gustaría producir textos breves jugando con el significado de las palabras, agregando razones cual más interesantes, así uno dijo “yo podría inventar frases que me gustarían”. Otro estudiante afirmó “me parece divertido modificar cuentos”; pero otro estudiante expresó su nostalgia por la carencia de este tipo de actividades, dijo: “uno inventaría cuentos y fábulas, pero aquí nunca nos hacen hacer nada”. Sin embargo, una minoría se resiste a la invitación, uno dijo “no veo la necesidad de hacerlo”, y otro señaló “a las palabras no se les puede cambiar el significado”, estos últimos simplemente desconocen el juego con la palabra y la imaginación. Vale la pena hacerlos vivenciar el juego con la palabra y la imaginación. En la misma dirección, se les preguntó: “¿Te gustaría hacer ejercicios de escritura en que puedas cambiar personajes o lugares de cuentos que aparecen en libros?”, y como en la pregunta anterior, aquí también la gran mayoría se manifestó dispuesta a realizar actividades de producción escrita donde pudieran hacer cambios de personajes o espacios en cuentos ya existentes. Algunos de los entrevistados ven en ello la posibilidad de “jugar” a ser escritores, anotaron: “podría hacerlo mucho mejor..., sería como un libro que yo escribiría”. Otros ven en la actividad propuesta un pretexto para conocerse en su imaginación, afirmaron: “sí, para empezar a descubrir mi imaginación..., para poder explorar los límites de nuestra imaginación”. Continúa una minoría reacia al cambio, así dijo uno: “no los cambiaría, yo solo haría el ejercicio normalmente”, denotando en ello cómo el modelo tradicional ha moldeado su forma de actuar, los ha convertido en personas sin querer aventurarse en jugar con palabras.

Finalmente, y queriendo sondear la disponibilidad de los estudiantes para construir textos breves con referentes de su vida personal, se les preguntó: “¿Te gustaría escribir pequeñas historias o relatos en que hables sobre los juguetes que has tenido y que más has querido?”, o sea, haciendo referencias a pertenencias de ellos en su primera infancia de mayor significación en su vida, a lo que la inmensa mayoría respondió afirmativamente, ampliando su respuesta con razones alusivas a que eso sería motivo de retornar a su pasado infantil, “porque puedo recordar mi niñez”, dijo un estudiante; otro afirmó que le gusta divertirse con sus juguetes e inclusive “soñar con ellos”; otro estudiante señaló que sería divertido para él “porque podrían cobrar vida [los juguetes] en mi imaginación; otro estudiante aludió a que a través de sus relatos personales los lectores “sabrían lo mucho que me divertieron de niño”. Se hizo esta pregunta considerando que todavía son niños y niñas, sin embargo, una minoría se mostró en desacuerdo porque ya no se sienten niños(as) ni añoran sus juguetes de primera infancia, aunque también se percibe que tampoco les gusta escribir relatos, tal como sintetiza la respuesta de un estudiante: “No, porque no me gustan ni los juguetes ni hacer historias”.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA

5.1 NOMBRE DE PROPUESTA

LEAMOS Y ESCRIBAMOS JUGANDO CON PALABRAS QUE HABLAN DE NUESTRA CULTURA Y REGIÓN.

5.2 PRESENTACIÓN DE PROPUESTA

El propósito de la propuesta fue el de crear un espacio lúdico, recreativo y pedagógico en donde los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto participaran activamente de la experiencia pedagógica orientada a que mediante acciones lúdicas, de juego con la palabra y la imaginación, ellos puedan realizar una lectura comprensiva y puedan producir con facilidad sus propios textos o expresarse en lenguaje escrito, incluyendo en su ejercicio lectoescritor elementos tradicionales, costumbristas y principalmente de la oralidad tradicional de su región y localidad, es decir, que denoten los valores culturales de la comunidad a que pertenecen, del Municipio de Pasto y del Departamento de Nariño. Lo que se buscó mediante esta propuesta es que, junto con el fortalecimiento y mejoramiento del ejercicio de la lectoescritura a través de actividades lúdicas pedagógicas provocando en los educandos la creatividad, la iniciativa personal, la capacidad de interpretación de textos y la producción de textos propios o personales, se les motivara a reconocer al mismo tiempo sus valores culturales para así fortalecer su sentido de pertenencia al entorno sociocultural regional.

Vale la pena resaltar que lo más importante de la propuesta radicó en que tomando como base el contexto sociocultural, el bagaje tradicional y costumbrista del Municipio de Pasto y del Departamento de Nariño los y las estudiantes del Grado Sexto del ITSIM de Pasto pudieran construir textos breves, con lo cual se estaría valorando la elaboración de textos breves como producción individual, estimando la creatividad y el estilo personal de expresión, por cuanto cada uno podría acudir a expresiones no lingüísticas o lenguaje gráfico y pictórico para reforzar el texto lingüístico, lo cual sería socializado, considerando dichos estilos expresivos como una visión del mundo y una actitud lectoescritora de los alumnos. Por consiguiente, el fortalecimiento de los estudiantes en el ejercicio lectoescritor constituiría una experiencia a la que ellos accederían a través de acciones pedagógicas vivenciales denominadas Talleres Lúdicos Pedagógicos.

Para llevar a cabo esta propuesta se tuvieron en cuenta las siguientes fases o etapas: Motivación, Preparación y Desarrollo.

Fase 1. Motivación. En la Institución Educativa Municipal ITSIM de Pasto, se realizó una etapa de promoción de la propuesta a realizar, y se llevó a cabo con los padres de familia y estudiantes del Grado Sexto (Cursos 6-5 y 6-8), haciéndoles caer en la cuenta de las deficiencias y dificultades que tienen sus hijos e hijas en el ejercicio de lectoescritura, principalmente en la comprensión de lectura y en la producción de textos debido a que no hay captación ni producción de sentido, y que lo que se busca mediante la ejecución de la propuesta a través de actividades de juego con la escritura es que vivencien el leer y el escribir como una práctica agradable y amena. Se les indicó que para hacer más interesante dicha experiencia se incluiría como material de trabajo elementos socioculturales de la localidad y de la región tales como costumbres, tradiciones orales, para lo cual será importante la participación de los padres y personas mayores de sus familias y del lugar donde viven para que les colaboren a encontrar o a recordar textos, relatos, formas de expresión propias que hablen de sus costumbres. Además, a todos los participantes se les dio a conocer en qué consisten los Talleres Lúdicos Pedagógicos.

Fase 2. Preparación. Con los y las estudiantes del Grado Sexto se realizaron actividades de información pertinente a la identificación y descripción de los valores culturales, destacando la oralidad popular o tradición oral cuya importancia radica en que ella es vehículo de expresión de las particularidades culturales de los hablantes de una región o localidad, señalando cómo la tradición oral muestra y permite conocer la forma de ser, de vivir y de pensar de los hablantes de una comunidad. Esta etapa de información fue reforzada con unos talleres lúdicos que invitan a los participantes a escuchar y escribir la voz popular de la localidad para que jugando con la palabra los lectoescriban.

Fase 3. Desarrollo. La puesta en marcha de la propuesta de un fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura mediante la producción de textos breves con contenidos y referentes de la cultura regional de Pasto y Nariño se llevó a cabo mediante el desarrollo de Talleres Lúdicos Pedagógicos donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de manifestar las competencias comunicativas: interpretativa, argumentativa y propositiva en la construcción de textos que van de menor a mayor creatividad, desde una especie de transcripción de textos modelo, pasando por variaciones sustanciales y complementaciones hasta llegar a la invención o creación de textos personales en que involucren elementos culturales de su comunidad, en que muestren que sí pueden hacerse entender mediante el lenguaje escrito así como se hacen entender cuando hablan.

Se debe tener en cuenta que cada una de las fases tenía como ingrediente principal la lúdica, el sentido divertido, de actividades de lectura y escritura llevadas a cabo en un ambiente de juego y creatividad.

5.3 JUSTIFICACIÓN

Teniendo como fundamento la observación hecha en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto y la información obtenida a través de la entrevista realizada a los estudiantes del Grado Sexto, que permitieron detectar las deficiencias de los educandos en el ejercicio de la lectoescritura y cómo su aprendizaje y desarrollo es para ellos tedioso y rutinario mediante actividades repetitivas que solamente enfatizan en elementos gramatológicos, de caligrafía y ortografía, que les hacen copiar textos, relatos, cuentos y fábulas ajenos a su entorno cultural, descuidando totalmente la dimensión semiótica del lenguaje escrito, y que no se implementan metodologías contemporáneas en que se incluya el criterio pedagógico de la lúdica, se tiene que la propuesta: “Leamos y Escribamos Jugando con Palabras que hablan de Nuestra Cultura y Región” se reviste, en primer lugar, de importancia, porque ella posibilita tener en cuenta y aprovechar la tendencia y predisposición de los niños y niñas al juego con expresiones verbales y la riqueza de su imaginación, para que a través de acciones pedagógicas lúdicas se les contribuya al fortalecimiento del ejercicio lectoescritor, propiciando además que los contenidos de dichas actividades tengan por referentes elementos y particularismos de la cultura propia de las comunidades de Pasto y Nariño.

En segundo lugar esta propuesta pedagógica se reviste de novedad y actualidad, por cuanto es una experiencia que se ha realizado en esta Institución, propendiendo por una reorientación del proceso de aprendizaje de la lectoescritura haciendo que, por un lado, se aproveche la riqueza de la cultura regional, particularmente la oralidad tradicional y popular, como elemento básico del ejercicio lectoescritor; y, por otro, permite que el desarrollo del mismo se haga como una actividad placentera y divertida para los escolares, superando la rigidez académica que caracteriza a la educación tradicional, mecánica, repetitiva y memorística. De esta manera, se propicia la actualización de la educación siguiendo las disposiciones de la Ley General de Educación, según la cual uno de los objetivos de la educación formal es el de “fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural”¹¹², haciendo del aprendizaje un proceso significativo para el aprendiz, es decir, que tenga sentido para el desarrollo de su vida personal, el que se hará igualmente con un alto sentido de pertenencia a su contexto sociocultural. Además, esta propuesta es actual porque dinamiza la actualización del quehacer educativo, acogiendo criterios de tendencias pedagógicas contemporáneas, que fomentan la promoción del desarrollo integral del educando, el ejercicio de sus potencialidades en un ámbito y clima de diversión y recreación saludable.

En tercer lugar, la propuesta es de indiscutible utilidad. En efecto, es de utilidad educativa porque propicia un aprendizaje integral, por cuanto si se utilizan expresiones artísticas y literarias (relatos, cuentos, leyendas, graficación,

¹¹² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. cit., p. 13.

ilustración y dibujo)) se está integrando elementos y contenidos de varias áreas como el Castellano, Educación Artística, Ciencias Sociales, Educación Ética y en Valores Humanos, y también Ciencias Naturales y Educación Ambiental; por lo tanto, también se aporta al mejoramiento del aprendizaje de otras áreas distintas a las de Castellano y Literatura. Cabe agregar que la propuesta contribuye al mejoramiento del ejercicio lectoescritor de los estudiantes, por cuanto se hace con contenidos de su mundo cultural, de su entorno y de su modo de vivir y sentir la realidad, superando la metodología basada en cartillas y contenidos que hablan de sociedades y comunidades con costumbres totalmente ajenas al entorno cultural de los y las estudiantes del Grado Sexto del ITSIM de Pasto.

La propuesta también es de utilidad social, toda vez que la implementación de acciones pedagógicas lúdicas incluyendo elementos y expresiones culturales de la región pastusa y nariñense repercute en la conservación y reafirmación cultural de la comunidad a que pertenecen los educandos, en tanto les permite a ellos desarrollarse significativamente en la lectoescritura a partir de su propio contexto sociocultural, vitalizando la tradición oral de estas comunidades y aportando así a que la cultura local se actualice como pre-texto de aprendizaje y sobre todo que no se pierda, toda vez que este es un riesgo que se tiene, latente e inminente, de seguir imitando otras culturas y modos de vida extranjeros, los que, como se sabe, se imponen a través de los medios masivos de comunicación y también de los libros y textos de educación. Además, se crea la posibilidad de que en el mañana sean los mismos estudiantes los gestores e impulsores del desarrollo de esta región en los campos de la cultura, la ciencia y la tecnología.

En fin, la propuesta se configuró como un espacio educativo donde los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto se sintieran motivados hacia el ejercicio de la lectoescritura, adquiriendo así la propuesta el carácter de instancia de fortalecimiento de los estudiantes en el ejercicio lectoescritor, donde pudieran actuar con imaginación, autonomía y creatividad, aparte de propiciar un espacio adecuado de práctica de valores sociales en el intercambio y convivencia con los demás.

5.4 OBJETIVOS

5.4.1 General. Desarrollar Talleres Lúdicos Pedagógicos, que permitan a través del juego con la palabra y la imaginación en la producción de textos breves de contenidos de expresiones de la tradición oral regional, el fortalecimiento del ejercicio de la lectoescritura y la reafirmación de los valores culturales de los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto.

5.4.2 Específicos:

- Informar a educandos y padres de familia del Grado Sexto sobre la propuesta para mejorar el ejercicio lectoescritor, mediante producción de textos breves con contenidos referentes a su cultura y comunidad.
- Reconocer de manera práctica las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, jugando con el sentido de textos dados, y proponiendo nuevos sentidos a textos y expresiones orales tradicionales.
- Producir textos breves o pre-textos teniendo como base el contexto sociocultural, el bagaje tradicional y costumbrista de Pasto y de Nariño.
- Propiciar la creatividad de los estudiantes en la construcción de textos breves que incluyen: reelaborar o contar a su manera textos dados, realizar modificaciones sustanciales en textos dados, complementar textos inconclusos, construir textos a partir de una palabra o frase inicial e inventar textos nuevos con referentes del contexto sociocultural regional.

5.5 ESTRATEGIAS

La propuesta pedagógica para la producción de textos breves de los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto con base en textos orales tradicionales y en el bagaje cultural de su comunidad, se llevó a cabo a través de la modalidad didáctica del Taller, en su carácter específico de Taller Lúdico-Creativo, por cuanto lo que se buscaba era, precisamente, mejorar el ejercicio lectoescritor mediante la actuación creativa del estudiante, donde él pudiera manifestarse y expresarse de modo personal desplegando su imaginación.

Respecto del concepto de Taller nada mejor que recurrir a Ezequiel Ander-Egg, en su libro titulado precisamente: “El taller una alternativa de renovación pedagógica”, en que se encuentran los siguientes planteamientos. En primera instancia Ander-Egg se ocupa **del significado del concepto general de Taller para luego llevarlo al plano educativo, sosteniendo que el taller educativo es una dinámica que permite “aprender haciendo en grupo”**. En efecto, según **Ander-Egg, con** la palabra Taller se hace alusión al lugar en donde se lleva a cabo la apropiación de algo por parte del sujeto actuante, quien transforma ese algo para su utilización; es decir, el objeto de trabajo es procesado y transformado en el taller, como afirma Ezequiel Ander-Egg: “Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado”¹¹³.

¹¹³ ANDER-EGG, Ezequiel. El taller una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991, p. 10.

Ahora bien, trasladando el concepto Taller a la pedagogía, se asimila como Taller Educativo, el cual produce efectos renovadores en la práctica pedagógica debido a que posibilita que el aprendizaje se haga de manera dinámica, propiciando la integración del profesor y el estudiante en una acción conjunta y, además, crea condiciones favorables para que el estudiante desarrolle su creatividad. Al respecto, Ander-Egg afirma:

Aplicado a la pedagogía, el alcance [del taller] es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller (...) El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad investigativa¹¹⁴.

De otro lado, el taller educativo ofrece la ventaja de llevar a cabo el proceso de aprendizaje de manera eminentemente práctica, esto es, permite el aprender haciendo, y en el que, además, se puede vincular la cotidianidad del estudiante y su entorno sociocultural. Así se supera el aprendizaje verbal y mecanicista de la educación tradicional, de entrega de información al estudiante para que éste asimile mecánicamente. Al respecto, sostiene Ander-Egg, retomando a Fröebel:

En el caso de talleres a nivel primario o secundario, los conocimientos se adquieren en una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana del alumno, o mediante la realización de un proyecto relacionado con una asignatura o una disciplina en particular. El taller, de acuerdo a esta característica, se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Fröebel en 1826 y que dice así: “*Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas*”¹¹⁵.

De ahí que el taller educativo es propiamente una técnica didáctica participativa, una dinámica grupal, que hace intervenir al profesor y a los estudiantes como sujetos y agentes a la vez del proceso de aprendizaje, eliminando en lo posible la relación jerárquica del maestro sobre el estudiante, en que el docente ejerce el papel director y el estudiante es reducido a cumplir un rol pasivo o de simple receptor. De modo que el taller educativo es el espacio ideal de integración, de relación interestructurante, en que profesor y estudiantes son sujetos actuantes e interactuantes, que convergen en la realización de un mismo proceso: el del aprendizaje, como al efecto sostiene Ander-Egg:

¹¹⁴ Ibid., pp. 3-10.

¹¹⁵ Ibid., p. 11.

Como ya lo indicamos, la participación activa de todos los talleristas [docentes y estudiantes], es un aspecto central de este sistema de enseñanza/aprendizaje, habida cuenta que se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos/agentes¹¹⁶.

Así, el taller educativo se funda en la autogestión o iniciativa personal y autonomía de acción de los participantes quienes, conjuntamente, hacen aportes tras el objetivo de construir conocimiento, el cual, a su vez, es producto de la integración de la teoría y la práctica.

Teniendo en cuenta que las acciones pedagógicas desarrolladas por los y las estudiantes del Grado Sexto de la Sede Central, Jornada de la Tarde, de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, estarían centradas en la utilización del lenguaje como medio de expresión de su mundo cultural, de las especificidades expresivas regionales pero con criterios lúdicos o de juego, se pensó denominar a dichas acciones Talleres Lúdico-Creativos Lectoescriturales, pero como la creatividad va inherente en la lúdica, porque el juego no se reduce, como se dijo oportunamente, a acciones repetitivas o de rompecabezas de “juegos didácticos”, sino a que el estudiante cruce las fronteras de la lógica racional, que sea creativo inventando nuevas cosas, que juegue con la palabra y la imaginación, entonces se suprimió lo de “creativos” quedando solamente como Talleres Lúdicos Lectoescriturales, y luego, atendiendo a que en el título de la investigación se dice “acciones lúdicas pedagógicas”, se decidió sustituir “Lectoescriturales” por “Pedagógicos”, para dejar definitivamente el nombre de estas actividades o acciones pedagógicas con el nombre de **Talleres Lúdicos Pedagógicos**.

5.6 ACTIVIDADES

Se programaron 7 Talleres Lúdicos Pedagógicos de una duración promedio aproximada de dos horas-clase cada uno, para ser desarrollados uno cada semana con los estudiantes del Grado Sexto de los cursos seleccionados (6-5 y 6-8) pero reunidos en un solo grupo, los días viernes entre las 2:25 p.m. y las 4:15 p.m., en un lapso de mes y medio a dos meses aproximadamente, desde finales de abril de 2014.

Los Talleres Lúdicos Pedagógicos son:

- Inducción al desarrollo de acciones lúdicas en lectoescritura.
- Cojamos el sentido de un texto y vamos más allá.
- Escuchemos y escribamos la voz popular jugando dados.
- Echemos de nuevo el cuento revolviendo la cosa.

¹¹⁶ Ibid., p. 13.

- Desenredemos el nudo y atemos cabos.
- Construyamos textos desde la primera piedra.
- Hagamos otros cuentos que hablen de nuestra cultura y comunidad.

Ahora bien, teniendo en cuenta las fases o etapas de: motivación, preparación y desarrollo que es como se haría la intervención o implementación de la propuesta pedagógica, los siete Talleres Lúdicos Pedagógicos se distribuyeron de la siguiente manera:

Fase 1. Motivación:

- Inducción a las acciones lúdicas en lectoescritura.

Fase 2. Preparación:

- Cojamos el sentido de un texto y vamos más allá.
- Escuchemos y escribamos la voz popular jugando “Dados Lectoescritores”.

Fase 3. Desarrollo:

- Echemos de nuevo el cuento revolviendo la cosa.
- Desenredemos el nudo y atemos cabos.
- Construyamos textos desde la primera piedra.
- Hagamos otros cuentos que hablen de nuestra cultura y comunidad.

5.7 PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES POR FASES

Tabla 4. Planeación de Actividades Fase 1. Motivación.

NOMBRE DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	RECURSOS	FECHA	INDICADORES DE LOGRO
Taller Lúdico Pedagógico 1 Inducción a las acciones lúdicas en lectoescritura.	Se convoca una reunión a estudiantes y padres de familia del Grado Sexto (6-5 y 6-8) en que se les informa sobre la naturaleza de la propuesta tendiente a mejorar el ejercicio lectoescritor de los estudiantes, se explica en qué consisten los talleres lúdicos	Informar a educandos y padres de familia del Grado Sexto (6-5 y 6-8) sobre la propuesta para mejorar el ejercicio lectoescritor mediante producción de textos breves con contenidos referentes a su cultura y comunidad.	Humanos: Equipo Investigador, estudiantes y padres de familia del Grado Sexto (6-5 y 6-8). Didácticos: Papelógrafo, tablero, marcadores. Institucionales: Salón Múltiple ITSIM.	25 de abril de 2:25 a 4:15 p.m.	Los estudiantes y los padres de familia se interesan por la propuesta, y se muestran dispuestos a colaborar con su realización.

	pedagógicos. Se les invita a colaborar con el desarrollo de los talleres.				
--	---	--	--	--	--

Tabla 5. Planeación de Actividades Fase 2. Preparación.

NOMBRE DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	RECURSOS	FECHA	INDICADORES DE LOGRO
<p>Taller Lúdico Pedagógico 2</p> <p>Cojamos el sentido de un texto y vamos más allá.</p>	<p>Tomando varios textos orales breves, unos dichos populares y algún relato de tradición oral, se invita a los estudiantes a que identifiquen el sentido, el mensaje de los textos, luego deben explicar o sostener el sentido que dicen encontrar en los textos. De aquí se parte para explicarles brevemente y de forma concisa lo relacionado con las competencias comunicativas: interpretativa, argumentativa y propositiva.</p>	<p>Reconocer de manera práctica las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, jugando con el sentido de textos dados, y proponiendo nuevos sentidos a textos y expresiones orales tradicionales.</p>	<p>Humanos: Equipo Investigador y estudiantes del Grado Sexto (6-5 y 6-8).</p> <p>Didácticos: Convencionales, tablero, marcadores y cuadernos.</p> <p>Institucionales: Salón Múltiple ITSIM.</p>	<p>2 de mayo de 2:25 a 4:15 p.m.</p>	<p>Los estudiantes del Grado Sexto entienden la actividad y captan el sentido de los textos y expresiones trabajados comprendiendo el sentido o mensaje de dichos textos, llegando a hacer variaciones de interpretación de los mismos. Al final tienen bien claro lo relativo a las competencias comunicativas.</p>
<p>Taller Lúdico Pedagógico 3</p> <p>Escuchemos y escribamos la voz popular jugando "Datos Lectoescritores".</p>	<p>Los estudiantes han recolectado entre sus padres y mayores de la localidad dichos populares. Se construyen unos datos lectoescritores. En las caras de unos datos se escriben frases o dichos</p>	<p>Practicar los niveles comunicativos de escuchar y escribir mediante recolección por parte de los estudiantes de dichos populares regionales, que luego transcribirán en unos "Datos Lectoescritores" y con los cuales</p>	<p>Humanos: Equipo Investigador y estudiantes del Grado Sexto (6-5 y 6-8).</p> <p>Didácticos: Cartulina, pegante y convencionales, tablero, marcadores y cuadernos.</p>	<p>9 de mayo de 2:25 a 4:15 p.m.</p>	<p>Los estudiantes reafirman los conceptos de competencias comunicativas y se interesan por los dichos y expresiones populares de la región, llegando a construir textos breves, incluyendo frases alusivas en</p>

	populares y en las caras de otros dados aparecen palabras o frases explicativas o que complementan frases de las otras caras. Los estudiantes deben explicar las frases de las caras de los dados y ver si concuerdan, se complementan o guardan coherencia o no, y dar razones.	podrán construir textos breves.	Institucionales: Salón Múltiple ITSIM.		las caras de los "Datos Lectoescritores", en cuya construcción los estudiantes participan con entusiasmo.
--	--	---------------------------------	--	--	---

Tabla 6. Planeación de Actividades Fase 3. Desarrollo.

NOMBRE DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	RECURSOS	FECHA	INDICADORES DE LOGRO
Taller Lúdico Pedagógico 4 Echemos de nuevo el cuento revolviendo la cosa.	De textos y relatos tradicionales de la región, se selecciona uno que se escribe en el tablero, para que cada estudiante en su respectivo cuaderno vuelva a contar el cuento pero a su manera, con su estilo personal, y se les invita inclusive a hacer cambios sustanciales como de situaciones, personajes, lugares, tiempos, etc.	Reelaborar un texto dado, especialmente un cuento de la oralidad tradicional, que los alumnos volverán a contar o re-contar a su manera, con su estilo personal, incluyendo modificaciones en personajes, situaciones etc.	Humanos: Equipo Investigador y estudiantes del Grado Sexto (6-5 y 6-8). Didácticos: Convencionales, tablero, marcadores y cuadernos. Institucionales: Salón Múltiple ITSIM.	16 de mayo de 2:25 a 4:15 p.m.	Los estudiantes realizan la actividad con entusiasmo, reelaborando por escrito un cuento tradicional, lo escriben con su estilo personal incluyendo algunos decoración e ilustraciones y haciendo modificaciones sustanciales al texto tradicional escogido por modelo para la actividad.

<p>Taller Lúdico Pedagógico 5</p> <p>Desenredemos el nudo y atemos cabos.</p>	<p>Se selecciona un relato tradicional de la región, el que se reproduce mediante fotocopiado para entregar una copia a cada estudiante. Pero en la copia que se les entrega a los estudiantes el texto está inconcluso. Entonces se invita a los estudiantes a que construyan un desenlace o un final para el texto dado. Es decir, deben construir, inventar un texto breve pero que empate o se articule con el texto que se les ha entregado, guardando coherencia. Finalmente se les pide que lean sus trabajos ante los demás estudiantes, dando alguna explicación, si es necesario, por qué hicieron ese final así.</p>	<p>Realizar creación parcial de texto complementando o inventando un desenlace a un relato popular inconcluso dado.</p>	<p>Humanos: Equipo Investigador y estudiantes del Grado Sexto (6-5 y 6-8).</p> <p>Didácticos: Convencionales, tablero, marcadores y cuadernos.</p> <p>Institucionales: Salón Múltiple ITSIM.</p>	<p>23 de mayo de 2:25 a 4:15 p.m.</p>	<p>Los estudiantes construyen textos breves como final o desenlace del texto que se les entrega, en donde se aprecia la coherencia, la relación y concatenación con el texto inconcluso, y claro, se resalta la capacidad creativa de los estudiantes en composición escrita.</p>
<p>Taller Lúdico Pedagógico 6</p> <p>Construyamos textos desde la primera piedra.</p>	<p>Los estudiantes construirán un texto teniendo como punto de partida o como referencia central una palabra o expresión propia del</p>	<p>Construir un texto breve a partir de una palabra o expresión libremente seleccionada por los mismos participantes.</p>	<p>Humanos: Equipo Investigador y estudiantes del Grado Sexto (6-5 y 6-8).</p> <p>Didácticos:</p>	<p>30 de mayo de 2:25 a 4:15 p.m.</p>	<p>Los estudiantes construyen textos breves a partir de una palabra escogida por ellos mismos, y aunque se retoman relatos y</p>

	<p>vocabulario autóctono y cotidiano de la localidad, escogida por cada uno. Los textos pueden ser descripciones, poemas, relatos, canciones, fábulas, lo que los estudiantes quieran pero referido a costumbres, creencias y aspectos culturales de su región. Se les sugiere que en cuanto sea posible los textos sean invención. Al final los trabajos serán socializados leyendo cada uno su texto para los demás.</p>		<p>Convencionales, tablero, marcadores y cuadernos.</p> <p>Institucionales: Salón Múltiple ITSIM.</p>		<p>situaciones ya presentes en textos conocidos, también se encuentran casos en que los estudiantes se explayan con su imaginación y construyen textos nuevos, originales, y lo principal, son textos con sentido.</p>
<p>Taller Lúdico Pedagógico 7</p> <p>Hagamos otros cuentos que hablen de nuestra cultura y comunidad.</p>	<p>Los estudiantes construirán textos breves referidos a cualquier aspecto de las costumbres, formas de vida, tradiciones, expresiones artísticas, prácticas agrícolas, fiestas tradicionales, cívicas, religiosas o patronales de su región. Es decir, producirán textos</p>	<p>Producir textos breves o pre-textos teniendo como base el contexto sociocultural, el bagaje tradicional y costumbrista del municipio de Pasto.</p>	<p>Humanos: Equipo Investigador y estudiantes del Grado Sexto (6-5 y 6-8).</p> <p>Didácticos: Convencionales, tablero, marcadores y cuadernos.</p> <p>Institucionales: Salón Múltiple ITSIM.</p>	<p>6 de junio de 2:25 a 4:15 p.m.</p>	<p>Los estudiantes construyen textos breves en los que intervienen elementos culturales regionales, como vestuario, fiestas, platos típicos, inclusive hacen intervenir personas que ellos conocen, de su entorno familiar o de la vecindad. Logran identificar cuáles son</p>

	cuya materia prima es el universo sociocultural de su región y de su comunidad.				sus valores culturales y escribir con ellos unos textos breves con sentido.
--	---	--	--	--	---

5.8 RESPONSABLES

Las personas responsables de esta propuesta son los integrantes del Equipo Investigador: Adriana Julia Ester Ruales Arcos y Luis Fernando Vega estudiantes del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Nariño.

5.9 BENEFICIARIOS

Los beneficiarios directos de la propuesta son los y las estudiantes del Grado Sexto (Cursos 6-5 y 6-8) de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, y los beneficiarios indirectos son los padres de familia de estos estudiantes y, a futuro, la comunidad en general, por cuanto ellos y ella se benefician de que los estudiantes se formen como personas consolidadas en los valores culturales regionales.

5.10 EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La propuesta se implementó haciendo la planeación previa de cada uno de los talleres, y a medida que se fueron ejecutando se hizo seguimiento de cada una de las realizaciones, considerando algunos reajustes necesarios que hubo que hacer en su ejecución. Se realizó una evaluación de cada taller y de cada fase de la propuesta. Finalmente se tuvo en cuenta el logro del propósito de que mediante la implementación de los Talleres Lúdicos Pedagógicos los estudiantes fortalezcan y mejoren su ejercicio lectoescritor, lo cual se pudo apreciar en las construcciones de sus textos breves, en que se les facilite la composición escrita teniendo como material de trabajo los valores culturales, el bagaje tradicional y costumbrista regional.

5.11 INDICADORES DE LOGRO

Teniendo en cuenta los objetivos de la propuesta, los indicadores de logro que permiten verificar su eficacia y utilidad en el cometido de fortalecer el ejercicio de la lectoescritura mediante acciones lúdicas pedagógicas de construcción de textos breves a partir del contexto sociocultural de los estudiantes del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, se formularon en los siguientes términos, considerando cada una de las fases:

Fase 1. Motivación. Los estudiantes y padres de familia del Grado Sexto se interesan por la propuesta, y se mostraron dispuestos a colaborar con su realización. Los padres consideran de mucha importancia que en los talleres de lectoescritura se incluyan elementos culturales, de costumbres y tradiciones de la región.

Fase 2. Preparación. Después de realizada la charla informativa sobre la implementación de los Talleres Lúdicos Pedagógicos para el fortalecimiento y

mejoramiento del ejercicio lectoescritor, los estudiantes desarrollan las actividades propuestas, y es así como los participantes del Grado Sexto comprenden bien el concepto de competencias comunicativas a partir de la interpretación de textos y expresiones populares trabajados con ellos, en que pueden captar el sentido de los textos entendiendo el mensaje de dichos textos. Lo relativo a las competencias comunicativas de interpretación, argumentación y proposición se reafirma en los estudiantes mediante la actividad de la construcción de los “Datos Lectoescritores”, escribiendo en algunas de sus caras frases de dichos y expresiones populares, pudiendo conformar textos breves al integrar frases de dos caras de dos dados, explicando las frases de las caras de los dados que salen al jugar con ellos, argumentando la coherencia o complementación de dos o más frases o explicando la contradicción e incoherencia que pueda haber entre ellas.

Fase 3. Desarrollo. La parte final del proceso de la propuesta muestra cómo los y las estudiantes participantes realizan las actividades presentando fluidez en el ejercicio de la lectoescritura. En efecto, los escolares reelaboran por escrito un cuento tradicional, lo escriben con su estilo personal haciendo modificaciones sustanciales al texto tradicional escogido por modelo para la actividad. Algunos reflejaron su estilo personal en la decoración o ilustración de sus textos con dibujos alusivos o complementarios al tema del cuento vuelto a contar.

Los y las estudiantes construyen un desenlace o final a un texto inconcluso que se les entrega, mostrando así manejo de coherencia y articulación entre el texto inventado por ellos y el texto inicial que se les entrega; se resalta la capacidad creativa e inventiva de los participantes.

También elaboran textos breves a partir de una palabra escogida por ellos mismos, y aunque se retomen relatos y situaciones ya presentes en textos conocidos, también es posible encontrar casos en que los participantes se exhiben con su imaginación y elaboren textos nuevos y originales, textos con sentido.

La actuación de los educandos en el último taller lúdico pedagógico, en que se les exige mayor grado de creatividad, se puede evidenciar en que ellos construyen en su totalidad textos breves, sin tener motivaciones iniciales de una palabra, una frase o expresión como punto de partida, sino que debe ser total invención propia, y lo más importante, que hagan intervenir elementos culturales de su comunidad como vestuario, fiestas patronales, costumbres, inclusive que hagan intervenir personas que ellos conocen, de su entorno familiar o de la vecindad. En fin, los participantes logran identificar y reconocer sus valores culturales y escribir con ellos unos textos breves con sentido, mejorando de manera evidente su ejercicio lectoescritor con aplicación de las competencias comunicativas básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva.

6. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La Propuesta formulada se implementó dando cumplimiento a cada una de las actividades en sus tres fases, obteniendo valiosos e interesantes resultados, que son descritos a continuación.

6.1 RESULTADOS FASE 1. MOTIVACIÓN

25 de Abril de 2014. Taller Lúdico Pedagógico 1. Inducción a las acciones lúdicas en lectoescritura.

Tal como se tenía previsto, a las 2:25 de la tarde de aquel viernes se utilizó la primera hora para informar a los 86 estudiantes del Grado Sexto (Cursos 6-5 y 6-8) y a sus padres acerca de las actividades que se llevarían a cabo en los 6 viernes sucesivos, las que consistirían en realizar ejercicios de Lectoescritura, de composición de textos breves teniendo como motivo básico de sus trabajos la cultura regional, tanto del Municipio de Pasto como del Departamento de Nariño, en los sectores urbano y rural, esto teniendo en cuenta la procedencia de los estudiantes y de sus familias, y por lo tanto los referentes de los textos breves de los y las estudiantes serían relatos populares o de tradición oral, es decir, el conjunto de historias, relatos, leyendas, mitos, cuentos, fábulas y expresiones como dichos populares y todo lo relativo a costumbres y tradiciones de la localidad que se conocían a través de los mayores, padres y abuelos. Se les dijo que las actividades se llamarían Talleres Lúdicos Pedagógicos y se pasó a explicarles el porqué de estos términos.

Seguidamente se pasó a hacer un sondeo general sobre cómo estaban tanto los padres como sus hijos e hijas en materia de tradiciones en general y en las tradiciones orales en particular. Entonces se les sugirió que recordaran espontáneamente algunas historias o relatos tradicionales, dichos populares que hubieran escuchado a sus mayores, a sus abuelitos, a sus papás o a vecinos del lugar. Así fue cómo, por ejemplo, la estudiante Jessica Anganoy dijo que recordaba cómo en su casa un abuelo suyo acostumbraba a contar cómo en la pila del corregimiento de Anganoy se solía aparecer una especie de fantasma al que unos le llaman el Diablo de la Pila y otros el Mono de la Pila, pero que desde que desconectaron la pila ya no se le ha visto más. Por su parte otra estudiante Nelsy Yuliana Yaqueno dio a conocer lo que recordaba de una leyenda llamada “La Llorona”. Así mismo varios padres de familia dieron distintas versiones del relato sobre “El Duende”. Otro padre de familia recordó lo que se cuenta del Padre Descabezado que sale del templo de San Felipe Neri. Y la mayoría de padres de familia recordaron algunos dichos populares, refranes y adagios; el estudiante Andrés Ordóñez dio a conocer dos coplas que estuvieron divertidas.

Pasada esta etapa de sondeo y motivación, la profesora Adriana Ruales les comentó a los asistentes que a través de sus padres, abuelos o personas mayores de sus familias o vecinos del sitio donde viven se podían conocer dichos populares, leyendas, relatos e historias que se transmiten oralmente de generación en generación y que por ello se denominan de tradición oral. Por lo tanto, se les dijo que en estos talleres con los dos cursos de sexto se podría llevar a cabo unas interesantes actividades de recolección de tales relatos y de dichos populares.

Finalmente, el profesor Luis Fernando Vega les preguntó si estaban de acuerdo con las actividades que se tenía pensado desarrollar en lo sucesivo y los participantes, padres e hijos estuvieron de acuerdo con los talleres con la finalidad de mejorar el ejercicio lectoescritor de los escolares, les gustó mucho que se involucraran aspectos de la cultura y tradiciones de la región. Se les sugirió a los estudiantes que para el próximo viernes y con la colaboración de sus padres y mayores de edad ellos, se dedicaran a recoger durante la semana algunos de esos relatos tradicionales, y que los trajeran para el próximo taller. Un aspecto del desarrollo de este Taller se puede apreciar en las Figuras 1 y 2 (Ver Anexo B).

6.2 RESULTADOS FASE 2. PREPARACIÓN

2 de Mayo de 2014. Taller Lúdico Pedagógico 2. Cojamos el sentido de un texto y vamos más allá.

A las dos y veinticinco de la tarde de este viernes como se había convenido, se dio inicio al segundo Taller Lúdico Pedagógico, en que después de recibir de los estudiantes lo que habían encontrado, se tomaron algunos dichos populares como: “Deja de comer pan por comer pambazo”; “Ojos que no ven corazón que no siente”; “De tal palo tal astilla”; “El que anda con lobos a aullar aprende” Se escribieron estos textos en el tablero y se invitó a los niños y niñas a que los escribieran en su cuaderno, y luego se les sugirió que leyendo detenidamente los textos trataran de explicar oralmente qué querían decir esos dichos, cuál era el mensaje o la enseñanza. Algunos fueron tomando la palabra y de pronto no pasaban del sentido inmediato o casi repetían el mismo texto, pero se fueron dando avances interesantes como por ejemplo del estudiante Nicolás Jiménez que afirmó que en su casa había escuchado a su abuelito que se dice “ojos que no ven corazón que no siente” para hacer entender que cuando las personas no ven o no se enteran de cosas de algún familiar entonces no sufren, en cambio cuando saben y miran que un familiar anda mal, que se maneja mal, entonces los familiares sufren. Otra participante, Deisy Daniela Morán, dijo que eso de que “cuando mucho truena poco llueve” quiere decir que cuando se hace mucho alboroto anunciando para hacer una cosa, un paseo o una fiesta o un baile, después resulta que no se hace tanta cosa sino muy poco, que más es el ruido que lo que se hace.

Entonces se les sugirió a los alumnos que en esa forma, escribieran en su cuaderno las explicaciones que tuvieran de los dichos populares. Y claro el resultado fue como se había detectado el problema, de una deficiencia enorme en los alumnos para poner por escrito sus ideas, ya que si oralmente eran fluidos y se hacían entender, no ocurría lo mismo en sus escritos. Eso se les hizo notar, y se les aconsejó que aunque no usaran puntuación correcta trataran de escribir en la misma forma que hablan, que trataran de trasladar o transcribir con letras y palabras escritas lo que pensaban y decían, en la forma cómo las decían.

Se les hizo caer en la cuenta de cómo al extraer el sentido o mensaje de los dichos populares, el oyente y hablante va más allá de lo que está a simple vista, tal como la explicación del dicho de “ojos que no ven”, que lleva a pensar y a reflexionar en las actitudes de unas personas y cómo eso afecta los sentimientos de otras, y cómo este dicho enseña a que la gente sea moderada o ser prudentes para no hacer sufrir a sus familiares mostrándose en malos manejos donde todo mundo lo vea, ya sea en cuestión de vicios de alcohol o drogas o de comportamientos inmorales, y esto es lo más frecuente a que aluden los estudiantes, lo cual, eso de las actitudes o el comportamiento no está directamente escrito en las palabras del dicho pero se logra captar que es eso lo que quiere decir.

En fin, los escolares participaron animadamente y se divertieron cuando se lograba desentrañar mensajes como el del dicho “Deja de comer pan por comer pambazo”, en que según la mayoría de estudiantes hace referencia a cuando un hombre, el esposo deja a su mujer y a su familia para irse con otra mujer, denota el caso de infidelidad conyugal, y según intervenían los estudiantes, ese sentido es el que ellos han escuchado en sus casas y familias, cayendo que el dicho con sus palabras exactas nada menciona de infidelidad, pero ellos encuentran esa connotación, pues en el dicho se compara pan y pambazo, lo que hace referencia a un producto alimenticio propio de Pasto y de Nariño, pero más de Pasto, esa especie de Pan de dulce, con base en trigo y sobre todo de salvado o la corteza del trigo y que se llama pambazo, y es bueno, pan integral y muy alimenticio, y en el dicho le dan el sentido de que fuera de menos calidad que el pan, pero ambos son panes, y la palabra pan es genérica, no específica qué tipo de pan, pero en la región se le da la connotación de que el marido o esposo o padre de familia prefiere dejar a su mujer y a su familia para irse a otro lado a comer de lo mismo, porque no es que la otra mujer tenga algo distinto a la esposa, el “alimento” es el mismo, pan. Los estudiantes se divertieron mucho comentando este dicho y otros, imprimiéndole una gran dosis de humor y picardía, algo característico del humor pastuso y nariñense, que a todo se le saca cuento o chiste, por lo cual la región se ha hecho famosa en todo el país y aun en el exterior con lo del “chiste pastuso”, en lo que sale a relucir la gracia del nariñense, que a través del humor se burla de sí mismo y sobre todo de los demás, porque es frecuente encontrar el chiste o cuento pastuso en que aparecen varios personajes de distintas regiones, un antioqueño, un caleño y un pastuso, y, por lo general, en una situación crítica,

embarazosa, el pastuso sale con la suya y deja plantados a los demás. Y claro eso de tomar el pelo, divertirse de uno mismo y hacer como se dice “sacarle jugo a la vida” por más difícil que se, es una demostración de la inteligencia de las personas, porque está comprobado que entre más inteligente la persona sabe divertirse y hasta burlarse de sí mismo, el torpe se incomoda y se malhumora.

A partir de la experiencia tenida en el transcurso del taller, se les explicó a los y las estudiantes lo concerniente a la interpretación de un texto, lo cual es lo que se llama competencia interpretativa, y se les desglosó lo relacionado con las competencias comunicativas, explicando cada una de ellas, es decir, la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva, y para mayor claridad se tomaron ejemplos con los dichos y expresiones que ellos mismos habían llevado al salón, de manera que se pasó a ampliar con el concurso de todos el mensaje del dicho: “al hombre borrachín se lo lleva la vieja”, haciéndoles notar cómo allí se involucraba el relato tradicional conocido como “La Vieja del Monte”, que es muy similar a lo que en otros lugares se conoce como “La Viuda”, pero con la diferencia que La Vieja del Monte, como su nombre lo indica es rural, y trata de que es un ser espantoso, feo, una mujer desgarrada, despeinada, con manos y uñas largas y unos colmillos salen por su boca, pero que a los borrachos se les presenta como una mujer atractiva y muy joven, los convence de que se vayan con ella, pero luego cuando el borracho se le acerca a besarla se da cuenta que es una mujer fea, que es un espanto, el borracho se desmaya y cuando se despierta está en el cementerio adonde lo ha llevado la Vieja del Monte. Esto se enlazó con el relato tradicional de “La Viuda”, que fue expuesto y explicado por Santiago Meneses, con la particularidad que él lo contó como una experiencia real que había vivido su papá (Ver Evidencia 1 en Anexo C). Una secuencia de este taller se puede observar en la Figura 3. (Ver Anexo B).

9 de Mayo de 2014. Taller Lúdico Pedagógico 3. Escuchemos y escribamos la voz popular jugando dados.

A la hora convenida se dio inicio a este Taller Lúdico Pedagógico. Se les preguntó a los estudiantes por lo que habían recogido, y sin entrar en detalles simplemente mencionaron el tipo de información. Por ejemplo, Daniel Mauricio Rosero dijo: “Yo conseguí la historia de La Viuda”; Ángela Valeria Castro afirmó: “Yo conseguí el relato del Pájaro Silvador”; Melany Santacruz dijo: “Yo encontré la leyenda del Encanto de la Laguna de La Cocha”; Sergio Armando Potosí dijo: “Yo encontré la leyenda de la Cocha Verde”, y así sucesivamente. La mayoría llegó con refranes y adagios, es decir, con dichos populares. (Ver Evidencias 2, 3, 4 y 5 en Anexo C)

Luego se dejó que los niños y niñas contaran oralmente para los demás sus respectivos relatos o expresaran sus dichos populares, se les dijo que lo hicieran oralmente porque algunos habían anotado por escrito lo recogido. Como se dijo, la mayoría llegó con dichos populares, inclusive en algunos pareció que no hubieran recogido nada y se limitaron a repetir los dichos populares dados a conocer por

sus compañeros. Pero bueno, es que como son dichos muy tradicionales también es lógico que se repitan en el recuerdo de los familiares de los estudiantes. Seguidamente y habiendo escuchado durante una media hora algunas de las historias e información recogida, se les sugirió que conformaran grupos de siete compañeros, para que cada grupo se dedicara a hacer un par de dados grandes, en cartulina. Se conformaron diez grupos de seis estudiantes y uno de ocho. Se les explicó y mostró cómo debía hacerse los dados. Se hizo el trazado de los cubos, el recorte y se procedió a pegar, conformándose 22 dados u once pares de dados, un par por cada grupo.

Se les sugirió que en las caras de los cubos, allí donde van los puntos de siempre de los dados convencionales, en lugar de dichos puntos, anotaran en las caras de un dado una frase, un dicho popular, o el nombre de un relato tradicional, y en el otro dado de cada par, con la colaboración nuestra, se anotó frases complementarias a un dicho popular, o preguntas como “¿Qué es?” “¿Es un dicho popular?” “¿Esto es una leyenda?” “¿Qué quiere decir?” “Explíquelo”. Entonces al tener el par de dados con anotaciones en cada cara, se lanzan al piso y caen los dos dados, en una cara dirá, por ejemplo: “El Pájaro Silvaldor”, y en el otro dado caerá en “¿Qué es?”, o “Explíquelo”, o “¿Es un dicho popular?”; en un dado cae en “Deja de comer pan por comer pambazo” y en el otro sale: “¿Es una leyenda?” o “¿Qué quiere decir?”, y así sucesivamente. Se denominaron estos dados “Dados Lectoescritores”.

Una vez elaborados los Dados Lectoescritores se procedió a jugar, en cada grupo de seis y en el grupo de ocho estudiantes, uno de ellos lanza los dos dados, quien hizo el lanzamiento trata de explicar la congruencia o incongruencia entre las dos frases que salgan, responder la pregunta si es que sale pregunta, y los demás intervienen para complementar, aprobar, aclarar o rectificar lo que dijo su compañero. Así cada grupo juega con sus respectivos dados, rotando de uno a otro participante del grupo.

Luego se intercambiaron los dados entre los distintos grupos y se procedió a jugar. Finalmente, con un par de dados se jugó con todo el curso, luego se pasó a coger otro par de dados y así sucesivamente.

Esta actividad fue muy divertida y permitió que los escolares captaran el sentido de los textos, argumentaran y propusieran explicaciones, es decir, el juego con los “Dados Lectoescritores” permitió que los participantes reafirmaran y consolidaran lo atinente a las competencias comunicativas, por cuanto al identificar que tal nombre o frase corresponde a un dicho popular o relato tradicional ellos debían explicar o argumentar su hallazgo, haciendo una breve interpretación del dicho popular o del cuento tradicional.

Lastimosamente las evidencias fotográficas de este taller se malograron, por lo cual no se pudo acompañar con fotografías.

6.3 RESULTADOS FASE 3. DESARROLLO

16 de Mayo de 2014. Taller Lúdico Pedagógico 4. Echemos de nuevo el cuento revolviendo la cosa.

A las 2:25 de la tarde de este viernes se dio comienzo a este Taller consistente en que de los relatos tradicionales habidos en la región, se seleccionó el de “La Turumama”, que ninguno de los estudiantes había recogido para el taller anterior. Esta leyenda es muy conocida en todo Nariño, pero parece que en las generaciones actuales poco se recuerda con ese nombre, y ellos(as) conocen una versión similar con el nombre de “La Llorona” según les han contado en sus casas, que en líneas generales es el mismo pero sin los ingredientes regionales como el de la Turumama, en el que también interviene el Arco Iris, con el nombre que le daban en Nariño los indígenas y mayores, el Cueche. Entonces se decidió, como se dijo, tomar el relato tradicional de “La Turumama”, admitiendo que los estudiantes prefieran llamarla “La Llorona”, como lo dio a conocer las estudiantes Karen Martínez y Jhannela Villota, quienes argumentaron que para ellas la palabra Turumama les parece fea y que les parece mejor decir la Llorona. Se aceptó dicha sugerencia y se tomó este relato que tiene una fuerte connotación materna.

La profesora Adriana Ruales escribió en el tablero el texto “La Turumama” tal como se lo conoce popularmente, una de cuyas versiones se incluye en el texto de Osvaldo Granda “Leyendas de Nariño” -que no es exactamente la que aquí se menciona-, y que habla de que a una jovencita indígena sus padres le habían dicho que no debía alejarse de la casa en las horas de la tarde, y menos acercarse a donde nace el arco iris, llamado Cueche, porque el cueche la embruja. Sin embargo la muchacha una tarde en que estaba bellissimo el Arco Iris (Cueche), ella muy curiosa quiso ir a ver dónde se asentaba o desde donde salía el Cueche detrás de su casa, fue a ver y al ser bañada por los colores perdió el conocimiento, dicen que cuando eso pasa el Cueche mea u orina a la persona. Cuando ella se despertó, largo tiempo después, y regresó a la casa, ellos la recibieron muy bravos, estaban muy enojados por su desobediencia. La madre se dio cuenta que la hija estaba embarazada, se lo dijo a su esposo, y los dos padres muy furiosos expulsaron a la hija de la casa. Es que en poco tiempo el embarazo se le notaba, la criatura, hija del Cueche crecía rápidamente en el vientre. La jovencita se alejó, y un tiempo después, estando junto a la orilla del río sintió que llegaba la hora del nacimiento de la criatura, ella se dispuso al parto, pero perdió el conocimiento, y no se dio cuenta que al nacer el niño, cayó en el río. Cuando ella recobró el conocimiento y se dio cuenta que había parido el niño y que no estaba con ella, se desesperó y comenzó a buscarlo, corriendo y gritando llamando a su niño. Así anduvo por la orilla del río buscando al hijo, y a medida que pasaba el tiempo ella se fue deformando, los senos henchidos de leche pero no teniendo al niño que bebiera se le fueron creciendo demasiado, las manos se le alargaron y le crecieron descomunadamente las uñas, los cabellos se le volvieron hirsutos, una melena descuidada, salvaje, y como los senos le pesaban, ella con sus manos se

los colocaba sobre la espalda. Y así con un aspecto horrible, la que fuera una jovencita hermosa, se volvió una criatura deforme y fea, que vaga por el monte llorando buscando a su hijo, y cuando oye algún niño llorar en alguna parte, se dirige allá creyendo que es su hijo.

Cabe agregar que las mamás en tiempo no muy lejano acostumbraban mencionar a la Turumama a sus hijos cuando estos no se querían dormir y lloraban mucho, les decían que si no se callaban iba a venir la Turumama a llevárselo lejos, entonces los niños se callaban.

Luego el profesor Luis Fernando Vega hizo que algunos alumnos leyeran el texto en voz alta para que los demás siguieran la lectura en el tablero. En seguida el profesor invitó a los asistentes a que individualmente y por escrito, volvieran a contar el relato pero con sus propias palabras, se les sugirió que hicieran modificaciones al texto modelo, que cambiaran, por ejemplo, los nombres de los personajes y las situaciones vividas por ellos; también se les insinuó que podían introducir elementos de la vida moderna, es decir, que ellos podían hacer con el texto lo que quisieran, pero lo esencial era que lo escribieran con su estilo personal y que lo transformaran lo más posible. Se les sugirió que podían trabajar en binas.

Surgieron varias versiones interesantes, como la de Karen Martínez y Jhannela Villota, quienes titularon su versión “La Joven que perdió su Bebé”, y se trata de una joven que deambulaba por “valles, ríos y paisajes de nuestro país”, que se cubre con un vestido que le cubre todo el cuerpo y anda descalza, es de cabello negro, “esta joven causa mucho miedo y espanto pues a ella le dicen la Llorona porque en mucho tiempo atrás perdió a su hijo y ahora anda por las calles de nuestra región, pues dice la gente que ella misma mató a su hijo”. Estas estudiantes relacionan a la Llorona como una mujer en contra del aborto y contra el abandono de mujeres jóvenes embarazadas por parte de sus compañeros o los responsables del embarazo. En efecto, el final del relato de Karen y Jhannela dice así: “Esta joven pasa a ser mujer que ataca a médicos, enfermeras que ayudan a las mujeres que quieren abortar a sus hijos y también ataca a los hombres que dejan abandonadas a las mujeres jóvenes que están embarazadas”. (Ver Evidencia 6 en Anexo C)

Otra versión interesante, y también orientada a expresarse en contra del maltrato a las mujeres es la construida por Nicolás Jiménez y Tatiana Muñoz, quienes encabezan su relato con el nombre de “La Llorona”, pero luego, más abajo escribieron “El Llorón”, y refieren que “desde hace mucho tiempo atrás, a lo largo y ancho de los llanos de nuestro país, se dice que hay un niño fantasma, le llaman El Llorón. Quienes lo han visto cuentan que viste con un pantalón blanco, camisa blanca y sandalias. Este niño no tenía cabello, en su cabeza se paran todo tipo de animales causando mucha impresión y miedo, su cara es toda de carne”. Se infiere que este niño es de tamaño enorme, porque según Nicolás y Tatiana

continúan su relato: “El Llorón no tiene manos y lleva flotando a una mujer muerta por quien llora todo el tiempo. La gente comenta que su padre mató a su madre por eso su llanto interminable y el arrepentimiento que lleva. Este niño ataca a todos los hombres que maltratan mujeres, también ataca a los hombres que toman cuando tienen una mujer embarazada. Cuando el Llorón habla solo pide que respeten a las mujeres que sufren del maltrato”. Se puede apreciar aquí cómo la imaginación de los estudiantes Nicolás y Tatiana crea un personaje que quiebra toda lógica, es un niño gigantesco, porque lleva cargada a una mujer adulta, lo lógico es que todo niño es más pequeño que los adultos, pero este Llorón es tan grande que carga con facilidad a una mujer adulta, además no tiene manos y los autores solucionan cualquier impase afirmando que “lleva flotando” a una mujer muerta, atribuyéndole unas facultades extraordinarias. (Ver Evidencia 7 en Anexo C)

De su parte Jeremy Rodríguez y Andrés Ordóñez escribieron “El Llorón”, en que narran cómo en el corregimiento de San Fernando, al oriente de Pasto, había “un señor que se pasaba en todas las cantinas de San Fernando y un día encontró a su esposa con un bebé como él no había ido a su casa hace mucho tiempo y estaba borracho pensó que no era hijo de él y los asesinó y después se dio cuenta que si era su hijo y se suicidó. Desde ahí rodea las cantinas con su llanto”. (Ver Evidencia 8 en Anexo C)

Otra versión, de Juan Manuel Jojoa Bastidas y Daniela Morán presentaron el texto breve: “Una mujer desconsolada” (Ver Evidencia 9 en Anexo C), y que trata del fantasma de una mujer que mató a su único hijo y se aparece y atormenta a los hombres que abandonan a las mujeres embarazadas. Como se puede apreciar, los estudiantes se ingeniaron sus propias versiones de un relato tradicional, haciendo variaciones y modificaciones sustanciales, desplegando su imaginación y jugando o divirtiéndose con la palabra, construyendo textos con sentido inclusive transgrediendo la lógica común, retomando personajes del lugar donde viven e imprimiendo a sus personajes unas características particulares, así “El Llorón” de San Fernando es el espíritu de un borracho suicida, y no es una mujer como decía el relato original. (Una secuencia de este Taller se puede apreciar en la Figura 4 de Anexo B). Daniel Mauricio Rosero y Vanesa Mera Castro, decía que “La Llorona se deformó y se hizo fea porque se enamoró de los colores del arco iris, y como no podía capturarlo consiguió un papagayo, al cual se lo comió con plumas y todo, pues creía que así tendría en ella todos los colores del arco iris, pero el papagayo se vengó produciéndole una intoxicación que le fue secando las carnes y la fue deformando hasta convertirse en una mujer fea que asustaba a la gente en las montañas, adonde se fue a vivir porque en las poblaciones le echaban piedra y candela”. Y así por el estilo salieron interesantes modificaciones del relato tradicional “La Turumama”, que los(as) estudiantes prefirieron llamar “La Llorona”. Secuencia de este Taller se puede apreciar en la Figura 4 (Ver Anexo B).

23 de Mayo de 2014. Taller Lúdico Pedagógico 5. Desenredemos el nudo y atemos cabos.

A las 2:25 de la tarde del viernes 23 de mayo se inició este taller consistente en que los niños y niñas debían complementar un texto que se les entregaba inconcluso, es decir, debían elaborar el desenlace de un relato o cuento tradicional. Se tomaron 2 relatos: “El Cueche que le robó los colores al papagayo” y “El Carro fantasma”. Se les entregó la transcripción de los dos relatos inconclusos. Los alumnos tenían libertad de escoger uno de los relatos o si quisieran trabajar con los dos cuentos también podían hacerlo. Se dedicaron a elaborar un final o desenlace al cuento escogido o a los dos cuentos. La parte complementaria inventada por ellos debía guardar relación, coherencia, con la parte inicial del texto, ese fue el criterio central de esta actividad.

Se encontraron interesantes elaboraciones, como la de Alejandra Vanesa Rosero Guzmán, quien realizó desenlace para los dos textos. Para el del “Cueche”, agregó que como veía el Arco Iris que el papagayo abría sus alas al sol, que se abrigaba y volaba alto en dirección al sol, y como el Cueche siempre estaba dentro de la llovizna y permanecía húmedo y mojado y era en blanco y negro, entonces tuvo envidia, creía que los colores le darían abrigo, y decidió capturar al papagayo, lo cogió con engaños, lo mató y le arrancó las plumas, pero aunque obtuvo los colores sintió que se enfriaba más que antes, porque el Cueche no tiene corazón.

Para el relato de “El carro fantasma”, también conocido como “El carro de la otra vida” y que es muy común por los lados de Catambuco, Jongovito y Obonuco, agregó que ese carro solía llevar secuestrados, y una vez llevó unos niños que luego fueron asesinados por los secuestradores, entonces el chofer y los ocupantes del carro jamás pudieron tener descanso y continuaron vagando, desesperados, y así corre veloz porque ellos sienten el llanto y los gritos de los niños dentro del carro que los vuelve locos.

Otro participante, Santiago Erazo Guerrero, escribió que el Cueche por haber robado al papagayo los colores después de matarlo, ya no pudo asentarse en el suelo, sino que permanece arqueado sobre la tierra y siempre llorando, y Juan Pablo Trujillo Melo agregó que el carro fantasma no descansa porque no quiso levantar en el camino a una señora que estaba a punto de tener un hijo, y los dejó en el camino y se murieron los dos, y entonces en ese carro nadie se sube y jamás se detiene. (Ver Evidencias 10, 11, 12 y 13) en Anexo C). En estas creaciones parciales de los(as) estudiantes se puede apreciar la aplicación de la competencia propositiva, toda vez que las inserciones, finales o desenlaces son invenciones de ellos(as), o sea, propuestas de ellos(as) como desenlaces de los textos dados, y al guardar relación y coherencia con las partes iniciales de los textos están evidenciando que captaron el sentido de dichos comienzos de texto y, además, en su desenlace ellos(as) hacen una breve argumentación del mismo,

justifican o dan razón de su complemento. Un momento del desarrollo de este Taller se puede apreciar en la Figura 5 del Anexo B.

30 de Mayo de 2014. Taller Lúdico Pedagógico 6. Construyamos textos desde la primera piedra.

A las 2:25 de la tarde del viernes 30 de mayo se dio comienzo al Taller Lúdico Pedagógico 6, consistente en que tomando del vocabulario autóctono de la comunidad, los participantes escogieron varios términos tales como “cuy, empanada, quinde (colibrí), mollejón (canica), guagua (niño pequeño, bebé), minga (trabajo comunitario), y piedra” entre otras, la mayoría se decidió por la palabra “Cuy”, el animalito roedor que asado constituye el plato típico de Nariño, y que incluso se ha convertido en la mascota simbólica del Deportivo Pasto en el panorama deportivo nacional, otros estudiantes en un número significativo escogieron la palabra “quinde”, el ave también conocida con el nombre de colibrí. Por consiguiente, se les invitó a que a partir de una de esas palabras, cuy o quinde elaboraran textos breves relacionados con costumbres pasadas o presentes de los pobladores de la región.

Entonces surgieron varios textos y relatos de diversos matices, algunos estudiantes habían tomado dos palabras para un mismo cuento, surgieron textos con títulos sugestivos como: “El cuy radiactivo”, “El quinde mágico”, “El cuento loko del colibrí”, “El cuy travieso”, “Un cuy que quería volar”, “El quinde y el guagua”, “El cuyquinde”. En ellos los y las estudiantes vertieron su imaginación, dando características humanas a los animales, retomando o mencionando algunas costumbres regionales. Así, por ejemplo, la estudiante Karen Gabriela Martínez compuso un texto breve llamado “El Cuento Loko del Colibrí” (Ver Evidencia 14 en Anexo C), en el con notable sentido del humor habla de un colibrí “deschavetado”, que le gustaba divertir a los demás animales mostrándose de modo estrafalario, principalmente vistiendo las ropas en partes del cuerpo distintos a su uso normal, por ejemplo, “los pantalones en su cabeza, el saco se lo colocaba en las piernas y así cambiaba todo”, además cantaba muy feo, “se puso a cantar una tonada desagradable porque tenía voz de tarro”, los demás animales se divertían viéndolo hacer todo eso. Pero una vez que hicieron una fiesta, el Colibrí Loko contagió a todos con sus excentricidades y, todos a una comenzaron a actuar como el colibrí, “en la fiesta todos fueron con los pantalones en la cabeza y su saco en las piernas y sus medias en las manos, todos esa noche la gozaron muy bien, se bañaron de lodo, hicieron acrobacias muy divertidas muchos se descalabraron pero todos muy felices”. Nótese cómo la estudiante logra crear un clima, una atmósfera, un ambiente de “deschavetados” que lo conserva hasta el final, creando figuras retorcidas con base en la construcción de situaciones sencillas pero que contravienen el sentido común. Es decir, la estudiante arranca de la sola palabra colibrí y desde allí da rienda suelta a su imaginación, logrando crear un texto breve con sentido, se hace entender, que era lo que en un comienzo tenían dificultad ella como los demás estudiantes.

El estudiante Jhoymar Jojoa Miramag es el autor del texto “El cuy radiactivo”, y se trata de un cuy que salió a pasear, se encontró en unas líneas de ferrocarril viejas, las siguió y llegó a una mina abandonada, entró y estando en el interior se dio cuenta que de las paredes salía un líquido verde tropezó y cayó por accidente “sobre un profundo hueco de tóxico verde, y por caer ahí se hizo muy grande, podía volar, y tenía grandes colmillos”, sintió hambre, salió en busca de alimento y encontró “un árbol lleno de manzanas y se las comió, encontró una arboleda de mangos y la devoró. Al final pudieron detenerlo con ayuda de un antídoto”, con lo cual el cuy que se había hecho inmenso y agresivo, “volvió a ser chiquito y amigable”. (Ver Evidencia 15 en Anexo C)

“La leyenda del quinde (colibrí)” de Paula Andrea Cárdenas Manrique, habla de un colibrí con mañas de chico malo del tiempo actual, porque es un quinde que hacía daños en los cultivos, arrancaba y se comía las flores e incomodaba a los agricultores, y lo más curioso es que este colibrí aullaba como perro y bailaba, la gente salió a buscarlo pero no le hicieron daño porque vieron que era “muy bonito y de muchos colores”, y “algunas personas salían todas las noches a verlo”, porque era en las noches que salía el colibrí, comía las flores, aullaba y bailaba, pero al final “el colibrí formó una banda con sus amigos y se volvieron famosos”. (Ver Evidencia 16 en Anexo C)

Vale la pena destacar, por su originalidad, el relato “El Cuyquinde” de Hawi Danilo Álvarez Gómez, porque hace intervenir varios elementos culturales del folclor nariñense. Como ya lo sugiere el mismo nombre se trata de un animal híbrido, mezcla de cuy y colibrí que “se alimentaba de carne y una yerba, era grande como un león, muy ligero y fuerte, este animal se comía a todos los guaguas y las personas hicieron una minga para ver qué hacer con el cuyquinde”, y la gente abreviando la mezcla de cuy y quinde lo llamaron “Cundi”. Mediante la minga le hicieron una casa, le hicieron paredes “y el enteje, fritaron carne y la colocaron en la casa para que el cundi se metiera y lo atraparan”, pero “un guagua vio la carne y se entró y se la comió y llegó el cundi lo iba a matar pero el cundi lo durmió y se lo llevó al bosque y lo llevó a una cueva donde estaban todos los guaguas desaparecidos”, allí el cundi les daba de comer y los cuidaba, “los bañaba hasta que crecieran y se los comía”, y entre más comía el cundi se hacía más grande “y se volvía más lento pero más fuerte”, entonces la gente de ver eso “lo alimentaron hasta el punto que no podía moverse y lo mataron”. Como se puede apreciar en este relato el estudiante menciona no sólo al cuy y al quinde, sino también la minga, el enteje o faena de entechar las casas tradicionales con teja de barro cocido, y el frito pastuso aunque el estudiante no dice así, solamente menciona que “fritaron carne”, pero es obvio suponer que se trata del frito pastuso muy típico de esta localidad, y nótese que él utiliza el verbo fritar, que es propio de acá de Pasto y de Nariño, porque en otros lugares suelen decir “freir”, y así aunque no explica los términos, supone que le entienden, y menciona el enteje y la minga dos actividades tradicionales, costumbristas de Pasto y Nariño relativas con el trabajo comunitario. (Ver Evidencia 17 en Anexo C)

Como se puede apreciar en este Sexto Taller Lúdico Pedagógico, ya los y las estudiantes tenían mayor espacio de creatividad, pues se les sugería o se les daba una palabra, la que además era escogida por ellos mismos, y de allí en adelante todo era expresión de su invención, con lo cual ya se estaba llegando al final de la serie de talleres, pudiéndose verificar el progreso o el mejoramiento en el ejercicio lectoescritor de los(as) estudiantes, ya que en un comienzo tenían dificultad para explayarse y, sobre todo para hacerse entender en textos escritos, porque tenían deficiencia en construir textos con sentido, en cambio hacia el final los(as) estudiantes lograron elaborar textos con sentido, que se les entendiera claramente lo que expresaban, no obstante adolecieran de rudimentos ortográficos, pero como lo que se había propuesto era fortalecer el ejercicio lectoescritor en cuanto a construcción de textos con sentido, o enfatizando en la parte semiótica del lenguaje y recurriendo a referentes o contenidos que hablaran de valores culturales de la región. (Ver Figuras 6 y 7 en Anexo B).

6 de Junio de 2014. Taller Lúdico Pedagógico 7. Hagamos otros cuentos que hablen de nuestra cultura y comunidad.

En el último taller llevado a cabo el viernes 6 de junio, se hizo una especie de cierre de las actividades, en que la construcción de textos era, propiamente, un pretexto para dinamizar el desarrollo de la creación lectoescritora en los y las estudiantes del Grado Sexto rescatando su idiosincrasia y particularidad cultural. Es decir, la construcción de textos breves sería una ventana para acercarse a la cultura local. A las 2:25 de la tarde se inició el taller sugiriéndoles a los estudiantes que construyeran unos textos relacionados con aspectos costumbristas, creencias, cultivos etc., de su comunidad. Como ellos han continuado buscando relatos tradicionales, podían retomar algunos textos populares tradicionales que no se hubiesen trabajado en ninguno de los talleres anteriores y con base en el recuerdo construir sus textos personales. Pero se les dijo que lo mejor sería que se inventaran textos breves sobre alguno de los aspectos culturales de la región y que inclusive podrían hacer crítica o comentario sobre textos conocidos.

De todas maneras se les dejó en libertad la construcción de sus textos, haciendo de este taller una especie de compilación de todos los talleres, es decir, podrían volver a contar textos tradicionales habidos en la región pero con su estilo y expresión personal, también podrían hacer cambios sustanciales en relatos conocidos pero que no se hubiesen trabajado hasta ahora, e inclusive podrían inventar relatos nuevos, pero con la condición que involucraran elementos culturales tradicionales de la comunidad.

Pues bien, muchos de los y las estudiantes como: Julián Madroñero, Stiven Cardona Pérez, Yeimar Gabriel Astudillo (quien presentó su texto “Navidad” cubierto con colores violeta, azul y rosado y rayas que casi no se podía leer por ilegible), Jessica Anganoy, Cristian Camilo Benavides Castillo entre muchos otros (Ver Evidencias 18, 19, 20, 21 y 22 en Anexo C), quienes se dedicaron a hacer

textos relativos a las fiestas de fin de año, quema de años viejos, fiestas de Navidad, la fiesta de inocentes que en Pasto unos llaman el carnaval del agua (28 de diciembre), los carnavales de negros y blancos del 4, 5 y 6 de enero, en que describen cómo se celebran estos festejos en sus casas, en el barrio y en la ciudad. Se nota que tienen conocimiento de la cultura regional, e inclusive un estudiante, hizo una descripción del cierre de las fiestas de carnaval que se hace en el corregimiento de Obonuco el 7 de enero, con el Festival del Cuy. En efecto, el estudiante Andrés David Ordóñez Meneses describe cómo el 7 de enero se hacen concursos con cuyes disfrazados, vestidos de campesinos o ñapangas, carreras de cuyes, y termina diciendo: “vienen turistas de Estados Unidos y otros países y les ha gustado nuestras tradiciones”. (Ver Evidencia 23 en Anexo C)

Como tenían entera libertad de escribir sus textos como quisieran y sobre lo que quisieran, aunque se les había insinuado que trataran en lo posible de costumbres regionales, un buen número de estudiantes se dedicó a expresar cosas muy personales, como sus sueños, recuerdos, algunos textos de amor especie de esquelas o misivas amorosas, breves poemas dedicados a una persona querida, inclusive una estudiante de nombre Luisa María Gómez Pachajoa presentó unas estrofas bajo el título de “Poesía” (Ver Evidencia 24 en Anexo C), le dice a un ser querido que lo recuerda mucho, y se define como que “por eso tengo el don de cantar hip hop // yo no soy salsera ni reggetonera pero // si tengo el don de ser rapera // con cultura o fisicultura yo no te vengo // a leer pura basura” [sabrás Dios si esto está dirigido a estos mismos talleres], y luego dice: “Yo lo que vengo es a recitarte // un poco de rap que tiene // censura y sabrosura”. Luego sigue otra estrofa en que dice que no tiene nada que regalarte, sólo “rimas que // recitarte // de parte y parte”. Y cierra con los siguientes versos: “Como lo dijo mi hermano // elegante siempre aplastante // con paso lento pero // triunfante como el elefante”. Este texto tiene el ambiente de música urbana actual que aunque nada tienen que ver con costumbres o expresiones culturales regionales, es válido como texto breve personal. Diana Santacruz en una hoja bastante colorida, con más dibujos que palabras quiso dar un mensaje de gratitud a sus profesores y profesoras en el texto “El Cole” en muy pocas palabras (Ver Evidencia 25 en Anexo C). Otros estudiantes inventaron cuentos que tampoco tienen que ver con tradiciones o costumbres populares regionales, pero lo que hicieron es describir una situación personal de ellos velada detrás de las vivencias de un personaje ficticio. Lo importante es que aun en estos textos al margen de lo que se había indicado, denotan fluidez de expresión, buen uso de la escritura para expresar sus pensamientos y sentimientos.

Otros estudiantes si hicieron sus textos haciendo referencia a costumbres culturales regionales, aunque también es cierto que algunos se limitaron a mencionar o enumerar algunas costumbres pero sin dar ninguna explicación, así simplemente las mencionaron.

Pero muchos otros estudiantes si construyeron sus textos atendiendo las sugerencias que se habían acordado con ellos, no era obligación perero sí una colaboración generosa de su parte. La mayoría de los participantes retomó algunos relatos tradicionales o historias de espantos (El Cura descabezado, El duende, La Llorona, El Hojarasquín), que en el fondo eran una ligera variación de textos ya trabajados. Ninguno se atrevió a hacer un texto alrededor de un relato tradicional, es decir, nadie escribió una especie de crítica. Sin embargo, se encontraron producciones interesantes, creativas, como el caso de Andrés Felipe Pantoja Vallejos que juntó al Duende con la Vieja del Monte en: “Una Pareja Rarísima” (Ver Evidencia 26 en Anexo C), en que la Vieja del Monte trata de acabar con el Duende, pero el Duende le echa cosas mágicas que la confunden, lo ve como un niño hermoso de ojos azules y cabellos dorados y con un enorme sombrero, entonces el mal genio y la tristeza de la Vieja del Monte desaparecieron para dar paso a una mujer tierna, y aunque ella lo considera su hijo, los dos se comportan como marido y mujer.

Por su parte, Luisa Fernanda Pinta se inventó un cuento muy interesante titulado “Matrimonio Feliz”, en el que involucra al cuy, el animalito roedor muy apetecido como plato típico en Nariño, y la papa, ese tubérculo que tanto produce este departamento. Es evidente que Luisa Fernanda hace una lectura interpretativa del plato típico nariñense, el cuy asado y propone una historia nueva que argumenta debidamente, aplicando, obviamente, las nociones de competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. En el texto de Luisa Fernanda el cuy es una especie de diosillo que le da a la tierra un gran poder de hacer brotar alimentos, y sobre todo hierba porque él consume bastante hierba o pasto, y claro entre los alimentos también surgió la papa en abundancia, y si en un comienzo los dos eran como rivales, decidieron unirse y juntarse en la vida y hasta en la muerte, de manera que cuando matan al cuy, también matan a la papa y así se prepara el plato típico de cuy asado acompañado de papa con ají y otras cosas como arroz y crispetas. De manera que la felicidad de esa pareja la transmiten a quienes comen ese plato de cuy con papa (Ver Evidencia 27 en Anexo C)). Sobra decir que al revisar las producciones de los(as) estudiantes se cumple con el objetivo de la propuesta de “producir textos breves o pre-textos teniendo como base el contexto sociocultural, el bagaje tradicional y costumbrista de Pasto y de Nariño”.

Los escolares desplegaron su ingenio y creatividad, no obstante que retomaron temáticas ya conocidas, pero por lo menos se encaminaron a recontar de nuevo lo que habían oído, y lo hicieron de modo divertido, impregnándoles algunos aspectos del mundo moderno. Por ejemplo, Heidi Katherine Rosero en su relato “El Hojarasquín Vengador”, retomó el tradicional relato del Hojarasquín, y le cambió sustancialmente, ya que si mientras suele decirse que el Hojarasquín es una especie de médico que lleva consigo plantas medicinales para favorecer a la gente, y de quien se habla en los campos del Guaico o zona templada de Nariño, en terrenos aledaños al río Guáitara (Consacá, Sandoná, Ancuya, Linares), Heidi Katherine escribió que el Hojarasquín anda vigilante de que el hombre haga buen

uso de los recursos naturales, especialmente de los bosques y plantas, cuida que no se talen ni quemen árboles, y cuando alguna de estas cosas ocurre, entonces se hace presente, apaga el fuego y envuelve a los predadores con un humo vegetal que los atonta y enceguece, no saben dónde están, se pierden y no pueden regresar a su casa, y por lo tanto el Hojarasquín es un protector de la naturaleza, y a quienes cuidan y protegen los recursos naturales les regala beneficios, como plantas para embellecerse, ungüentos naturales, y plantas para curar dolores del cuerpo y plantas para proteger y limpiar de hechizos. (Ver Evidencia 28 en Anexo C)

En fin, con entera libertad los niños y niñas del Grado Sexto pudieron jugar con su imaginación y revertir su creatividad en textos breves, ellos siempre estuvieron jugando con la palabra y la imaginación. (Ver secuencias de desarrollo de talleres en Figuras 8 y 9 en Anexo B).

CONCLUSIONES

- El haber llevado a cabo esta investigación con su consecuente propuesta pedagógica fue de innegable utilidad, por cuanto, en primer lugar, permitió alcanzar la tarea de fortalecer en los estudiantes el ejercicio lectoescritor, teniendo como material fundamental o materia prima de expresión elementos culturales y costumbristas de la Región. En efecto, el haber tomado como criterio fundamental para el ejercicio lectoescritor y producción de textos breves de los niños y niñas del Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto la tradición oral local, comportó una innovación satisfactoria para los mismos educandos, quienes ya se habían acostumbrado a seguir los delineamientos de práctica lectoescritora a partir de textos prefabricados presentes en módulos, manuales, guías y cartillas de aprendizaje, que muy poco les significaban a ellos por cuanto sus contenidos son referentes de presupuestos culturales ajenos a su modo de ser y procedencia, con poco o ningún sentido para su vida.
- En segundo lugar, los estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar el desarrollo de la lectoescritura a través de los Talleres Lúdicos Pedagógicos, como un pre-texto para contactar con la tradición oral de su comunidad, instancia también novedosa en algunos casos porque lastimosamente los valores ancestrales han sufrido un desmejoramiento, han sido relegados a un segundo plano debido a la incidencia marcada de la “invasión” de patrones y modas de la cultura contemporánea, globalizada e interiorizada por los individuos, hecho evidenciado con claridad en la influencia que sobre las nuevas generaciones tienen los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la televisión y la internet. De esa degradación cultural, el aspecto más afectado ha sido, sin duda, la tradición oral, toda vez que las familias de Pasto, sobre todo las del sector urbano, ya no transmiten a los niños y jóvenes las enseñanzas ancestrales por intermedio de relatos tradicionales y con modismos idiomáticos regionales y locales, lo cual es parte de nuestra identidad cultural.
- En tercera instancia, el haber llevado a cabo unas acciones pedagógicas para motivar la creación lectoescritora en los y las estudiantes del Grado Sexto, implicó dar a conocer una nueva opción de realizar el aprendizaje en lectoescritura, comprobándose que sí era factible tal emprendimiento. Que esta opción era viable, lo demostró el mismo hecho de la actitud de los participantes para recibir favorablemente, con entusiasmo, la propuesta planteada, cosa que también se apreció en los padres de familia que de una u otra manera participaron en las actividades ayudando a sus hijos a recolectar material de oralidad tradicional pertinente a los talleres programados.

- En cuarto lugar, tanto los estudiantes participantes como sus padres, y por ellos la comunidad en general, tomaron conciencia de la importancia no sólo de las acciones pedagógicas realizadas, sino también de la necesidad de rescatar las tradiciones orales de la Región, haciendo de los valores culturales retomados en la tradición oral, una actualidad cotidiana al menos en las jornadas de los talleres lúdicos pedagógicos llevados a cabo.
- Por otro lado, el trabajo realizado por los estudiantes participantes se convirtió para ellos en una experiencia de aprendizaje significativo, por cuanto fue un aprendizaje con sentido para su realidad personal y social, constatando que la enseñanza recibida en el aula no estaba desligada de su idiosincrasia cultural, lo cual los motivó a realizar las actividades con empeño y curiosidad, teniendo en los talleres la oportunidad de poner en práctica sus potencialidades imaginativas y lúdicas en el campo de la lectoescritura.
- Sin embargo, cabe señalar que a pesar de los logros alcanzados, tales como una mayor fluidez en el ejercicio lectoescritor, los participantes no pudieron recoger, a través de sus mayores, un material oral tradicional más relacionado con relatos ancestrales, en gran parte porque los padres que eran sus primeros informantes, son ya generaciones jóvenes que carecen del conocimiento exacto de esa oralidad ancestral, lo cual pone de relieve que algunos valores culturales, tradicionales, se están perdiendo; muchos padres de familia desconocen siquiera dichos populares tradicionales porque están más allegados con formas expresivas contemporáneas, ciudadanas y foráneas.
- Como se puede apreciar en las evidencias, los textos breves construidos por los(as) estudiantes del Grado Sexto del ITSIM de Pasto, fueron espacios de ingenio donde ellos(as) pudieron expresarse de manera personal aplicando las nociones básicas de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, las cuales se intercalaban en todos los textos pero sobre todo en los últimos tres talleres ya que se les solicitó en el taller 5 inventar un desenlace, lo cual implica interpretación del texto dado, creación de un final lo cual es ejercicio de la competencia propositiva, y claro, al exponer o dar razones de ese final en la redacción misma estaban argumentando. En el Taller 6, relativo a la creación de un texto a partir de una palabra también involucraba el ejercicio de las tres competencias comunicativas, como ocurría de igual manera en el último taller, donde se dejó total libertad para que los estudiantes crearan nuevos textos a partir de la experiencia vivida en los demás talleres, pero sobre todo, construyendo textos nuevos que tuvieran como referentes elementos socioculturales, del folclor y tradición regional, que fue lo que se propuso en objetivos tanto de la investigación y mucho más de la propuesta pedagógica.

RECOMENDACIONES

- La propuesta metodológica llevada a cabo mediante acciones pedagógicas lúdicas para generar la producción de textos breves a partir del contexto sociocultural, cumpliría su real propósito de transformación del aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura, si la experiencia realizada con el Grado Sexto se hace extensiva a los demás Grados de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto y en otras áreas curriculares.
- Sería conveniente que estas prácticas metodológicas innovadoras, lúdicas y agradables para el aprendiz, no se queden en experiencias esporádicas, por el sólo cumplimiento de exigencias académicas de una Institución Universitaria, sino que realmente se implementen en los criterios de renovación educativa de los planteles, que se vuelva algo institucional, una implementación sistemática como Política Educativa.
- Sería ideal hacer una planeación de actividades a mediano y largo plazo para ser desarrolladas durante el año lectivo, llegando inclusive a proponer la institucionalización de un Periódico Mural de la Institución, donde los escolares tengan la oportunidad de expresarse y plasmar en textos personales su visión del mundo, de la realidad, sus sentimientos y sus creaciones literarias.
- Así mismo, sería conveniente institucionalizar eventos o certámenes en que los y las estudiantes explayen su imaginación, como sería el caso de la creación de un Concurso de Textos Literarios, en varias modalidades (cuento, fábula, relato, poesía, etc.), en que los participantes harían conocer su creatividad, enfatizando siempre en la producción de textos-sentido. De esta manera se tendría un ejercicio continuo de esta nueva visión del aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura y no se reduciría su ejecución a solamente las clases en las aulas.
- Es indispensable que la implementación de acciones pedagógicas lúdicas y teniendo como material de trabajo elementos culturales se extienda a otras áreas, para que todo el proceso de aprendizaje confluya en fortalecer el ejercicio lectoescritor, de comprensión de textos y lecturas y fluidez para escribir, y sobre todo, que consolide los valores culturales locales y regionales, con lo cual el quehacer pedagógico estará aportando a la recuperación de valores ancestrales y la consolidación de las comunidades locales en sus patrimonios culturales.
- Finalmente, es importante que las experiencias y logros alcanzados en el ejercicio de la lectoescritura con los y las estudiantes del Grado Sexto de la

Institución Educativa Municipal Técnico Industrial –ITSIM- de Pasto, se comparta e intercambie con otras experiencias similares de otras Instituciones de la Región, para de esta manera aportar mancomunadamente al enriquecimiento del proceso educativo y de aprendizaje, y al fortalecimiento cultural regional.

BIBLIOGRAFÍA

ÁGREDA MONTENEGRO, Esperanza. Guía de investigación cualitativa-interpretativa. Pasto : IUCESMAG, 2004.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica. Tesis doctoral. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, 2013.

AMAGUAÑA, Amanda; ARÉVALO, Fanny y ARTEAGA LAGOS, Teresa. La Leyenda y el Cuento en el Fortalecimiento de la Lectoescritura en los Estudiantes del Grado 5º de la Institución Educativa de Chilvi. Trabajo de Grado en Pedagogía de la Creatividad. Pasto : Universidad de Nariño, 2009.

ANACONA, María del Carmen et al. Políticas públicas, educación y saber pedagógico en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali. 1975-2005. En : Investigación de los Saberes Pedagógicos. (Compilación). Bogotá: MEN, 2007.

ANDER-EGG, Ezequiel. El taller una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires : Magisterio del Río de la Plata, 1991.

AQUINO, Tomás de. Suma Teológica. Madrid : BAC., 1964.

ARISTÓTELES. La Política. 3ª ed. Lima : Universo, 1974.

AUSUBEL, David. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2ª ed. México : Trillas, 1983.

BACHELARD, Gaston. La poética de la ensoñación. México : Fondo de Cultura Económica, 1982.

BALACHEFF, Nicolás. ¿Es la argumentación un obstáculo? Invitación a un debate. Santafé de Bogotá : Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2000.

BLANCO, Catalina y BARRETO, Martha. Investigar la investigación. 3ª ed. Cuadernillo 2. Problematización. Santafé de Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana, 2004.

----- . Documentar y Describir. Cuadernillo 3 de Investigar la Investigación. 3ª ed. Santafé de Bogotá : JAVEGRAF, 2005.

CISNEROS ESTUPIÑÁN, Mireya y VEGA PULIDO, Violetta. En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura. Pereira : Universidad Tecnológica de Pereira, 2011.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 de 1994, General de Educación. Santafé de Bogotá : Ediciones Jurídicas, 1994.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá : IMPREANDES, 1991.

COMENIO citado por FANDIÑO, Graciela. Tendencias actuales en la educación. Bogotá : USTA, 2003.

CRUZ BARANDA, Silvia. Las competencias explicadas desde la didáctica. Santafé de Bogotá : Universidad Nacional, 2000.

DE ZUBIRÍA, Julián. Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia – FAMDI, 1994.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO VOX. Lexis 22. Vol. 2. Barcelona : Círculo de Lectores, 1982.

DURKHEIM, Emile. Educación y sociedad. Buenos Aires : Ateneo, 1970.

ENRIQUEZ LEÓN, Mariela y ROSERO CAICEDO, Teresa. Propuesta Pedagógica para la detección de las Dificultades de Aprendizaje en Lectoescritura en los Niños de Grado Tercero de Básica Primaria, en las Sedes Rurales de la Institución Educativa Municipal Nuestra Señora De Guadalupe. Trabajo de Grado. Especialización en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Pasto : Universidad de Nariño, 2008.

ESCOBAR HERRÁN, Guillermo León. La calidad del hombre colombiano. Revista de la Universidad de La Salle. Vol. 17. Bogotá : UNISALLE, 1989.

FAURE, Pierre. Enseñanza personalizada y también comunitaria. Madrid : Narcea, 1981.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires : Siglo XXI, 1970.

GALLEGO BADILLO, Rómulo. Competencias cognoscitivas. Santafé de Bogotá: MAGISTERIO, 1999.

GÓMEZ OCAMPO, Martha. Educar sin hacer daño. Pedagogía Holística-Sinérgica. Santafé de Bogotá: Pijao, 1997.

GUZMÁN DE HERNÁNDEZ, Martha Inés. Aprestamiento 2. 3ª ed. Bogotá : USTA, 2006.

HERNÁNDEZ, Carlos; ROCHA, Alfredo y VERANO, Leonardo. Las competencias como posible objeto de evaluación: elementos teóricos. Santafé de Bogotá : MAGISTERIO, 2000.

HINESTROSA, Fernando. La calidad de la educación. Revista de la Universidad de La Salle. Vol. 18. Bogotá : UNISALLE, 1990.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICO INDUSTRIAL –ITSIM- DE PASTO. Proyecto Educativo Institucional (PEI). Versión (Resignificación) de 2012.

JURADO VALENCIA y BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Los procesos de la escritura. Santafé de Bogotá : MAGISTERIO, 1996.

JURADO VALENCIA, Fabio. Competencias y contexto: los nuevos conceptos clave. Santafé de Bogotá. En : El Tiempo, 1999, p. 2-A.

LUCIO A., Ricardo. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. Revista de la Universidad de La Salle. Vol. 17. Bogotá : UNISALLE, 1989.

MARTÍNEZ DE DUERI, Elba. La integración curricular y la enseñanza integrada en la escuela primaria. 3ª ed. Bogotá : JAVEGRAF, 2006.

MARTÍNEZ ROZO, Stella. El juego como estrategia de aprendizaje. 3ª ed. Santafé de Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana, 2006.

MELO, Jorge Orlando. Producción de textos argumentativos en el aula. Santafé de Bogotá : Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999.

MUÑOZ CORDERO, Lydia Inés. Hitos de la Historia de la Educación Industrial en Nariño: 1903-1950. Tesis inédita. Facultad de Educación, Escuela de Postgrado. Universidad de Antioquia; Medellín, 1987.

NEGRET, Juan Carlos y JARAMILLO, Adriana. Propuesta pedagógica para el aprendizaje de la lengua escrita. En: Revista Educación y Cultura. N° 34. Santafé de Bogotá : FECODE, 1994.

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Evaluación de competencias en la producción de textos. Revista "Alegoría de enseñar". N° 38. Santafé de Bogotá : Fundación FES, 1998.

PÉREZ GRAJALES, Héctor. Nuevas tendencias de la composición escrita. Santafé de Bogotá : MAGISTERIO, 1998.

PIAGET, Jean. Psicología y epistemología. Barcelona : Ariel, 1981.

RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona : Avance, 1996.

ROGERS, Carl. Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires : Paidós, 1975.

----- . Teoría psicológica autodirectiva. Buenos Aires : Amorrortu, 1972.

ROSE, Andrea. Aprendizaje significativo según David Paul Ausubel. Ensayo. Disponible en internet. <http://www.catarose-live.blogspot.com> del 28 de junio de 2008. Bajado el 17 de julio de 2014.

SÁNCHEZ, Martha Alcira. (Recopiladora) Metodología de la enseñanza. Consideraciones generales sobre metodología docente. San Juan de Pasto : UNIMAR, 2000.

SANDOVAL, Humberto. Hermenéutica de la cultura. Santafé de Bogotá : UNISUR, 1993.

SCHAFF, Adam. Lenguaje y conocimiento. México: Grijalbo, 1967.

SCHMIDT. Concepto y elaboración del texto en el marco de una teoría del texto. México : Siglo XXI, 1987.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. La evaluación de competencias básicas: herramienta para liderar el mejoramiento de la calidad de la educación. Santafé de Bogotá : REP Publicidad, 1998.

SNYDERS, G. Historia de la pedagogía. Barcelona : Oikos Tau, 1974.

TORRES MESÍAS, Álvaro; BARRIOS ESTRADA, Ana; GÓMEZ GUERRA, Giraldo y MORA GUERRERO, Edmundo. La enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en el Departamento de Nariño. Pasto : Editorial Universitaria UDENAR, 2012.

UNESCO. Página Web Cátedra Unesco para la lectura y la escritura. En: www.univalle.edu.co/~catedraunesco/index.html. Recuperado 2 de diciembre 2014.

UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA. Aprendizaje por procesos. Documento. Santafé de Bogotá : Departamento de Planeación, 1998.

ZULETA, Estanislao. Educación y democracia. Un campo de combate. Bogotá : Tercer Milenio, 1995.

A N E X O S

Anexo A. Formatos de Instrumentos de Recolección de Datos

DIARIO DE CAMPO

FECHA Y HORA DE OBSERVACIÓN:

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

Aula de clase:

Otros:

FOCO DE OBSERVACIÓN:

Comprensión de lectura: Se observará cómo captan el sentido de lo leído, cómo interpretan un texto leído, si se quedan con un sentido o crean nuevos sentidos al texto leído.

Expresión verbal: Se observará la fluidez o facilidad con que los estudiantes expresan verbalmente sus ideas, y, sobre todo, cómo se hacen entender elaborando discursos comprensibles.

Traslado a escritura lo expresado verbalmente: O sea, después que los estudiantes han dicho o contado oralmente un texto (puede ser de oralidad tradicional) haciéndose entender, al escribir lo dicho oralmente ver si igualmente se hacen entender en su texto escrito.

Construcción de textos breves: Se observa la disponibilidad de los estudiantes para construir textos personales que impliquen reelaboración de textos dados, complementación de textos inconclusos, invención a partir de una palabra o frase, creación total de textos según su propio parecer, incluyendo temas o aspectos relacionados con la cotidianidad, costumbres, oralidad tradicional y el imaginario colectivo de la región. Serán textos en que los estudiantes jueguen con la palabra y la imaginación.

Actuaciones o competencias comunicativas (interpretativa, argumentativa, propositiva): las acciones lúdicas pedagógicas posibilitan que los estudiantes construyan textos breves que implican interpretación o captación de sentido, argumentación o defender lo que escriben, y también pueden proponer textos breves (inventar un desenlace a un texto dado inconcluso).

REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN:

COMENTARIOS DEL OBSERVADOR:

ENTREVISTA ESTRUCTURADA

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENTREVISTA ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICO INDUSTRIAL
ITSIM DE PASTO, SEDE CENTRAL
MUNICIPIO DE PASTO, NARIÑO.**

OBJETIVO: Recoger información sobre la manera cómo les son suministradas las nociones prácticas del ejercicio de la lectoescritura.

Marque con una X la respuesta que usted considere adecuada a cada pregunta, indicando el por qué si se le pide, o simplemente responda la pregunta.

1. ¿Las clases de Lengua Castellana te parecen interesantes?

SI ____ NO ____

¿Por qué? _____

2. ¿Las actividades de lectura y escritura que se desarrollan en tu clase son ejercicios en que tú te puedes divertir manejando las palabras y frases, por ejemplo cambiándolas de lugar o dándoles otros significados?

SI ____ NO ____

¿Por qué? _____

3. ¿En las clases de Castellano y Literatura tienes la oportunidad de divertirte y jugar con cuentos, fábulas o poemas?

SI ____ NO ____

¿Por qué? _____

4. ¿Para ejercicios de comprensión de lectura te hacen leer textos que hablan de cosas de Pasto, de Nariño, de Colombia o de otras partes?

SI ____ NO ____

¿Por qué? _____

5. ¿Qué clase de textos te gusta leer, que hablen de qué o que digan qué cosas?

6. ¿Qué te hacen hacer en los ejercicios de escritura?

7. ¿En los ejercicios de escritura debes escribir repitiendo lo que aparece en libros o cartillas?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

8. ¿Te gustaría escribir frases o relatos donde puedas usar las palabras cambiándoles el significado normal?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

9. ¿Te gustaría hacer ejercicios de escritura en que puedas cambiar personajes o lugares de cuentos que aparecen en libros?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

10. ¿Te gustaría hacer ejercicios de lectura y escritura con textos o lecturas que hablen de costumbres, fiestas populares y leyendas antiguas de Pasto y de Nariño?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

11. ¿Te gustaría escribir pequeñas historias o relatos en que hables sobre los juguetes que has tenido y que más has querido?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

12. ¿Te gustaría participar en actividades divertidas de lectura y escritura donde se hable y se represente juegos infantiles tradicionales?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

Anexo B. Registro Fotográfico de Talleres Lúdicos Pedagógicos

Figura 1. Estudiantes Grado Sexto en taller de inducción



Fuente: esta investigación.

Figura 2. Estudiantes Grado Sexto en taller de inducción



Fuente: esta investigación.

Figura 3. Estudiantes durante segundo taller



Fuente: esta investigación.

Figura 4. Adriana Ruales y estudiantes durante desarrollo de cuarto taller



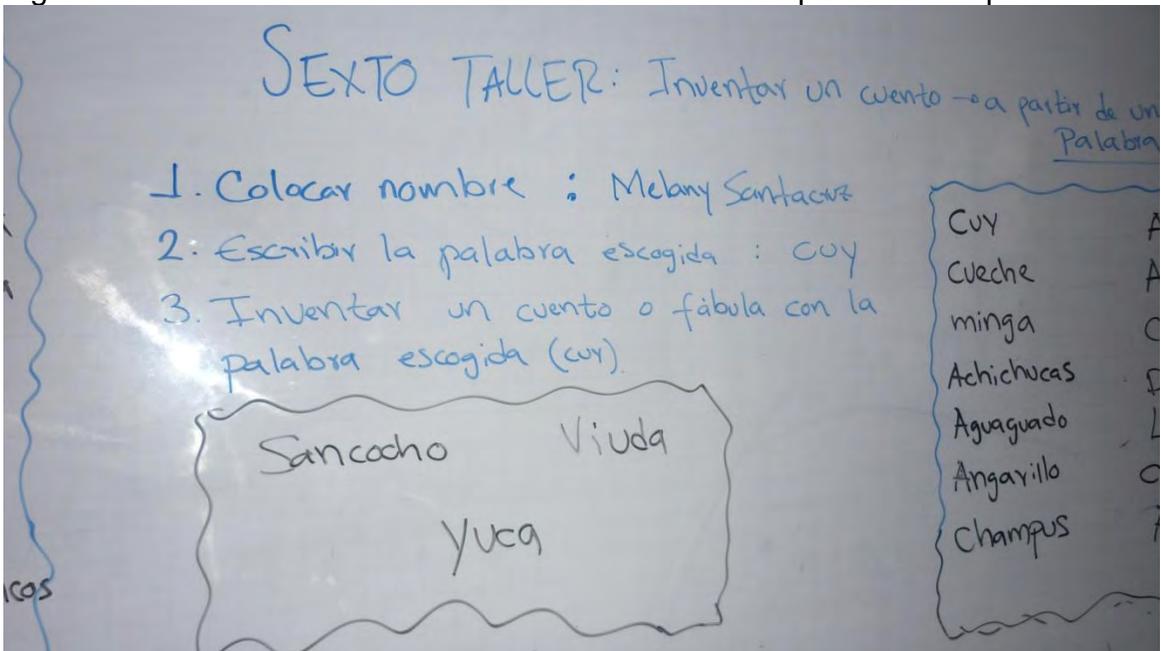
Fuente: esta investigación.

Figura 5. Estudiantes elaborando desenlace de texto inconcluso



Fuente: esta investigación.

Figura 6. Secuencia de taller de construcción de texto a partir de una palabra



Fuente: esta investigación.

Figura 7. Estudiante leyendo su texto personal



Fuente: esta investigación.

Figura 8. Adriana Ruales y estudiantes durante taller lúdico pedagógico



Fuente: esta investigación.

Figura 9. Secuencia desarrollo taller lúdico pedagógico



Fuente: esta investigación..

Anexo C. Evidencias de Trabajos de Estudiantes

Evidencia 1. De Taller Lúdico Pedagógico 2

Nombre = Santiago Meneses

Grado = 6-8 J.T.

Profesor =

La viuda

una vez mi papa se fue a la ciudad a tomar con unos amigos por una celebracion tomaron asta las 11:00 de la noche mi papa se fue a la finca y estaba borracho asi que miro una mujer con un gran cuerpo y muy bonita la siguió y cuando mi papa vio donde estaba lo llevo al cementerio mi papa la miro a la cara y tenia

la cara espantosa y
tenia la cara encalaverada
(de calavera) entonces
mi papa se le quito la
Borrachera y comenzo
a correr. Llego a la finca
asustado y no se conto lo
que paso.

Argumentativa = que a mi papa
se le aparecio una bellizim-
a mujer y la siguio asta
el cementerio cuando
ella volteo a verlo tenia
la cara de calavera y
comenzo a correr.

Evidencia 2. De Taller Lúdico Pedagógico 3.

Nombre: Daniel Mauricio Rosero Bernal

grado: 6-5

Institución: ITSIM

LA VIUDA.

La leyenda cuenta que la viuda sería un espectro muy poderoso que se dedica a aconsejar a los borrachos que no tomen para que no hagan sufrir a su parejas. La viuda se les aparece a los borrachos en los callejones y sementerios, etc... La viuda perseguía a los borrachos todas las noches diciéndoles que no tomaran los que le hacían caso dormían en paz y tenían prosperidad en su familia a los que no le hacían caso tenían pesadillas con la viuda espantos y tenían problemas un día en la noche se encontró la viuda una mujer tomando y la viuda le preguntó por que tomaba y la mujer le dijo a la viuda que por que estaba harta de su esposo y por eso tomaba la viuda en esa oscura y solitaria noche le contó el secreto a esa mujer a la viuda la había matado el esposo y por eso ella hacía esto de aconsejar a los hombres lo malo es que la viuda no podía revelar su secreto o se convertiría en polvo y eso ocurrió así.

Evidencia 3. De Taller Lúdico Pedagógico 3.

El Pájaro Silvador

En los Profundos bosques del guaiaco de Jongovito Poblado de Sauce y ciprés Funebre tenebrosos y Fríos vive el espíritu maligno del Pájaro Silvador los que creen dicen que el Silvador es un ave del mal agüero que esta a la sombra de los muertos disfruta del sol nocturno la oscuridad espiritual vaticina enfermedades, calamidades, tragedias, ruinas y muertes.

Cuando el diabolico Silvador vuela por el frío bosque ruidoso lo escoltan buhos buitres y cuervos de repente aletean bandadas de murciélagos y mariposas negras el Pájaro Silvador a veces adopta la forma de Pájaro Carpintero otras veces la forma del buitre haci el infortunado escucha al Pájaro Silvador y al no disfrutar de sus sinfonias el Pájaro le corta sin piedad "el hilo de la vida".

Ángela Valeria Castro Telá.

Evidencia 4. De Taller Lúdico Pedagógico 3.

El encanto de la laguna de la
COCHA...

Havia una vez un anciano que se fue
a una cantina, ese día el anciano
bebió mucho, y se fue caminando
a una laguna donde canto una
cancion muy melodiosa entonces a
el se acercaron unas mujeres
que eran de adentro de la laguna
y estas lo atrajeron y se lo
llevaron para adentro de la laguna
y nunca mas se volvió a saber
de el

Fin...

Melany Santacruz Gomez grado: 6-5

Primavera

Evidencia 5. De Taller Lúdico Pedagógico 3.

La Cacha Verde

Cuentan mis abuelos que en el corregimiento de Guarmatán existe una cacha verde con unas orbes muy raras, flores de colores y la (la) agua VERDE. Cuando los turistas van a visitar a ellos no creen en el encantamiento es que cuando se está mirando a la cacha verde la persona se queda callada y si se coloca a hablar la cacha hace llover muy fuerte en ese lugar y había una vez un padre se fue a ser un ritual y fue a cargar un niño recién nacido en la agua y entonces el niño salió al otro lado muerto y en encanto se acabó cuando salió una muchacha muy hermosa.

Nombre Sergio Armando Potosí Criollo

Grado 6-5

ESTILO

Evidencia 6. De Taller Lúdico Pedagógico 4.

NOMBRE Karen Martínez y Jhannela Villota. FECHA 23-05-14
INSTITUCION I.E.M. Técnico Industrial. PROFESOR Luis Fernando.
MATERIA _____ CURSO 6-8 NOTA _____

LA JOVEN QUE PERDIÓ SU BEBÉ..

Cuentan que hace mucho tiempo atrás una joven que ambulaba en los valles, ríos y paisajes de nuestro país, decían que esta joven viste con un vestido que tapa todo su cuerpo y sus pies descalzos.

Esta joven tiene el cabello largo de color negro. Esta joven causa mucho miedo y espanto pues a ella le dicen la llorona porque en mucho tiempo atrás perdió a su hijo y ahora anda por las calles de nuestra región, pues dice la gente que ella misma mató a su hijo.

Esta joven pasa a ser mujer ^{que} ataca a medicas, enfermeras que ayudan a las mujeres que quieren abortar a sus hijas y también atacan a los hombres que dejan abandonadas a las mujeres jóvenes que están embarazadas.

Evidencia 7. De Taller Pedagógico 4.

NOMBRE Nicolás Jiménez, Tatiana Muñoz, Jhonatan
FECHA 23-Mayo-2014
INSTITUCIÓN Itsim
PROFESOR Luis Fernando Vega
MATERIA Castellano
CURSO 6-8
NOTA

La Llorona

El Lloron:

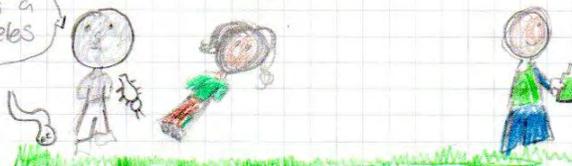
Desde hace mucho tiempo atrás, a lo largo y ancho de los llanos de nuestros país, se dice que hay un niño fantasma, le llaman el lloron. quienes lo han visto, cuentan que viste con un pantalón blanco, camisa blanca y sandalias.

Este niño no tenía cabello, en su cabeza se paran todo tipo de animales causando mucho impresion y miedo su cara es toda de carne.

El lloron no tiene manos y lleva flotando a una mujer muerta por quien llora todo el tiempo. La gente comenta que su padre mato a su madre por eso su llanto interminable y el arrepentimiento que lleva.

Este niño ataca a todos los hombres que maltratan myeres, tambien ataca a los hombres que toman cuando tienen una mujer embarazada. Cuando el lloron habla solo pide que respeten a los mujeres que sufren del maltrato.

Respeto a las mdeles



Evidencia 8. De Taller Lúdico Pedagógico 4.

NOMBRE Jeremy Rodriguez - Andres Ordoñez

FECHA 23-5/2014

INSTITUCION _____

PROFESOR Luis Fernando Vega R.

MATERIA _____

CURSO 8-8 NOTA _____

Idea Principal: Trata de una mujer fantasma a asesino a su hijo y con su culpabilidad llora y se lamenta todo el tiempo. Los que la han visto dice que en sus manos lleva a un niño muerto y su cara es de calabera.

EL LLORON

Cuenta la historia que habia un señor que se pasaba en las cantinas de todo el pueblo de San Fernando y un dia encontro a su esposa con un bebe como el no habia hido a su casa hace mucho tiempo y estaba borracho penso que no era hijo de el y los hasecino y despues se dio cuenta que si era su hijo y se suicido. Desde hay rodea las cantinas con su llanto.



Evidencia 9. De Taller Lúdico Pedagógico 4.

NOMBRE Josba Bastidas Juan y Daniela E. FECHA 22 mayo 2014
INSTITUCION Educativa Tecnico Industrial PROFESOR Luis Fernando
MATERIA Castellano CURSO 6-8 NOTA

Argumento: hace mucho tiempo existia una mujer fantasma en los valles, se tenia el cabello muy largo viste un vestido de colores, carga un vevé muerto y bago diciendo "donde estan mis hijos".

Una mujer Desconsolada

En una ciudad muy lejana en el norte del pais existe una mujer fantasma q' vivia en aquella parte mato a su unico hijo desde aquel momento ha iso una mujer desconsolada la cual llora por aquel tormento anda asustando a cada hombre q' deja botada a una mujer en embarazo
Fin.

Evidencia 10. De Taller Lúdico Pedagógico 5.

EL CUECHE QUE LE ROBÓ LOS COLORES AL PAPAGAYO

Por los lados de El Encano, por donde se viaja al Putumayo, en las montañas cercanas a la Cocha, cuando llueve siempre salía el cueche o arco iris, pero que en la antigüedad no tenía colores sino que era blanco y negro. Era frecuente ver volar aves cantoras, el curillo y el colibrí pasaban rápidos de un árbol a otro, cantaban alegres, pero de los lados del Putumayo llegaba volando majestuoso un papagayo cubierto de colores llamativos, se vestía de azul, amarillo, rojo, verde, era un papagayo enorme que al volar deslumbraba a todos. Pero quien lo miraba con envidia era el cueche, y pensaba que si él tuviera los colores del papagayo todo el mundo se fijaría en él, en cambio así sólo de blanco y negro no llamaba la atención de nadie y nadie se fijaba en él. Triste el cueche se la pasaba pensando cómo obtener los colores del papagayo, y tanto pensar en eso se volvió de mal genio.

como estaba en la llovizna el cueche era de blanco y negro y vivía siempre húmedo. Entonces pensó que con los colores del papagayo estaría abrigado. Entonces con engaños trajo al papagayo, lo capturó y lo mató, le quitó las plumas de colores y se las puso pero no se abrigó, se llenó de colores pero no se abrigó y hasta sintió mas frío que antes porque el cueche es muerto porque no tiene corazón.

Alejandra Vanesa Rosero Guzmán

Curso 6-8

Profesora: ~~At. Rosero~~
Luis Fernando Vega

Evidencia 11. De Taller Lúdico Pedagógico 5.

EL CARRO FANTASMA

Cuentan los abuelos que en la antigüedad por los lados de Jongovito y Obonuco en tiempos de Semana Santa, después de la procesión del viernes santo, la gente escuchaba de repente un bramido, un ruido a lo lejos, alzaban a ver a las lomas encima de Obonuco y veían que algo aclaraba arriba en la loma, y eran las luces de un carro, el carro que oían bramar, muchos lo veían de cerca y era un carro con pasajeros que iban como muertos por eso también le llaman el "carro de la otra vida", la gente que los veía sentía escalofrío, y ese carro no paraba sino que seguía por la loma alumbrando y bramando con un ruido estremecedor, era un bramido que causaba espanto.

ese carro llevaba secuestrados y un día llevo unos niños secuestrados que luego fueron asesinados, los niños lloraban y ahora el chofer y los pasajeros no pueden descansar porque ollen a los niños secuestrados que lloran y gritan dentro del carro y el chofer y los pasajeros se vuelven locos

Alejandra Vanesa Rosero Guzmán

Curso: 6-8

Profesor: Luis Fernando Vega

Evidencia 12. De Taller Lúdico Pedagógico 5.

EL CUECHE QUE LE ROBÓ LOS COLORES AL PAPAGAYO

Por los lados de El Encano, por donde se viaja al Putumayo, en las montañas cercanas a la Cocha, cuando llueve siempre salía el cueche o arco iris, pero que en la antigüedad no tenía colores sino que era blanco y negro. Era frecuente ver volar aves cantoras, el curillo y el colibrí pasaban rápidos de un árbol a otro, cantaban alegres, pero de los lados del Putumayo llegaba volando majestuoso un papagayo cubierto de colores llamativos, se vestía de azul, amarillo, rojo, verde, era un papagayo enorme que al volar deslumbraba a todos. Pero quien lo miraba con envidia era el cueche, y pensaba que si él tuviera los colores del papagayo todo el mundo se fijaría en él, en cambio así sólo de blanco y negro no llamaba la atención de nadie y nadie se fijaba en él. Triste el cueche se la pasaba pensando cómo obtener los colores del papagayo, y tanto pensar en eso se volvió de mal genio.

El arco iris mató al papagayo para robarle los colores, lo desplumó y se pegó las plumas y desde ese tiempo el arco iris es de colores pero después se puso muy triste porque ya no pudo pisar la tierra y por eso flota sobre la tierra y por la tristeza permanece ~~se~~ echo un arco y siempre está llorando, por eso ~~llueve~~ llueve en el arco iris también llamado cueche.

Santiago Erazo Guerrero
Grado: 6-5
Profe: Adriana Riales

Evidencia 13. De Taller Lúdico Pedagógico 5.

EL CARRO FANTASMA

Cuentan los abuelos que en la antigüedad por los lados de Jongovito y Obonuco en tiempos de Semana Santa, después de la procesión del viernes santo, la gente escuchaba de repente un bramido, un ruido a lo lejos, alzaban a ver a las lomas encima de Obonuco y veían que algo aclaraba arriba en la loma, y eran las luces de un carro, el carro que oían bramar, muchos lo veían de cerca y era un carro con pasajeros que iban como muertos por eso también le llaman el "carro de la otra vida", la gente que los veía sentía escalofrío, y ese carro no paraba sino que seguía por la loma alumbrando y bramando con un ruido estremecedor, era un bramido que causaba espanto.

ese carro fantasma no para nunca porque está maldito porque una vez no quiso alzar a una señora que iba a tener un hijo y los dejó abandonados y se murieron la mamá y el hijo, y por eso en ese carro nadie se sube y jamás se detiene.

FIN

Juan Pablo Trujillo Melo
Grado 6-5 prof: Adriana Roales

Evidencia 14. De Taller Lúdico Pedagógico 6.

NOMBRE Karen Gabriela Martínez

FECHA 06-6/2014

INSTITUCION I.E.M Técnico Industrial

PROFESOR Luis fernando

MATERIA

CURSO 6-8 NOTA



EL CUENTO LOCO DEL COLIBRI...



* Érase un colibrí le decían el deschabetao, por que el vestía de forma loca, los pantalones en su cabeza, el saco se lo colocaba en las piernas y así cambiaba todo...

Un día soleado, como colibrí vivía en el bosque, se puso a cantar una tonada desagradable por que tenía voz de tarro, los demás animales les daba risa echaban unas carcajadas y también colibrí se reía por que el sabía lo que hacía, a el le gustaba ver a sus amigos felices, de las risas y carcajadas esa noche hicieron una fiesta a la que la llamaban los grandes deschabetaos. ese nombre da mucha risa!! pero bueno si go con la historia de estos gran amigos deschabetaos.

En la fiesta todos fueron con los pantalones en la cabeza y su saco en las piernas y sus medias en las manos, todos esa noche la gozaron muy bien, se bañaro de lodo, hicieron acrobacias muy divertidas muchos se descalabrian pero todos muy felices.

Ja, ja, ja. que chistosos estos deschabetaos!!!



Fin.



Continuare...

Evidencia 15. De Taller Lúdico Pedagógico 6.

NOMBRE Jhoymar Jator Miramag

FECHA

INSTITUCION ITSIM

PROFESOR

MATERIA

CURSO 68

NOTA

El cuy Radiactivo

habia una vez un cuy que pascaba por el campo con sus amigos animales.

Un día el cuy salio a pasear solo por el campo y vio unas vias de tren viejas y por su curiosidad quiso investigar, el siguió abansando hasta el final de las vias y encontro una mina abandonada el entro hasta que vio que de las paredes salia un liquido verde, el por accidente tram peso y cayo sobre un profundo hueco de toxico verde y por caer hay se hizo muy grande, podia volar, y tenia grades colmillos el salio de halli y salio hacia el campo en busca de comida encontro un árbol lleno de manzanas y se las comio encontro una aboleada de mangos y la deboro.

Al Fina pudieron detenerlo con ayuda de un antidoto y volvió a ser chiquito y amigable

Evidencia 16. De Taller Lúdico Pedagógico 6.

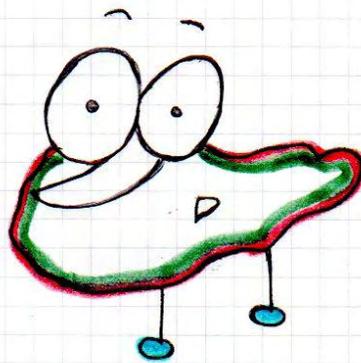
NOMBRE	Cardenas Manrique Paula Andrea	FECHA	06-06-14
INSTITUCION	Técnico Industrial	PROFESOR	Luis Fdo Vega
MATERIA	Castellano	CURSO	6.º
		NOTA	

La leyenda del Quindi (colibrí)

Hace unos años cuenta la leyenda que en una chorrera nadaba un colibrí, un colibrí de muchas plumas de mil colores, grandes ojos y un pico muy puntudo. Cuentan las personas que veían por las noches un colibrí que cantaba y se comía las flores del jardín, por que cuando amanecía los jardines de las personas aparecían sin flores. Cierta día el colibrí apareció una noche aullando afuera de una casa, los dueños de la casa salieron esa noche a verlo, cuando salieron lo vieron que aullaba y bailaba.

Esas personas que lo vieron dijeron que era muy bonito el colibrí y de muchos colores, algunas personas salían todas las noches a verlo. El colibrí formó una banda con sus amigos y se volvieron famosos.

FIN.



Evidencia 17. De Taller Lúdico Pedagógico 6.

NOMBRE ~~Amir~~ Hami Danilo Alvarez Gómez

FECHA 6 de Junio de 2014

INSTITUCION ITSIM

PROFESOR Luis Fernando

MATERIA Español

CURSO 6-8 NOTA

El Cuyquinde

Ase mucho tiempo obia un animal que era como un coy y un quinde mesclado y se alimentaba de carne y una yerba era enorme como un leon era muy livero y fuerte este animal se comia a todos los quagua y las personas hicieron Minga para ver que aser con el Coy quinde a quien lo llamero ~~cundi~~ ^{cundi} le isiero unacas le isiero pared y hel entefe y fritaron carne y la coloxaro en la caser para que el cundi se metiera y lo atraparan pero un quagua bio la carne y entro se la comio y yego el cundi iloiba amato eresse pero el cundi lo durmio y se lo llebo al bosque y lo llebo a una cueba onded. estaban todos los quaguas desaparecidos el Cundi les daba de comer los bañaba asta que criscan y comerselos y entre mas comia mas crisia y se tobia mas lento pe mas fuerte luego de ver eso lo alimentaron asta el punto que no podia moverse y lo mataron Fin.

Evidencia 18. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

Jairo Muñoz

LA FAMILIA EN NAVIDAD



(Unas) muchas veces al año se reúne la familia a comer o a reuniones familiares básicamente es en fechas especiales principalmente en navidad se reúnen todos los familiares la familia (es) se reúne comen buñuelos arroz etc. uno se reúne también por los regalos algunas familias juegan al amigo secreto consiste en sacar el nombre de un familiar y el 24 de diciembre los dejan en el árbol o en el pesebre y muy felices se divierten

Evidencia 19. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

STIVEN CARDONA Perez

FIN DE AÑO

En fin de año todos se quedan despiertos esperando a que sean las 12:00 para quemar los años viejos siempre por la tarde todos se preparan para el desfile de años viejos de bonguito cuando se termina y llega la noche todos salen afuera y los niños empiezan a jugar y los adultos se van a bailar a donde los vecinos y mi tío se puso a fumar cuetes y pasamos todo hasta las doce le echamos gasolina a los años viejos y le tiramos un fósforo y se prende y le tiramos cuetes y papas y todos nos damos un abrazo y nos decimos "felic año nuevo" y después se ponen a buscar con un palo si hay cuetes que no estallaron y después de que se quemó el año viejo todos, bueno no casi todos juegan al amigo secreto y juegan hasta la 1:00 después otra vez bailan en las casas a veces con el equipo de mi tío o uno que se los prestan y bailan hasta el amanecer.

FIN



Evidencia 20. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

NAVIDAD

Una vez en navidad se le pasó con su familia y él pidió un deseo que sus papás estuvieran juntos y que nunca más se moviera el amor que ellos tenían después el osito salió a jugar en el llano de la casa de al frente y al frente había un arbolito de navidad y él quería tener ese árbol pero no tenía el dinero suficiente para comprarlo entonces él quiso trabajar para tener un árbol en la casa de él y después él obtuvo el dinero pero ya lo habían vendido entonces él buscó ese árbol de navidad por todo el mundo por cada ciudad después se caminó mucho con él lo empujó y lo cargó pero al devolverse se perdió del camino y él tuvo que pasar por varios peligros primero unos lobos lo asacharon según un güaguar y un figre y cuarta por un león pero él pudo sobrevivir a todo eso y el osito llegó a manos de la mamá y ellos se sintieron orgullosos del osito y ellos vivieron juntos y el osito dio gracias a Dios por haber cumplido los deseos.

FIN

Xeimar Gabriel Astudillo

Evidencia 21. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

La navidad

La navidad es una tradición en donde dan comida muy deliciosa hay juegos y novenas.

La navidad me gusta porque es un mes maravilloso por que ahí nace el niño Jesús y nuestros abuelos nos cuentan muchas historias y el 31 de diciembre es aun mas maravilloso por que me encanta salir a desfilas con el año viejo.

Nota

Muchas gracias a la profesora **Adriana Rojas** porque nos hizo divertir mucho y nos dio mucha felicidad le ruego a Dios que ella siga viniendo a dictarnos clases y que Dios la bendiga

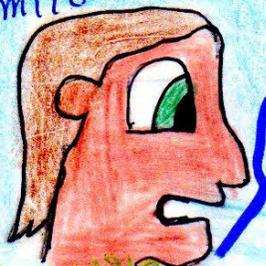
Att: **Jessica Angaroy**

Evidencia 22. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

DIA DE LOS INOCENTES

El día de los inocentes un día un niño se despertó y vio en el calendario que era día de los inocentes así que llenó agua en una bomba y las lanzó al aire y les caían a los señores, niños, mujeres y animales y un día un policía pasó y le calló la bomba y él se escondió y el policía le dijo vengate niño y el niño no quería ir y el policía le seguía diciendo vengate y después de 5 minutos y él le dijo no importa sea como sea es día de los inocentes y el niño no decidió volver a tirar bombas hasta el siguiente año fin

Cristian Camilo
Benavides
Castillo



Cristian Camilo Benavides Castillo

Evidencia 23. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

NOMBRE Andres david ardoñez Meneses

FECHA 13/06/2014

INSTITUCION I.E.M tecnico industrial

PROFESOR Luis Fernando Vegas

MATERIA Castellano

CURSO 6-8 NOTA

Tradiciones de un pueblo

una tradicion es comercuy el siete de enero esta tradicion tiene muchos años por que el cuy es una de las mejores comidas en pasto y en el festival del cuy es un concurso muy bonito por Eji disfraces, careras, etc y en estas tradiciones viene turistas de estados unidos y otros países y les ajustado nuestra tradiciones

Evidencia 24. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

Luz María Gómez Pachajá

Grado 6º

Luz fernando BGA Rojas

Fecha 13 de ABRIL 2014

Poesía

Fuiste la persona q' motivo mi Corazon
por eso Tengo el don de cantar hip hop
yo no soy salsera ni reggetonera pero
si tengo el don de ser Rapera
con cultura o Fricultura yo no te bengo
a leer pura basura.

Yo lo que bengo es a recitarte
un poco de Rap que tiene
Censura y Sabiosura

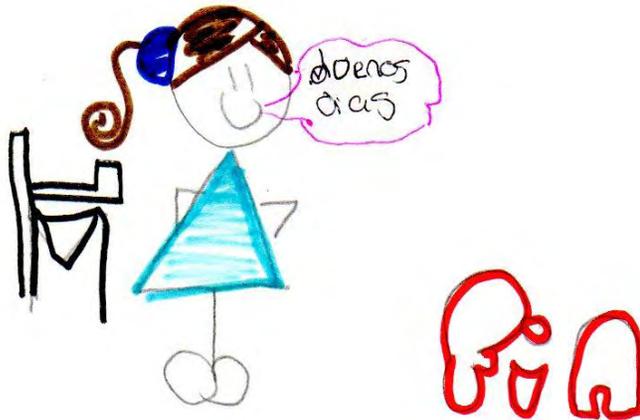
Yo no se que darte ni
que regalarte pero lo
que Tengo son rimas que
recitarte
de parte y parte

Como lo dijo mi Hermano
Hlegante Siempre aplastante
con paso lento pero
Triunfante Como el elefante.

Evidencia 25. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

EL COLE

Cuando llege a este colegio pense q' wa ser una niña g'ros'ra y maleducada pero los profesores me on enseñado a saludar cuando alguien yega y desferirse grande se baja y no ser g'ros'ra y cuando sea grande por a darles gracias a los profesores por q' me on enseñado ser una buena persona



Diana Catalina Santacruz
G-9 J1

Evidencia 26. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

Taller 7

Nombre: Andrés Felipe Pantoja Vallejos
Profesora: Adriana Ruales

Una Pareja Rarisima

Cuentan los abuelos que subiendo al volcan Galeras desde Obonuco hay arriba una chorrera donde vivia el Duende, pero por allí tambien andaba la vieja del monte, ella queria quedarse sola allí en tonces quiere matar al duende pero el duende le echo polvos magicos y unas piedras chiquitas magicas que la confunden a la vieja pues ve al duende como un niño muy bonito, con ojos azules y cabello rubio y un sombrero grande. La vieja se enamoro del Duende y aunque el duende parece hijo de la Vieja del monte, ellos se quieren y viven como pareja de marido y mujer y ahora son felices. Fin

ESTILO

Evidencia 27. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

TALLER 7

Luisa Fernanda Pinta

Profesora: Luis Fernando Vega

MATRIMONIO FELIZ

En las tierras de Pasto, en el campo vivía el Cuy con poder, era un dios que hace crecer de la tierra toda clase de plantas y alimentos y mucha hierba porque come muchas hierbas. Un día también salvó la mata de papa, y el cuy se puso bravo porque la gente le gustaba la papa, entonces conversaron y se hicieron la paz y se casaron el señor cuy y la señora papa y vivieron juntos queriéndose mucho, y se quisieron tanto que hasta la muerte juntos, por eso en Nasajo y Pasto cuando matan cuy también cocen papa y se hace el plato típico de cuy asado con papa. Están juntos acompañados de ají y crispetas de maíz. Este es el

FIN

Evidencia 28. De Taller Lúdico Pedagógico 7.

Taller 7

Heiki Katherine Rojas

profesora:
Adriana Ruales

EL HOJARASQUIN VENGADOR

El hojarasquin es que vigila el bosque cuida que no hagan daño los cazadores ni que los niños maten pajaritos y se pone bien bravo cuando los campesinos queman las plantas. Si ve fuego en las plantas llega y apaga la candela y con hojas grandes de plátano hace aser harto humo que los ~~hace~~ hace a los hombres ciegos y tontos. Pero cuando la gente cuida el bosque y los animales, la naturaleza entonces el hojarasquin es bueno y regala plantas para curar enfermedades, también regala plantas y flores para arreglar la piel y el cutis y ya no se vuelve hojarasquin vengador.

ESTILO