

**Influencia educativa; voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas del grado 4-D
en la asignatura de Lengua Castellana**

Leandra Bravo Rengifo

Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación con Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario

2016

**Influencia educativa; voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas del grado 4-D
en la asignatura de Lengua Castellana**

Leandra Bravo Rengifo

Ph.D. Guillermina Mesa Cobo

Directora de Tesis

Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación con Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario

2016

Resumen

El presente ejercicio de investigación aborda la Influencia Educativa que puede llegar a tener sobre los niños y las niñas del grado 4-D de una escuela pública, incluir las voces de la vida cotidiana en la asignatura de Lengua Castellana. Para tal fin, y en el campo de la Educación Popular de tradición freiriana, se identifica, describe y analiza la estructura de la actividad conjunta maestra/estudiantes con la mediación de un Juego titulado El árbol de los libros Acordeón, que constituye la Secuencia Didáctica desde donde se identifican los dos mecanismos de Influencia Educativa propuestos en el enfoque metodológico del Modelo para el estudio de la Influencia Educativa por Coll (1995); La sesión y traspaso progresivo de la responsabilidad sobre las tareas, y la construcción conjunta de nuevos significados y sentidos. Este ejercicio de reflexión auto-crítico de la maestra investigadora, se soporta en los planteamientos de Educación Popular (Freire, 1980, 1997, 1998, 2002), Influencia Educativa (Coll, 1995, 1990, 1992), Lenguaje (Vygotsky, 1982, 1988) y Juego (Mesa 2013).

Palabras claves:

Educación Popular

Influencia Educativa

Voces de la vida cotidiana

Juego

Lengua Castellana

A mis padres, a quienes amo infinitamente.

A Kate y Elle, por todo su apoyo.

Agradecimientos

Me siento muy agradecida con Dios por las bendiciones que he recibido en los diferentes aspectos de mi vida. Recuerdo haber buscado esta maestría con varios meses de anticipación, poco después de graduarme del pregrado y quedar motivada por seguir investigando. Aún trabajaba en la zona rural del departamento del Cauca y debía estar en la Ciudad de Popayán para tener el tiempo y dedicación que requería este nuevo reto, y así fue. Ingresé a mi anhelada Universidad y conocí a maestros, maestras, compañeros y compañeras extraordinarios, con los cuales pude ver algunos matices de la Educación Popular, compartí con mi querida tutora y amiga, Guillermina Mesa Cobo, con quien reflexioné desde la praxis el sentir, vivir y pensar de la Educación Popular y quien me compartió su pasión por el juego. Viví esta maravillosa experiencia con mis estudiantes y pude de alguna manera, conocer y ser parte de su historia y por supuesto ellos de la mía. En todo este recorrido mis padres y hermanas me han brindado su amor y apoyo. A todos y todas les agradezco enormemente por ser parte de la construcción de mis sueños, Dios les bendiga.

Tabla de contenido

Resumen.....	3
Agradecimientos	5
Primer Capítulo	12
1. Influencia educativa; voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas del grado 4-D en la asignatura de Lengua Castellana.....	12
1.1 Marco Teórico.....	13
1.1.1 Un enfoque de Educación Popular	14
1.1.2 Concepción de Influencia Educativa.....	18
1.1.3 Un enfoque del lenguaje y las mediaciones semióticas	22
1.1.4 El juego en el desarrollo cultural del niño	26
1.1.4.1 Relación del juego con el dibujo y la enseñanza-aprendizaje de la escritura	27
1.2 Estado del arte	29
1.2.1 Una revisión sobre lenguaje, contexto socio-cultural y vida cotidiana.....	29
1.3 Planteamiento del problema de investigación.....	32
1.4 Objetivos de investigación	34
1.5 Delimitaciones del problema de Investigación	35
Segundo capítulo.....	37
2. Marco metodológico de referencia.....	37
2.1 Enfoque y diseño de la investigación.....	38
2.1.1 Algunas características de la investigación-acción en la escuela.....	40
2.1.2 Características del enfoque metodológico del Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa.....	41
2.1.2.1 Los niveles y las unidades de análisis	41

2.1.3 La situación de observación, los actores, las herramientas y el proceso de recogida de datos	44
2.1.3.1 Los actores: las y los estudiantes del grado 4-D y la maestra	44
2.2 Caracterización del contexto	46
2.2.1 Percepciones de los niños y las niñas del grado 4-D sobre el barrio, la casa y la escuela.....	50
2.2.1.1 ¿Qué aspectos me gustan y me disgustan de mi barrio?	50
2.2.1.2 ¿Qué actividades realizo cuando estoy en casa?	51
2.2.1.3 ¿Cómo veo mi escuela?.....	53
Tercer capítulo	56
3. Resultados 1	56
3.1 La organización de la actividad.....	57
3.1.1 Las formas	57
3.1.2 Los Segmentos de Interactividad y la evolución de la actividad conjunta	58
3.1.3 Los segmentos de interactividad y su evolución en la actividad conjunta.....	62
3.1.3.1 Patrones de los SI de Organización del Grupo (ORG).....	62
3.1.3.2 Los SI de reconstrucción y su evolución.....	66
3.1.3.2.1 Patrones de los SI de reconstrucción: vacaciones	67
3.1.3.3 Patrones SI de Organización de la Tarea 1	71
3.1.3.4 El SI de Reconstrucción: Tarea Entrevista.....	75
3.1.3.4 Patrones del SI Ejecución de la Tarea 2 (EJT.2).....	79
3.1.3.5 Patrones del SI Organización de la Tarea 3 (ORGT.3).....	81
3.1.3.6 Patrones del SI Ejecución de la tarea 3 (EJECT.3).....	82
Cuarto capítulo	87
4. Resultados 2	87

4.1 Aproximación al discurso de los participantes.....	88
4.1.1 Descripción de los ámbitos	90
4.1.2 Descripción de las categorías	91
4.1.2.1 Ámbito vida cotidiana familiar (VCF)	91
4.1.2.2 Ámbito vida cotidiana familiar del niño (VCFN)	92
4.1.2.3 Continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta (CODIS).....	92
4.1.2.4 Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros acordeón (TRJ)	93
4.2 El establecimiento de la intersubjetividad: La entrada de las voces de la vida cotidiana en la vida del aula	94
4.2.1 Vida cotidiana familiar (VCF)	97
4.2.1.1 Representaciones de mi familia	98
4.2.1.2 “Y me aleje de...”	101
4.2.1.3 “...y nos sacó la guerrilla”	104
4.2.1.4 Significados en contexto	106
4.2.1.5 Las palabras coter y erradicar	107
4.2.1.6 Sobre las enfermedades y la muerte natural.....	109
4.2.2 Vida cotidiana familiar del niño (VCFN)	111
4.2.2.1 ¡Corresponsabilidad en la educación!	112
4.2.2.2 “...ya no trabajo, ya me salí”	115
4.2.3 Continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta (CODIS).....	116
4.2.3.1 Reconstrucción: apertura a las voces de la vida cotidiana	118
4.2.3.2 Las interrupciones internas y externas	121
4.2.3.3 Pertinencia de las correcciones verbales	122
4.2.4 Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros acordeón (TRJ)	123
4.2.4.1 ¡Unos libros flores!	125

4.2.4.2 ¡Pongamos el acordeón!	126
4.2.4.3 ¡Preguntémosle a los padres de familia!	127
4.2.4.4 Seguimiento al aprendizaje/Juicios de valor	129
4.2.4.5 Importancia de la evaluación	129
4.2.4.6 La ayuda entre pares.....	131
4.3 Del dibujo a la escritura... ..	132
Conclusiones	138
Lista de referencias	144

Figuras

Figura 1 Procedencia, Estrato y Edad de 27 estudiantes del grado 4-D de la IE Metropolitano María Occidente.....	44
Figura 2 Mapa de Colombia- Cauca-Popayán	46
Figura 3 Las nueve comunas de la zona urbana de Popayán	47
Figura 4 Institución Educativa Metropolitano María Occidente y sus tres sedes	47
Figura 5. Número de estudiantes matriculados y docentes en cada una de las sedes.	48
Figura 6 Sede B - Institución Educativa Metropolitano María Occidente	49
Figura 7 Mi familia junto a mí	51
Figura 8 Esta es mi casa.	51
Figura 9 Mi vida en mi casa.	52
Figura 10 Nuestro Colegio.	53
Figura 11 Nuestra Escuela	54
Figura 12 Mapa de Interactividad	60
Figura 13 Patrones SI Organización del grupo (ORG)	61
Figura 14 Patrón SI Reconstrucción de las vacaciones (RECV)	66
Figura 15 Patrones SI Organización de la tarea 1 (ORT 1)	71
Figura 16 Patrón Reconstrucción de la Tarea Entrevista (RECE)	75
Figura 17 Patrón SI Organización de la Tarea 2(ORGT. 2)	77
Figura 18 Patrón SI Ejecución de la tarea 2 (EJECT. 2).....	79
Figura 19 EJECT 2: Trabajo Colaborativo	80
Figura 20 Patrones del SI Organización de la Tarea 3 (ORGT. 3)	81
Figura 21 Patrones del SI Ejecución de la tarea 3 (EJECT. 3)	82
Figura 22 Ejemplo fotográfico Exposición del Árbol de los libros Acordeón (EJECT. 3)	83
Figura 23 Relación entre el primer y segundo nivel de análisis	88

Figura 24 Ámbito Vida cotidiana familiar (VCF).....	97
Figura 25 Representación Gráfica de un familiar	107
Figura 26 Ámbito Vida cotidiana familiar del niño (VCFN).....	111
Figura 27 Ámbito Continuidades y discontinuidades en la actividad conjunta (CODIS)	116
Figura 28 Ámbito Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros acordeón (TRJ).....	128
Figura 29 Colaboración entre pares. Dibujo y producción escrita de los libros acordeón.....	131
Anexo 1 Ámbitos y categorías de contenidos referenciales (Sexta sesión).....	149
Anexo 2 Propuesta de intervención en el aula mediada por la recreación guiada, aplicada a un proyecto pedagógico de aula (Mesa, 2012)	150

Primer Capítulo

1. Influencia educativa; voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas del grado 4-D en la asignatura de Lengua Castellana

1.1 Marco Teórico

Quien juzga lo que hago es mi práctica.

Pero mi práctica teóricamente iluminada.

(Freire, 2002)

Este ejercicio de investigación se ubica en el campo de la Educación Popular de tradición freiriana, desde donde se interroga la Educación Escolar y más concretamente la “influencia educativa” o “ayuda pedagógica” de la labor docente en la asignatura de Lengua Castellana con los niños y niñas del grado 4-D de la Institución Educativa Metropolitano María Occidente.

Este capítulo se centra en la exposición de algunos principios y nociones que sirven de referentes al presente estudio: la concepción de Educación desde las relaciones entre Educación Popular y Educación Escolar; el lenguaje (lengua natural); las mediaciones semióticas que incluyen el juego y otros lenguajes no verbales y, la vida cotidiana. Estas nociones se explican desde dos enfoques convergentes, la tradición freiriana de la Educación Popular y el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa (Coll, 1995) originado, entre otros, desde el socio-constructivismo vygotskiano.

Se pretende retomar algunos conceptos de dichos autores y sus seguidores a modo de herramientas conceptuales, para comprender lo que sucedió en el aula de clase con los niños y las niñas del grado 4-D, al observar el proceso de desarrollo de una Secuencia Didáctica (SD) que se vale de un juego aplicado a la asignatura de Lengua Castellana, con el propósito de asignar un lugar a las voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas en el quehacer del aula.

La noción de voces de la vida cotidiana es transversal a los conceptos de Educación Popular, Lenguaje e Influencia Educativa que se exponen a continuación.

- Un enfoque de Educación Popular que enfatiza el papel democratizador de la escuela, mirado desde el marco básico de los escritos de Freire (1980, 1997, 1998, 2002) cuando se refiere a la

perspectiva del diálogo – voces - y la educación problematizadora. Además, la reflexión crítica que la maestra hace sobre su práctica docente en la escuela y su lugar en los procesos de cambio de la sociedad en la que vive.

- La concepción de Influencia Educativa de Coll (1995) y los aportes que sobre participación guiada hace Rogoff (1993).
 - Un enfoque de lenguaje que comprende la lengua natural, las mediaciones semióticas (lenguajes no verbales y otros lenguajes en los que se incluye el juego, las representaciones gráficas, los gestos y expresiones que apoyan las conversaciones), desde donde se aborda el concepto de voces de la vida cotidiana a partir de las nociones de lenguaje y voz, elaboradas por Mijail Bajtin, Vygotsky y las interpretaciones de Wertsch (1993), Silvestre y Blanck (1993). Respecto al papel del juego en la educación escolar se retoman los aportes de Mesa (2013).

1.1.1 Un enfoque de Educación Popular

Freire (1980, 1997, 1998, 2002) aborda un enfoque de Educación Popular que enfatiza el papel político y democratizador de la educación, no por ello se desconoce a quienes le antecedieron en postular la educación como popular¹, según Mesa (2013):

Jan Amos Comenio (1592-1670); John Dewey (1859-1952) que entre otros aportaron a esta visión democratizadora y quienes, desde una comprensión de la educación como derecho

¹ Obviamente, no es posible dejar sin reconocimiento a otros agentes no menos importantes para la historia y la producción específica del campo de la educación general y el campo de la educación popular, como por ejemplo, Simón Rodríguez (1769-1853); Heinrich Pestalozzi (1746-1827); Antón Makarenko (1888-1939) Georg Kerschensteiner (1852-1932) William Kilpatrick (1871-1965), las trabajadoras sociales de la Escuela de Chicago, entre las que figura Neva Leona Boyd, fundadora del primer Programa Académico de Recreación con enfoque social y comunitario. (Mesa, 2013, p.7)

fundamental y patrimonial de la humanidad, postulan la educación como “fin y como medio” para la construcción democrática, es decir, sin clasificaciones ni exclusiones, equitativa, igualitaria, gratuita, pública y con acceso a los distintos saberes y conocimientos. Estos agentes asumieron una postura “libertaria” como opción política participando activamente en las organizaciones y movimientos sociales vindicativos de su tiempo por los derechos ciudadanos, en coherencia con sus discursos y matices ideológicos políticos y religiosos. (p.7)

Freire (1998) asume una postura crítica frente a la educación escolar, afirma al respecto, “La educación concebida como el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica” (p.72), es opuesta a la “educación bancaria” (Freire 1980) centrada en la transmisión o depósito de contenidos, en la cual el educando es considerado un objeto al que hay que llenar de conocimiento sin respetar su visión del mundo.

En este mismo sentido, Freire (1980) considera que la educación es problematizadora cuando el estudiante participa creativamente en su proceso de aprendizaje, a través de la reflexión sobre el mundo y el desvelamiento de una realidad que puede llegar a transformar. Por ello, en la escuela se hace necesario potenciar procesos de enseñanza/aprendizaje en los que niños y niñas participen en la construcción de su propio conocimiento, a través de la vinculación con situaciones que les permitan examinar sus contextos socioculturales. El reto, aportar a la formación de un sujeto reflexivo, crítico e independiente que asuma un rol cada vez más protagónico en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, es fundamental fomentar una actitud de escucha y respeto mutuo que contribuya a una relación dialógica entre maestra y estudiantes (Freire, 2002), en la que la palabra -vista como la esencia del diálogo, tenga significado y se sustente en la relación acción-reflexión; de ahí que

la *palabra verdadera* forme la praxis, en la que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”. (Freire, 1980, p.100).

Reinterpretando a Freire (1980) el pronunciamiento de la palabra verdadera es lo que posibilita la transformación y pronunciación del mundo; dicha palabra, basada en el amor, que implica comprometerse con su causa, la humildad en donde no hay ignorantes ni sabios absolutos, y la fe no ingenua sino en un poder de hacer, crear y transformar, un derecho de todos los hombres.

Desde esta perspectiva freiriana, el diálogo permite disminuir la distancia entre la teoría y la práctica, hace ruptura con el autoritarismo y posibilita una escuela democrática y *humilde* que respeta y reconoce en el educando:

(...) la cultura en que se encuentra en acción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra. (Freire, 2002, p.108).

Siguiendo a Freire, se entiende que los niños y las niñas construyen su visión de mundo a través de la lectura que hacen de su propio contexto sociocultural, acorde con su corta experiencia, su mundo se constituye en los pensamientos y acciones que han aprendido de su propio entorno, no siempre enriquecedor desde el punto de vista simbólico y afectivo, en algunas ocasiones atravesado por el dolor, el abandono, la pobreza extrema, el desplazamiento..., sin que por ello, sean conscientes de esa realidad en la que están inmersos. De ahí que la vida cotidiana se conciba “como una realidad interpretada por los seres humanos y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Peter, 1997, p. 36).

La indagación y reconocimiento de ese mundo subjetivo de lo cotidiano, que para el presente estudio se centra en lo referido a la experiencia externa- ajena casi siempre- a la cotidianidad de la escuela, puede contribuir a integrar en los contenidos, (Freire, 2002) lo que los niños y las niñas ya saben y, enseñarles a partir de ahí lo que aún no saben, sobre su propia realidad, su historia y el mundo que los rodea.

En este sentido, Vygotsky (1982) establece una diferencia entre los conceptos “científicos” o genuinos y los conceptos “cotidianos” o espontáneos; los primeros aprendidos en una situación de enseñanza formal “desde lo concreto a lo abstracto” y los segundos en otros lugares a partir de la experiencia con el mundo cotidiano. Esta relación entre preconceptos y conceptos propiamente dichos, se manifiesta en el uso de la lengua natural, los lenguajes no verbales, particularmente en el juego. De ahí que sea posible entender el sentido constructor del lenguaje en el proceso de construcción de la persona como afirma Wertsch (1988) en su reinterpretación de Vygotsky y Bajtín. Coll (1990) al referirse al aprendizaje activo del estudiante sostiene:

(...) el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace siempre a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas, utilizándolos como instrumento de lectura y de interpretación que condicionan en un alto grado el resultado del nuevo aprendizaje (p. 165).

Además, el autor citado, sostiene “La educación tiene como finalidad última promover el desarrollo personal del alumno (...) *mediante* el aprendizaje de la experiencia social culturalmente organizada esto es, mediante la asimilación de destrezas, habilidades, conceptos, valores, normas, etcétera” (Coll 1990, p. 165). Resalta que los conocimientos aprendidos son funcionales, “es decir, que pueden ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en las

que se encuentra el alumno así lo exijan” (p. 167). Lo anteriormente expuesto conduce a la explicación sobre la influencia educativa.

1.1.2 Concepción de Influencia Educativa

En el presente estudio la concepción de Influencia Educativa es un referente obligado, dado que posibilita la reflexión sobre la interactividad² maestra/estudiantes en el aula escolar. La interactividad es una “expresión acuñada para designar la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o a una tarea de aprendizaje.” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992, p. 191). La Influencia Educativa equivale a la ayuda pedagógica que presta el docente y también los pares más avanzados, para que se produzca el aprendizaje y se construyan nuevos significados y sentidos (Coll et al. 1992). De ahí que, la pregunta problema del presente estudio, parte de suponer que en la labor docente de la autora, la inclusión de las voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas, influye consciente e intencionalmente, en la construcción de conciencia sobre las realidades sociales y culturales de los estudiantes, al mismo tiempo que la autora, se da la oportunidad de reconocer y reflexionar críticamente su quehacer docente y su propia realidad.

Desde el punto de vista constructivista, según Coll (1992) “El aprendizaje escolar puede interpretarse como un proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos a propósito de las tareas, situaciones o contenidos en torno a los cuales se organiza

² El concepto de interactividad es más amplio que el concepto de interacción, puesto que incluye no sólo los intercambios comunicativos directos entre los diferentes participantes en una actividad conjunta, sino también otras actuaciones que son en apariencia de naturaleza esencialmente individual (por ejemplo, en el contexto escolar, la realización individual por los alumnos de ejercicios de papel y lápiz, la corrección de los mismos por el profesor en ausencia de los alumnos, etc.) pero cuya significación educativa es inseparable del marco más amplio de la actividad conjunta. (Coll, 1992, p. 191-192).

la actividad conjunta de los participantes.” (p.196). Este autor resalta el papel de los niños y las niñas como los responsables últimos de su propio aprendizaje. Por ello, se concuerda con Solé cuando afirma que “se puede y se debe enseñar a construir” (citado por Mesa, 1997, p. 34) y que si nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice. Este posicionamiento enfatiza la importancia de la “ayuda pedagógica” que ejerce el docente sobre la actividad constructiva del alumno. Coincide también con Freire, cuando responde a Macedo:

Macedo: ¿Podrías ocuparte ahora de la segunda parte de mi pregunta, sobre la falta de dirección de tus propuestas?

Freire: En tanto educador, sólo puedes preservar una postura no directiva si sostienes un discurso engañoso; es decir, un discurso desde la perspectiva de la clase dominante. Sólo desde este discurso engañoso se puede hablar de falta de dirección. ¿Por qué? Creo que es porque no existe la verdadera educación sin unas directrices. En la medida en que toda práctica educativa lleva en sí misma su propia trascendencia, presupone un objetivo que hay que alcanzar. Por lo tanto, la práctica no puede dejar de ser directiva. No existe práctica educativa que no apunte a un objetivo; esto prueba que la naturaleza de la práctica educativa tiene dirección. (Freire y Macedo, 1989, p.141).

Coll (1990) al referirse a la actividad constructiva del alumno que consiste en asimilar, apropiar y atribuir significaciones a los contenidos escolares, sostiene que:

(...) los contenidos del aprendizaje escolar no son sólo <<objetos de conocimiento>> más o menos complejos; son ante todo productos de la actividad y del conocimiento humano marcados social y culturalmente, de tal manera que la actividad constructiva que los alumnos despliegan ante ellos está fuertemente condicionada por dichas marcas (...) el verdadero papel

del profesor consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. (p. 322).

Desde este punto de vista, se resalta el papel mediador del educador y la colaboración de los pares en la realización de la actividad conjunta, al contribuir en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), noción metafórica definida por Vygotski (1983) como “la distancia entre lo que el niño es capaz de alcanzar por su cuenta y lo que es capaz de conseguir con ayuda de su instructor” (p.445).

En el sentido de lo anteriormente expuesto, se muestra la importancia de la observación etnográfica de la actividad en el aula y, sobre esta base, el análisis del discurso de los participantes en la actividad conjunta maestra/estudiantes, pues resulta determinante para analizar con cierta profundidad las formas como la docente establece la relación entre los marcos de referencia a los que se refieren los participantes durante el curso de la actividad conjunta. Esto es, al «marco social de referencia » y al «marco específico de referencia» que Coll et al. (1992) define de la siguiente manera :

Con la expresión «marco social de referencia » queremos aludir al hecho de que, con relativa frecuencia, el profesor, y en menor medida los propios alumnos, introducen en sus verbalizaciones experiencias o conocimientos no directamente relacionados con el contenido concreto de la secuencia didáctica dando por supuesto que sus interlocutores los comparten.

Con la expresión «marco específico de referencia », queremos aludir al hecho de que, también con relativa frecuencia, profesor y alumnos introducen en sus verbalizaciones experiencias o conocimientos directamente relacionados con el contenido concreto de la secuencia didáctica dando por supuesto que sus interlocutores los comparten. (Coll et al. 1992, p.194)

Como se expreso anteriormente la Influencia Educativa, es decir, “los procesos que permiten a los profesores y otros agentes educativos “ayudar” pedagógicamente a los estudiantes o aprendices a construir significados más ricos, complejos y significativos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento” (Coll, 1990, p.193), se refiere también a la ayuda pedagógica que Coll (1990) plantea en dos sentidos:

En primer lugar, es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento. En segundo lugar es también una ayuda porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno e incidir sobre él, orientándolo en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios disponibles sin renunciar de antemano a ninguno de ellos: proporcionar información debidamente organizada y estructurada, ofrecer modelos de acción a imitar, formular indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, plantear problemas a resolver, etc. La única limitación al respecto, recordémoslo una vez más, es la impuesta por la exigencia de que el tipo de ayuda pedagógica ofrecida esté ajustada a las necesidades y características de los alumnos. (Coll, 1990, p.186)

Al respecto Rogoff (1993) plantea:

La participación guiada implica colaboración y comprensión compartida en las actividades rutinarias de solución de problemas. La interacción con otras personas apoya a los niños en su desarrollo, guiando su participación en actividades relevantes, contribuyendo a adaptar su comprensión a las nuevas situaciones, estructurando sus intentos de solucionar los problemas y asisitiéndoles cuando han de aceptar responsabilidades en la resolución de problemas. (Rogoff,1993, p. 243).

De ahí el entendimiento y participación en las actividades culturales del niño.

1.1.3 Un enfoque del lenguaje y las mediaciones semióticas

En el presente estudio se aborda conceptual y metodológicamente un enfoque del lenguaje que comprende la lengua natural y las mediaciones semióticas, estas incluyen también, los lenguajes no verbales y otros lenguajes en los que se destaca el juego, la representación gráfica y otros lenguajes lúdicos de carácter verbal (chistes, juegos de palabras, metáforas, expresiones coloquiales, etc.). El interés de abordar el lenguaje en una SD referida a la asignatura de Lengua Castellana, reside en considerar la importancia de las relaciones entre la expresión oral (de la vida cotidiana tanto familiar como escolar), la lectura y la escritura.

Por lo anterior, se siguen las principales nociones sobre el lenguaje desarrolladas por Bajtín y Vygotski, autores que coinciden sobre el origen social y cultural de los procesos psíquicos, el papel del lenguaje y la cultura como herramientas para la construcción de significados y sentidos en la interacción comunicativa y el contexto socio cultural de la actividad educativa.

El postulado central del socioconstructivismo iniciado por Vygotski (1995) es el origen sociocultural del lenguaje y la función central de éste en las relaciones sociales y en la conducta cultural de las personas. De este modo, el término sociocultural responde al deseo de Vygotski de “comprender cómo se ubica la acción mental en escenarios culturales, históricos e institucionales.” (citado por Wertsch, 1993, p. 33).

Todas las formas fundamentales de comunicación verbal, se convierten más tarde en funciones psíquicas como lo formula Janet (1930) en la Ley genética general del desarrollo cultural (citado por Vygotski 1996) del siguiente modo:

(...) el lenguaje, que al principio es un medio de relación, de comunicación, un medio para organizar el comportamiento colectivo, se transforma más tarde en el medio fundamental del pensamiento y de todas las funciones psíquicas superiores, en el medio fundamental de la

estructuración de la personalidad. (p.227 y 228).

Al respecto, Wertsch (1993) plantea “La acción típicamente humana emplea <<instrumentos mediadores>>, tales como las herramientas o el lenguaje, y que estos instrumentos mediadores dan forma a la acción de manera esencial.” (p. 29). Los enunciados y acciones no estarían por fuera de lo que el escenario cultural determina a través de los instrumentos mediadores.³ Al mencionar la relación en doble vía entre el pensamiento y la palabra Vygotski (1982) plantea: “El pensamiento se reestructura y se modifica al transformarse en lenguaje. El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella.” (p. 298). Es decir, Vigotsky (citado por Garton y Pratt, 1991) “concebía el lenguaje como el medio a través del cual se transmitía y se creaba el pensamiento.” (Vygotski 1982 p.58).

Para Bajtín (citado por Bubnova, 2006)

(...) el lenguaje es un acto ético, una acción, comunicación dinámica entre personas, (...) el mundo que nos rodea, está poblado de voces de otras personas, voces que son palabras en el sentido de “enunciados”: (...) Vivo en un mundo poblado de palabras ajenas. Y toda mi vida, entonces, no es sino la orientación en el mundo de las palabras ajenas, desde asimilarlas, en el proceso de adquisición del habla, y hasta apropiarme de todos los tesoros de la cultura. (p.101).

Según Bubnova, (2006):

³ Los sistemas de signos incluyen el lenguaje hablado, los sistemas escritos y los sistemas numéricos, que son creados por las sociedades a lo largo de su historia para cumplir necesidades específicamente humanas. Estos sistemas son también susceptibles al cambio cuando la sociedad y la historia evolucionan. Para Vygotsky sería precisamente el dominio de esos sistemas de signos lo que marcaría el desarrollo individual, tanto para el niño como para la sociedad, histórica y culturalmente. El desarrollo del niño con el lenguaje hablado y escrito es equiparado a los cambios culturales en el uso y dominio de esos sistemas de signos. (Garton y Pratt 1991, p.53).

En el mundo de Bajtín, la escritura no se privilegia sino justamente como un recurso capaz de traducir la voz humana en la medida en que es portadora de los sentidos de la existencia, preservando de un modo específico sus modalidades, que él caracteriza mediante metáforas relacionadas con la voz y la música: polifonía, contrapunto, orquestación, palabra a dos voces, coro, tono, tonalidad, entonación, acento, etc. No son categorías estilísticas en el sentido tradicional, que se presentan como rasgos distintivos de los autores individuales, sino que son concebidas como una especie de memoria semántico-social (cf. Dahlet) cuyo depositario es la forma de las palabras, y en este aspecto son ante todo portadoras de valoración social. (p.101. Subrayado añadido).

La noción de “voz” desarrollada por Bajtín; es una noción mucho más amplia que aquella que considera la voz como producto fónico, vincula el concepto de “voces” tanto a lo sociocultural que se interioriza, como a la noción de diálogo. Wertsch (1993) al referirse al pensamiento bajtiniano menciona cómo en un enunciado la noción de voz va mas allá de las señales audio-vocales, puesto que “se aplica tanto a la comunicación oral como a la escrita, y abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo.” (p. 71). Es así como, “un enunciado refleja no sólo la voz que lo produce, sino también las voces a las que se dirige.” (p.73).

Según Silvestri y Blanck (1993) para Bajtín:

(...) el diálogo no es un mero instrumento de reconciliación que elimina voces ideológicas distantes entre sí. La dialogicidad se advierte en la existencia de distintas perspectivas ideológicas en un mismo signo. En el enunciado, lo dialógico está dado por la orientación social hacia un destinatario concreto, que no necesariamente concuerda conmigo. Y también el enunciado es dialógico porque mi emisión incluye las emisiones de otros. La relación entre

mi palabra y la de los demás registra una amplia gradación que va desde el acuerdo hasta la divergencia total. (p.103-104).

En el mismo sentido, Wertsch (1993) al referirse a la noción de dialogicidad en Bajtín, sostiene que “los procesos humanos comunicativos y psicológicos se caracterizan por la dialogicidad de voces: cuando un hablante produce un enunciado por lo menos dos voces pueden oírse al mismo tiempo.” (Wertsch,1993, p.30). Es importante destacar que el autor en mencion habla de voces (en plural), justamente por la noción de heterogeneidad de voces al representar la realidad y los problemas.

Por lo anteriormente expuesto, el presente estudio, pretende recuperar las voces de la vida cotidiana familiar de los niños y niñas, en donde lo biográfico (narración gráfíada) se constituye en un vehículo –mediación- entre la historia familiar y sus orientaciones ideológicas respecto al pasado, en tanto memoria familiar.

Es de subrayar la coincidencia de Freire y Macedo (1989) con Bajtín al tratar la noción de voz:

(...) como parte del discurso de la voz y la alfabetización, los educadores críticos deben examinar los intereses sociales y políticos que constituyen su propia voz. Resulta especialmente importante que los educadores comprendan el modo en que esos intereses ideológicos estructuran su capacidad *tanto* de enseñar como de aprender con otros. (p.45).

Freire y Macedo (1989) también parecen coincidir con Bajtín al resaltar el compromiso que tienen maestros y estudiantes como seres de culturas similares o diferentes, cuando plantean “(...) la importancia que tiene para los maestros el desarrollo de pedagogías que les permitan afirmar su propia voz al mismo tiempo que estimulan a los estudiantes a afirmar, relatar y

volver a relatar su narrativa personal a través del ejercicio de su propia voz.” (Freire y Macedo,1989, p.45).

Por ello consideran que no es el hecho en sí de estar alfabetizado lo que provee la libertad. “sino estar presente y activo en la lucha por la recuperación de la propia voz, la propia historia y el futuro.”(Freire y Macedo,1989, p.35).

1.1.4 El juego en el desarrollo cultural del niño

La concepción de juego es muy importante para el presente estudio, puesto que es a través de éste como mediación semiótica, que se busca establecer una relación con las voces de la vida cotidiana y un vehículo mediante el cual dichas voces son representadas por los niños y las niñas al entrar al aula, específicamente a la asignatura de lengua castellana. Por esta razón, además de la concepción de juego que a continuación se presenta, interesan las relaciones que establece Vygotski entre gesto, oralidad, juego y enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Vygotski (1979) al reconocer que “ (...) el Juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo.” (p.12) sostiene que el juego tiene una gran potencialidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar. El juego, afirma Vygotski (2000) es una evidencia del autocontrol, del poder y las reglas:

El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego, además, no existe juego sin reglas que influyen en el educando, el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un «yo» ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad (p. 141).

Refiriendose a las reglas y las exigencias Vygotski (1979) afirma:

Desde el punto de vista del desarrollo, el hecho de crear una situación imaginaria puede considerarse como un medio de desarrollar el pensamiento abstracto. El desarrollo correspondiente de las reglas conduce a acciones en cuya base la división entre el trabajo y el juego resulta factible, una división con la que todo niño se encuentra cuando accede a la etapa escolar. (...) el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera un cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo. (p.155).

El abordaje que Vygotski hace del juego infantil y adolescente, es muy amplio. Destaca aspectos que lo relacionan no sólo con el desarrollo integral sino con la capacidad creadora, en especial y para el interés del presente estudio, postula una hipótesis referida a las conexiones entre el juego y la escritura.

1.1.4.1. Relación del juego con el dibujo y la enseñanza-aprendizaje de la escritura

Vygotski (1983) plantea la relación entre el dibujo y el aprendizaje de la escritura y más específicamente la relación entre el juego y el dibujo infantil, sobre este aspecto afirma, “la representación simbólica en el juego y en una etapa más temprana es, en esencia, una forma peculiar del lenguaje que lleva directamente al lenguaje escrito” (p.191) “A los escolares no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar las palabras y por ello su aprendizaje no ha sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía”. (p.183).

Vygotski (1983) sostiene que el gesto se ubica en la prehistoria de la escritura infantil, luego aparecen los trazos (monigotes) acompañados tanto de los gestos como del lenguaje oral. Este rasgo permanece, según el autor, a lo largo de los procesos de aprendizaje de la

lectura y la escritura, está además, profundamente relacionado con la comprensión de lo que se lee y escribe, es decir con la interiorización de la cultura.

Vygotski (1983) alude que:

(...) debajo del gesto indicador, en los niños de mayor edad, los objetos no sólo tienden a reemplazar las cosas que designan, sino también a señalarlas. Aquí es cuando se produce el primer «descubrimiento» del niño de extraordinaria importancia. Por ejemplo, cuando le enseñamos un libro de tapas negras y le decimos que será el bosque, el niño añade espontáneamente: «Sí, claro, es un bosque porque aquí está oscuro, negro» (...) Con el dibujo ocurre lo mismo. En este caso, el lenguaje escrito del niño no se origina por vía natural. Habíamos dicho ya que el dibujo primario es un gesto de la mano armada con un lápiz; el dibujo empieza a designar por sí mismo algún objeto, los trazos esbozados reciben su nombre correspondiente. (p.189 y 190).

Además, refiere como la historia de la escritura en el niño se antepone al proceso que él inicia con su maestro al empezar la escolaridad, por ello, conocer la prehistoria de la escritura permite comprender cómo el niño es capaz de dominar el complejo procedimiento de la conducta cultural: el lenguaje escrito. Vygotski (1983) menciona:

Para que el niño llegue al descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. (Vygotski, 1983, p.197) (Subrayado añadido).

Siguiendo los postulados de Vygotski, en el juego El árbol de los libros de acordeón, diseñado específicamente para la experiencia en el aula que da origen al presente estudio, el dibujo se

constituye en una mediación para abordar el tema de la historia familiar y propiciar la producción escrita de las y los estudiantes.

En el siguiente apartado, se presenta el Estado del Arte, mediante la revisión de algunos estudios que directa o indirectamente han trabajado la temática que se plantea.

1.2 Estado del arte

1.2.1 Una revisión sobre lenguaje, contexto socio-cultural y vida cotidiana

A continuación, se presenta la revisión de algunas investigaciones que relacionan las temáticas lenguaje, contexto socio-cultural y vida cotidiana, abordada en el presente estudio.

Sobre el lenguaje y el contexto socio-cultural se encuentra la tesis doctoral Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogía freireana e a psicologia histórico-cultural de Sao Paulo por Solange María Alves Poli (2007). En ella se desarrollan los planteamientos de estos dos autores con relación al trabajo, el lenguaje y la conciencia.

En otro documento titulado El Tema de la Conciencia en la Psicología de Vygotski y en la Pedagogía de Freire: Implicaciones para la Educación, Wanda C. Rodríguez Arocho (2011) de la Universidad de Puerto Rico, se plantea el origen y la organización de la conciencia, explicada por la mediación semiótica. Desarrolla el rol de la educación en la formación y transformación de la conciencia y hace referencia fundamentalmente a los libros; Vygotski, Pensamiento y Lenguaje, La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, y el texto de Freire, Pedagogía del Oprimido, desde los cuales expone los fundamentos filosóficos que guiaron sus acercamientos al tema de la conciencia, la conceptualización de conciencia que emerge de esos acercamientos y el rol que ambos asignaron a la mediación cultural, particularmente al lenguaje, en la formación de la conciencia.

El texto se compone de los siguientes subtemas; Vygotski, Freire y la lectura de sus obras desde el presente, se refiere no sólo algunos datos bibliográficos de los dos autores, sino también, al trabajo realizado por ellos en dos disciplinas que integraron magistralmente en la teoría y práctica; la psicología y la educación. Convergen en la idea de que el origen de la conciencia está ineludiblemente ligado a los procesos histórico culturales y las prácticas sociales; El tema de la conciencia en Vygotski y en Freire, mencionan como estos dos autores derivan su conceptualización de la conciencia de la filosofía marxista; La mediación semiótica y la organización de la conciencia, tanto Vygotski como Freire reconocieron que la conciencia se conforma y transforma por medio de la palabra; Finalmente, problemas y problematización, menciona que del nivel de conciencia que tengamos de los problemas de la educación dependerá nuestra reflexión crítica de las realidades educativas.

Los planteamientos realizados en Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas “Estudio de Prácticas Comunicativas”, como tesis de Maestría en Comunicación por Diana Concha Ramírez (2001) en la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2009, está conformada por cinco capítulos; El primero, aborda el concepto de niñez desde la historia, los derechos y las subjetividades infantiles; El segundo, expone los conceptos relacionados a la interacción social y a la construcción de subjetividad desde las interacciones en el mundo de la vida cotidiana; El tercero, menciona la metodología desde el enfoque interaccionista; El cuarto, describe y analiza las interacciones que tienen las niñas y los niños en su cotidianidad con los diferentes objetos de su mundo social y cómo en esta relación van construyendo su subjetividad; El quinto y último, plantea las conclusiones generales del trabajo de investigación.

El libro *La escuela cotidiana* por Elsie Rockwell, Citlali Aguilar, Antonia Candela, Verónica Edwards, Ruth Mercado y Etelvina Sandoval (1995) contiene investigaciones realizadas durante los años ochenta en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, en México, como resultado del estudio etnográfico de diversos espacios vinculados con la escuela primaria. Rockwell *et al.* (1995) recupera las prácticas y las perspectivas de padres, maestros y alumnos que viven lo cotidiano de la escuela.

El libro contiene siete capítulos, a saber: I. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela, Elsie Rockwell el estudio plantea cómo existe una tendencia escolar que diferencia lo que el alumno conoce de su mundo y el conocimiento presentado en la escuela como válido, además, como ese proceso vertical de transmisión permea toda la estructura jerárquica de la educación e influye en la pérdida de confianza del alumno y en la capacidad de análisis y construcción de conocimiento del mismo. II. Procesos de negociación local para la operación de las escuelas, Ruth Mercado. III. Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización, Etelvina Sandoval. IV. El trabajo de enseñanza y construcción social de la escuela, Citlali Aguilar. V. Las formas de conocimiento en el aula, Verónica Edwards. VI. Transformación de conocimiento científico en el aula, Antonia Candela. VII. En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas, Elsie Rockwell.

Patricia Botero Gómez y Sara Victoria Alvarado (2006) producen un artículo de investigación titulado *Niñez, ¿política? y cotidianidad*, sobre los hallazgos de la tesis doctoral *Niñez, ¿política? y cotidianidad: “Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia: el caso de la Plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política”*, realizada por Patricia Botero Gómez con la co-financiación

de la Universidad de Manizales (Alianza Cinde –Universidad de Manizales). Uno de los ejes que desarrolló la mencionada investigación, está relacionado con los saberes y poderes de niños y niñas como formas de legitimar, resistir y reconstruir los sistemas de poder que enfrentan en su vida cotidiana. Devela las reglas de juego al igual que patrones de valor cultural para construir lo público en su vida cotidiana.

En el libro *Escuela y comunidad: un problema de sentido*, escrito por Araceli de Tezanos, Guillermo Muñoz y Emilia Romero (1981) de la Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, contiene una etnografía que surge de un estudio étnico realizado en escuelas y comunidades colombianas durante el año 1981. En el cuarto capítulo de este libro se realiza una reflexión teórica que cuestiona el papel del investigador en la observación. Establece ciertas bases de una etnografía, acorde con la realidad histórico-cultural y el papel que cumple el investigador, quien debe mediar entre la realidad que observa y la explicación de la misma.

1.3 Planteamiento del problema de investigación

En coherencia con la opción ética y política que asume la autora del presente estudio como ciudadana, educadora y estudiante de la Maestría en Educación con Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, siente la imperiosa necesidad que existe, de construir vínculos entre la escuela y la vida cotidiana de los niños y las niñas, y en particular del grado 4-D de la Institución Educativa Metropolitano María Occidente, donde se desempeña como maestra. De ahí que, en esta investigación, se apele a uno de los principios freirianos en el que consciente del papel político, la maestra se asume como agente de cambio social y aspire a que la educación popular sea practicada en la escuela, en el aula de clase; considerando el fin de la educación como vía para la construcción de la democracia.

Como maestra de la Institución Educativa antes mencionada, la autora resalta la pertinencia que, desde lo formalmente establecido en ese contexto socio institucional, tiene la presente investigación, en tanto pretende vincular la realidad de los estudiantes en el aula de clase y cerrar un poco la brecha entre lo que se escribe y lo que se hace. La propuesta pedagógica de la Institución Educativa (IEMMO, 2011) plantea:

Validamos la pedagogía como actividad humana que busca el crecimiento intelectual del ser social y que mediante una relación horizontal maestro alumno, posiciona al docente como orientador que apoya al educando en la identificación y mejoramiento de “situaciones y/o problemas reales” que potencian su aprendizaje superando el enfoque tradicionalista que privilegia la información.

De ahí que, aunque concuerde con el texto antes citado, subraye que no basta con reconocer que el niño y la niña tienen un contexto sociocultural, una vida cotidiana, una historia personal que deben ser valorados en la escuela, sino también, vincular de hecho en la práctica, las “voces” de esa vida cotidiana como contenidos de enseñanza-aprendizaje, de modo que puedan ser contruidos y articulados a los contenidos programáticos en cada una de las asignaturas, para el presente caso, Lengua Castellana. El problema es entonces, cómo lograr coherencia entre los discursos educativos y las prácticas educativas institucionales, cómo estrechar los vínculos entre la escuela y las comunidades, concretando de alguna manera los postulados de la Educación Popular democrática y democratizadora.

Más aún, en la asignatura de Lengua Castellana se destaca la alfabetización que no está limitada a la adquisición y dominio del código escrito de la lengua, propuesto y entendido generalmente como el contenido principal del primer grado escolar o el sentido de la alfabetización de los adultos analfabetos, sino que, en el proceso de lectura y escritura las y los

estudiantes deben asumir el papel de sujetos creativos, que problematizan su situación en el mundo para producir un verdadero acto de conocimiento. Lo anteriormente expuesto se encamina hacia la concepción socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, convergente con la concepción freiriana de la educación y la alfabetización.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el problema del presente estudio aborda la conexión entre la vida cotidiana familiar y la escuela. Parte del supuesto de que incluir las voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas influye en la construcción de conciencia sobre sus realidades sociales y culturales.

La autora del presente estudio resalta en su labor docente con los niños y las niñas de Básica Primaria, el gusto que percibe en ellos por contar las vivencias de su vida cotidiana, de ahí que considere apasionante y enriquecedor, reflexionar críticamente en torno a la vinculación intencionada de las numerosas voces que escucha y que en ocasiones no son percibidas, ni reconocidas por la escuela. Una escuela pública que por lo demás, integra a sus discursos las concepciones en boga, pero que en la práctica parecería no comprenderlos.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la pregunta que sustenta esta investigación se formula en los siguientes términos:

¿Qué influencia educativa puede llegar a tener, sobre los niños y las niñas del grado 4-D de la Institución Educativa Metropolitano María Occidente de la ciudad de Popayán, incluir las voces de su vida cotidiana, en la asignatura de Lengua Castellana?

1.4 Objetivos de investigación

Objetivo general

Reconocer la influencia educativa que puede llegar a tener sobre los niños y las niñas del grado 4-D incluir las voces de su vida cotidiana en la asignatura de Lengua Castellana.

Objetivos específicos

- Identificar, describir y analizar cómo se estructura la Actividad Conjunta maestra/estudiantes al incluir las voces de la vida cotidiana en la asignatura de Lengua Castellana con la mediación de un juego y, cómo se realiza la sesión y traspaso de la responsabilidad sobre las tareas.
- Identificar, describir y analizar la influencia educativa que sobre los niños y las niñas del grado 4-D tiene incluir las voces de su vida cotidiana en la asignatura de Lengua Castellana, en la construcción de nuevos significados y sentidos.

1.5 Delimitaciones del problema de Investigación

La pregunta problema exige establecer algunas delimitaciones, a saber:

1. Se analizarán las relaciones e Influencia Educativa del contexto socio-institucional (Institución Educativa Metropolitano María Occidente) y la actividad conjunta entre los niños, niñas y maestra, durante la Secuencia Didáctica (SD) propuesta en la asignatura Lengua Castellana. No se analizarán los contextos familiares a los cuales pertenecen los estudiantes participantes de la experiencia.
2. Se analizará solo la temática de producción textual oral, escrita y los dibujos realizados durante la experiencia de intervención en el aula, a través del juego El árbol de los libros de acordeón, y no otras unidades temáticas correspondientes a la asignatura de lengua castellana para el grado 4-D.
3. Se analizará la forma como se estructura la participación en la actividad conjunta realizada durante la experiencia: la organización de cada una de las sesiones; la interactividad entre la maestra, los estudiantes y entre pares; el desarrollo de los contenidos curriculares planificados para integrarse en la experiencia y la emergencia de nuevos contenidos; la forma como fue

asumida la responsabilidad sobre la tarea por parte de los participantes y la ayuda pedagógica de la maestra y los padres o familiares. No se analizarán otras experiencias de producción textual que anteceden o preceden a la experiencia.

4. Se analizará en el discurso de los participantes, exclusivamente, la construcción conjunta de nuevos significados y sentidos referidos tanto a los contenidos programáticos como a las narraciones autobiográficas elaboradas a partir del juego El árbol de los libros de acordeón. En este aspecto en particular, se observarán en detalle las actuaciones de la maestra para propiciar o limitar la participación y los aprendizajes.

5. Se analizará el papel mediador de la entrevista (contenido de aprendizaje que se desarrolla en este grado) entre la actividad de aula: el juego El árbol de los libros de acordeón con la memoria de los vínculos familiares del niño y su familia. En este sentido se toman en consideración exclusivamente para el análisis, la producción textual gestual, oral, gráfica y escrita de los niños y las niñas. No se tendrán en cuenta para el análisis los aspectos contextuales, de la cotidianidad de la familia en la que se produjo la entrevista, puesto que no se tuvo acceso a ellos.

6. Se analizará el papel mediador del juego El árbol de los libros de acordeón como lenguaje transitorio –mediación semiótica- y sus potencialidades para, por un lado, observar la emergencia de las voces de una parcela de la vida cotidiana de los niños y niñas respecto a su memoria familiar y, por el otro lado, la continuidad –inclusión- en la construcción de competencias comunicativas (producción textual: oral, escrita, gráfica, gestual) en la asignatura de Lengua Castellana.

Segundo capítulo

2.Marco metodológico de referencia

2.1 Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque metodológico del presente estudio, resulta de la búsqueda de herramientas conceptuales y metodológicas para indagar, en el marco de la Educación Popular, cómo desde la práctica pedagógica en la escuela se puede llegar a establecer vínculos con la vida cotidiana de los niños y las niñas, en términos de la pregunta que sustenta esta investigación ¿Qué influencia educativa puede llegar a tener, sobre los niños y las niñas del grado 4-D de la Institución Educativa Metropolitano María Occidente de la ciudad de Popayán, incluir las voces de su vida cotidiana, en la asignatura de Lengua Castellana?.

Los procesos socio-institucionales en la escuela, más concretamente en el aula de clase son distintos a la intervención comunitaria que, desde el punto de vista metodológico, permiten hacer sistematizaciones con modelos contruidos y reconocidos en la tradición de investigación de la Educación Popular. De ahí que, el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa (MEIE) Coll (1995) aunque no clasifique estrictamente como investigación-acción (Elliot, 1994), es una opción metodológica muy próxima y convergente, porque centra la observación en la interactividad -dialógica- entre los estudiantes y la maestra, en las formas de participación y de negociación, dando la voz a los propios actores.

En este estudio, la docente –investigadora se observa a sí misma, en la interacción que establece con las y los estudiantes, en la realización de una Secuencia Didáctica (SD), reflexionando autocríticamente sobre su labor desde un punto de vista político y pedagógico, en la búsqueda de una docencia democrática y democratizadora de la Educación Popular en la escuela pública, con la intención de disminuir la brecha entre lo que se plantea desde la teoría y lo que se hace en la práctica. El estudio en mención, es un ejercicio académico bajo el enfoque metodológico de la investigación-acción (Elliot, 1994) para optar al título de Magister en Educación con Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario.

Elliot (1994) refiere tres etapas o espirales de la investigación-acción educativa, claves para la investigación aquí planteada; la primera se centra en las restricciones en términos de los factores institucionales, sistémicos y sociales, que tienen los docentes:

El proceso de investigación-acción puede poner de manifiesto que ciertas distancias existentes entre teoría y práctica no pueden superarse mientras no se modifiquen los factores contextuales. En este caso, la investigación-acción puede llevar desde la reflexión sobre las estrategias pedagógicas a la reflexión sobre las estrategias políticas que conduzcan a la modificación del "sistema" de modo que sea posible la acción educativa. (p. 17).

Justamente en la reflexión que hacen los docentes sobre dichas estrategias didácticas arguye que “disponen siempre de un área de libertad en la que pueden seguir mejorando la calidad educativa de sus prácticas en clase, y que la investigación-acción puede ayudar a aclarar las posibilidades, así como las limitaciones, de su libertad de acción.” (p.18).

La segunda, hace referencia a “ (...) una nueva teoría práctica para cambiar la situación, como se comprende ahora, de modo que sea más coherente con los valores del práctico.” y la tercera, plantea el “(...) desarrollo y evaluación de las estrategias de acción,” (Elliot, 1994, p.18).

En las anotaciones tomadas del curso Pluralidad de la IAP orientado por Mesa (2012) en el marco de la Maestría en Educación con Énfasis en Educación Popular cohorte 2011-2013 se resaltan los inicios y recorridos de la investigación-acción, como uno de los enfoques de la Investigación Acción Participativa, aplicado específicamente al ámbito escolar:

La primera vertiente sobre la idea de la Investigación- Acción, en el Reino Unido se recupera a través del trabajo de Lawrence Stenhouse, quien en 1970 instauró el Centro para la Investigación Aplicada en Educación, en la Universidad de East Anglia, desde el cual se impulsó el enfoque cualitativo de investigación docente en la educación. Stenhouse (1988) tuvo contacto con la investigación americana del Instituto Tavistock de Relaciones Humanas.

Se afilió al denominado “Movimiento de reconceptualización del *curriculum*” liderado por Hilda Taba desde una aproximación interaccionista y fenomenológica que cristalizó en la idea del “profesor investigador”. Otros autores que siguen esta corriente son Rapoport, 1970; Elliott, 1978, discípulo de Stenhouse, así como por Carr y Stephen Kemmis (1988) en su enfoque teórico-crítico de la investigación educativa McTaggart, 1991; Altricher y otros, 1991.

2.1.1 Algunas características de la investigación-acción en la escuela

Según Elliot (1994) la investigación acción educativa se caracteriza por su relación con los problemas prácticos del ejercicio de la docencia. Este autor, diferencia la investigación acción educativa de la investigación sobre la educación. La investigación-acción educativa indaga sobre las interacciones docente-estudiantes con la participación de ambas partes. La investigación sobre la educación toma como objeto de estudio tanto a los estudiantes como a los docentes, a quienes rara vez se les dan a conocer los resultados. Adicional a esta diferencia se mencionan algunas características referidas a la comprensión, interpretación y herramientas propias la investigación acción educativa (Elliot, 1994):

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. (...) La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión. (...) La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. (...) "Lo que ocurre" se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la

observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción. (p. 5).

Sin embargo, la metodología de la investigación-acción, supone una participación amplia del contexto socio-institucional, una participación activa y motivada de todos los miembros de la Institución Educativa. En este caso particular, la iniciativa de realizar una experiencia en la asignatura de Lengua Castellana con los estudiantes de 4-D, parte de la autora de la investigación, que además de no contar con ningún tipo de apoyo por parte de las directivas de la Institución Educativa, asume la responsabilidad sobre los resultados del estudio.

La opción por las orientaciones metodológicas del Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa, que a continuación se expone, responde a la necesidad de elaborar una aproximación más detallada de lo que sucede en el contexto de la interacción maestra/estudiantes, con la mediación del juego El árbol de los libros de acordeón, como vehículo para establecer la conexión entre las voces de la vida cotidiana de las y los estudiantes y el aula de clase.

2.1.2 Características del enfoque metodológico del Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa

2.1.2.1 Los niveles y las unidades de análisis

El Modelo metodológico para el Estudio de la Influencia Educativa Coll (1995, 1992) presenta dos niveles de análisis interrelacionados, que le permiten a la maestra-investigadora, tener una visión detallada de lo sucedido en la Secuencia Didáctica SD realizada. Según Coll et al. (1992) el primer nivel de análisis, se centra en cómo se produce el mecanismo de sesión y traspaso progresivo de la responsabilidad sobre las tareas o contenidos. Esto supone observar la influencia o “ayuda pedagógica” de la maestra, para que el peso de su responsabilidad, generalmente muy fuerte al inicio del proceso de una secuencia de actividad didáctica, sea

asumido progresivamente por los estudiantes en forma autónoma y autorregulada. (Coll et al.1992. p. 197) “Es un análisis que se sitúa necesariamente en un nivel «macro».”

La descripción de este proceso enfoca los Segmentos de Interactividad (SI) entendidos como unidades de análisis que se derivan de fragmentar temporalmente cada sesión. Coll et al. (1992) menciona dos criterios para identificar los SI, lo que resalta que dicha fragmentación no es caprichosa ni mecánica, sino que resulta de observar cuándo y por qué se cambia el tema o la actividad, estos son:

(...) cambios en la unidad temática o de contenido (aquello de lo cual se habla o aquello de lo cual se ocupan los participantes) y el patrón de comportamientos o actuaciones dominantes. Así, cada vez que se produce un cambio sustancial, y por lo tanto detectable para el observador, en uno u otro de estos dos aspectos —o en ambos-, diremos que se inicia un nuevo SI. (p. 205).

Teniendo en la cuenta la duración de la producción discursiva de los participantes y la función que cumplen las intervenciones siempre cambiantes (preguntas, respuestas, explicaciones, procedimientos, etc.) se derivan patrones, Coll et al. (1992) precisa que “Cada SI se caracteriza por unos patrones específicos de actuaciones conjuntas permitidas y esperadas que los definen y que son propias de la situación de enseñanza y aprendizaje analizada.” (p 206).

Cabe subrayar que el tiempo tiene un papel de eje transversal, es decir, tomado no en términos de magnitudes (minutos, segundos, etc.), sino en términos de intervención y participación en la actividad conversacional. En el presente estudio se plantean seis sesiones de noventa minutos cada una.

El segundo nivel de análisis “(...) de naturaleza mucho más «micro»” (Coll et al. 1992, p.197), se centra en el proceso de construcción conjunta (maestra/estudiantes) de nuevos significados y sentidos. El análisis de la producción discursiva de los participantes: ¿Qué dicen?

¿Cuándo lo dicen?, ¿Porqué lo dicen? ¿Quién lo dice? ¿A qué se refieren? ¿Qué hacen cuando emergen otros lenguajes –no verbales, lúdicos, etc.? son indicadores de cuándo, por qué y cómo se produce un cambio en los participantes (cognitivo, emocional, afectivo, actitudinal o en la habilidad o destreza, etc.). De ahí la importancia de hacer una rigurosa transcripción del registro: los turnos conversacionales y todo tipo de mensaje verbal o no verbal que se produzca en la SD. Para este mecanismo de influencia educativa se requieren los Mensajes.

Entendemos por mensaje la expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma y que, por lo tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder el significado que transmite, sin perder su valor de información y, consecuentemente, sin perder su potencialidad comunicativa en el contexto de la actividad en que ha sido producida. (Coll et al. 1992, p.209).

Para el presente estudio, la Secuencia Didáctica (SD) que es la unidad más grande, contiene las seis sesiones realizadas a partir del juego El árbol de los libros de acordeón, como mediación para incluir las voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas participantes del grado 4-D. El inicio, desarrollo y finalización de la secuencia didáctica, fueron establecidos por la maestra–investigadora en función de los horarios de la Institución Educativa. Coll et al. (1992) resalta en la SD los objetivos educativos, las actuaciones del enseñante como del estudiante y la evaluación acorde con los objetivos propuestos. La SD es conformada por El juego El Árbol de los libros acordeón, diseñado por Mesa (2012) justamente para el presente estudio.

En suma, las SD, las sesiones, los SI y los mensajes están organizados de forma jerárquica, facilitando el análisis y la interpretación. Coll et al. (1992) señala:

(...) las SD/SAC, garantes de la dimensión temporal y referentes últimos de las interpretaciones; las Sesiones, susceptibles de mostrar cómo los participantes aseguran la

continuidad en la actividad conjunta y en la construcción de significados compartidos; los SI, reflejo de las formas de organización de la actividad conjunta e instrumento para analizar sus características y evolución; los mensajes, unidades elementales de información y comunicación que abren el camino al análisis de la construcción de significados compartidos en la actividad conjunta.(p. 211).

2.1.3 La situación de observación, los actores, las herramientas y el proceso de recogida de datos

La maestra-investigadora puso en marcha en el aula de clase, una SD conformada por seis sesiones que fueron observadas, mediante un registro en video (imagen y sonido) tomado con una cámara SONY de 14. 1 mega pixeles. También realizó tomas fotográficas del proceso, que recoge detalles de la actividad conjunta. Las seis sesiones observadas contienen las intervenciones de la maestra y los 27 estudiantes del grado 4-D y se retoman cinco de las exposiciones realizadas por los estudiantes, atendiendo al criterio de estar realizando un ejercicio de investigación no exhaustivo.

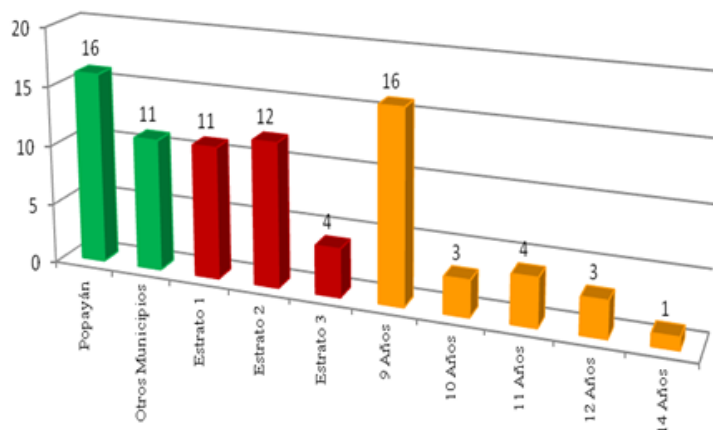
Los datos fueron recogidos durante los aproximadamente noventa minutos de duración de cada una de las seis sesiones, es decir, la maestra ocupó el tiempo de su horario de clase con los estudiantes del grado 4-D de la Institución Educativa Metropolitano María Occidente, para desarrollar la SD en el área de Lengua Castellana. Lo anterior sin hacer variaciones en el mobiliario y materiales con los que cuenta dicha Institución.

2.1.3.1 Los actores: las y los estudiantes del grado 4-D y la maestra

En el presente estudio participan la maestra y los estudiantes del grado 4-D de la Institución Educativa Metropolitano María Occidente.

Durante el año lectivo 2012 la investigadora, directora de grupo de los veintisiete estudiantes del grado 4D, identificó algunos aspectos de procedencia, rendimiento académico y motivación del grupo que a continuación se mencionan:

Figura 1. Procedencia, Estrato y Edad de 27 estudiantes del grado 4-D de la IE Metropolitano María Occidente.



X: Procedencia, Estrato y Edad.

Y: Número de estudiantes

La Figura 1 indica que la mayoría de las y los estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2; de los cuales, ocho viven el barrio María Occidente, cuatro en Villa Occidente, tres en Los Lagos, dos en Santo Domingo, y de un estudiante en los siguientes barrios; 31 de Marzo, Lomas de COMFACAUCA, 5 de Abril, Los Jazmines, Las Palmas, La Capitana, Los Campos y el Asentamiento Gustavo Restrepo. Las nueve niñas y dieciocho niños oscilan entre los 9 y 14 años de edad, siendo 9 años la edad que tienen la mayoría de estudiantes.

En el tabulado presentado por la coordinadora de la sede B en el mes de octubre del año 2012, con base en la entrega de boletines correspondiente al tercer periodo, es posible identificar el rendimiento académico registrado, a saber: seis estudiantes van perdiendo una materia en el tercer periodo y esta cifra ha aumentado con relación a los periodos primero y segundo. Un

estudiante pierde dos materias y un estudiante pierde tres materias. Además, con relación a los otros grados cuartos hay una similitud en el número de estudiantes que pierden una materia, pero si hay una diferencia en el número de estudiantes que pierden dos o tres materias, puesto que en el grado 4-D es un estudiante y en los otros cuartos supera este número.

La mayoría de estudiantes del grado 4-D expresan agrado por la clase de Educación Física, y más aún cuando el profesor encargado los lleva fuera de la escuela para disfrutar de una cancha más grande y sin cohibición del volumen de voz, que deben controlar cuando realizan esta clase en la escuela.

Respecto a la maestra, fue nombrada en la Institución Educativa antes mencionada en el año 2010, como docente de Básica Primaria bajo el decreto 1278, contó con una carga académica conformada por las áreas de Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ética y Valores en los grados 4A, 4B, 4C, y 4D principalmente, siendo directora de grupo del grado 4-D. Llegó a esta Institución ubicada en la zona urbana de la ciudad de Popayán, después de trabajar más de un año en el sector privado y cuatro años en el sector oficial, también como docente nombrada bajo el decreto 1278 en zona rural del departamento del Cauca. En sus años de vida laboral, ha estado vinculada con la lectura y escritura desde los grados iniciales y ha presentado constante interés por la necesidad de vincular el contexto de los niños y las niñas en el área de Lenguaje. Es estudiante de Maestría en Educación con Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario en la Universidad del Valle.

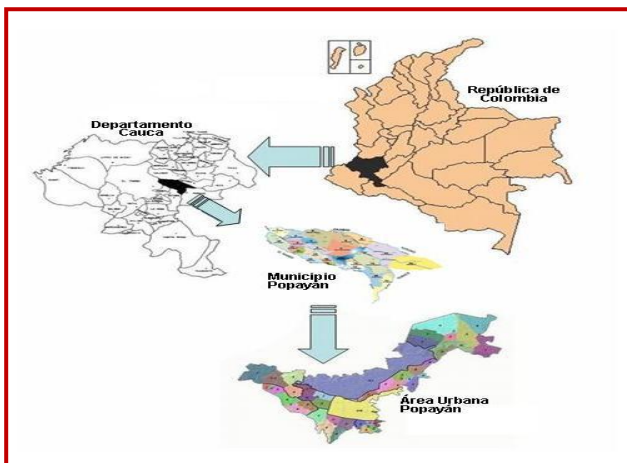
A continuación, se presentan las características del contexto en el que se desarrolló esta investigación.

2.2. Caracterización del contexto

La Institución Educativa Metropolitano María Occidente está ubicada en la comuna nueve en la zona urbana de la ciudad de Popayán, departamento del Cauca-Colombia, el grupo de

estudiantes del presente estudio pertenece a la sede B, a continuación, se hará referencia a cada uno de las características de dicho contexto.

Figura 2. Mapa de Colombia- Cauca-Popayán



Tomada del Plan de Desarrollo del Municipio de Popayán 2008-2011.

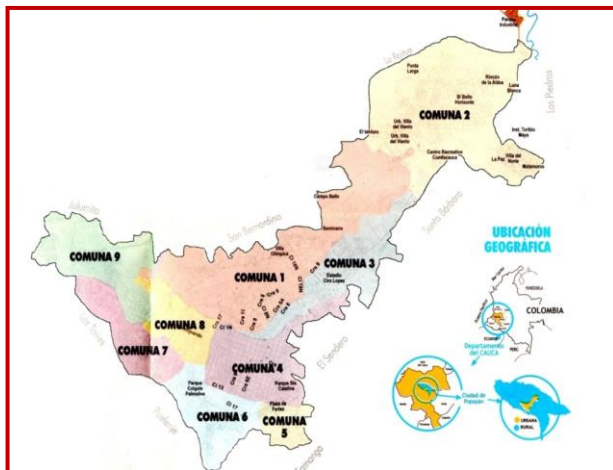
La ciudad de Popayán es la capital del departamento del Cauca, ubicada al suroccidente de Colombia, con una proyección de población municipal de 270.340 para el año 2012 según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

Popayán limita al norte con los municipios de Cajibío y Totoró, al sur con los municipios de Sotará, Timbío y Puracé, al oriente con los municipios de Totoró, Puracé y el departamento del Huila, al occidente con los municipios de El Tambo y Timbío como se refiere en el Plan de Desarrollo del Municipio de Popayán 2008-2011.

La zona urbana de dicha ciudad se encuentra dividida en nueve comunas, la Institución Educativa en mención se ubica en la comuna nueve, al occidente de la ciudad. Los barrios que la conforman la comuna nueve son: Los Naranjos, María Occidente, Cinco de Abril, Nuevo hogar, Carlos Primero, La Sombrilla, San José, Kennedy, San Antonio de Padua, La Capitana, Mis Ranchitos, Lomas de Granada, Arrendatarios T.C.M, y Nuevo San José. De estos barrios

proceden la mayoría de estudiantes que pertenecen a la Institución Educativa Metropolitano María Occidente.

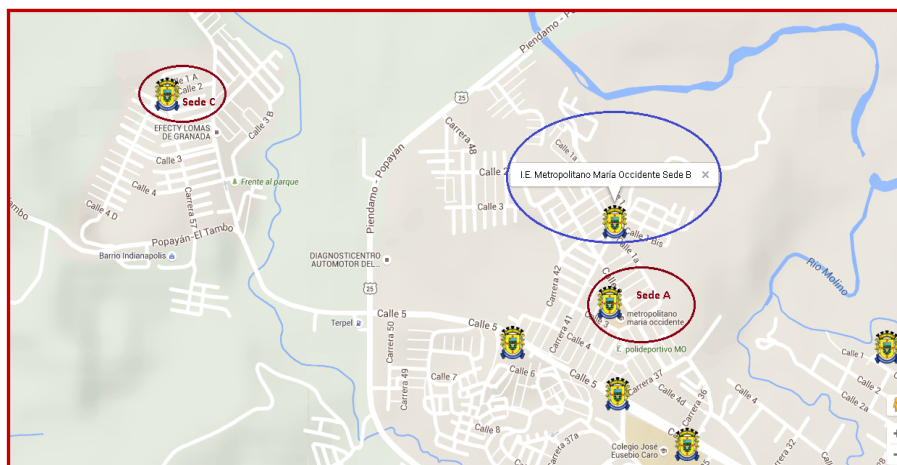
Figura 3. Las nueve comunas de la zona urbana de Popayán



Tomada del Plan de Desarrollo del Municipio de Popayán 2008-2011.

La Institución Educativa Metropolitano María Occidente es de carácter oficial, con 2.798⁴ estudiantes matriculados a septiembre de 2.012, distribuidos en las tres sedes que la conforman.

Figura 4. Institución Educativa Metropolitano María Occidente y sus tres sedes



Tomado de http://www.sempopayan.gov.co/maps_ie/ (Delineado añadido)

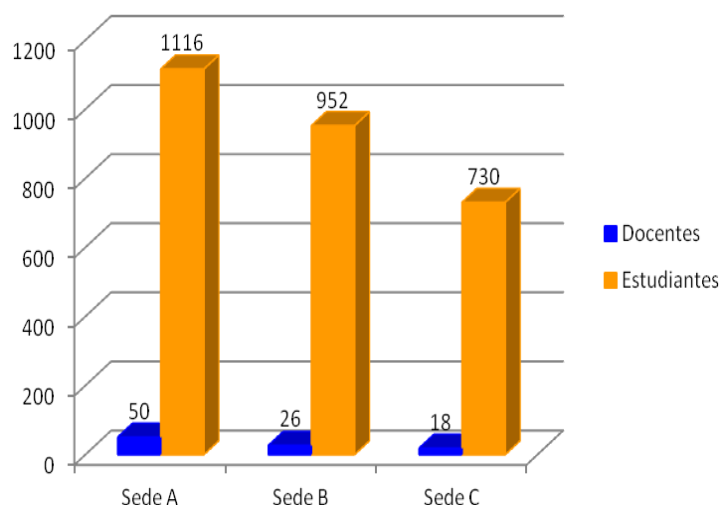
⁴ Datos suministrados por la Secretaria de la Institución Educativa Metropolitano María Occidente, con un corte de estudiantes matriculados a septiembre de 2012.

La sede A, es la principal donde se ofrece el ciclo de Educación Básica Secundaria y el nivel media en las jornadas mañana y tarde, con seiscientos trece (613) y quinientos tres (503) estudiantes respectivamente.

La Sede B, tiene las tres jornadas, en la mañana y en la tarde funciona el ciclo de básica primaria con cuatrocientos tres (403) y trecientos treinta y nueve (339) estudiantes respectivamente, en la noche el bachillerato cíclico (6°-11°) con doscientos diez (210) matriculados, las dos sedes mencionadas se ubican en el barrio María Occidente.

La Sede C, situada en el barrio Lomas de Granada brinda a doscientos ochenta y cinco (285) y trescientos seis (306) escolares el ciclo de básica primaria, y a ciento treinta y nueve (139) jóvenes y adultos el bachillerato cíclico (6°-11°), en las jornadas mañana, tarde y noche respectivamente. Como se evidencia en la siguiente figura 5:

Figura 5. Número de estudiantes matriculados y docentes en cada una de las sedes.



La planta docente está conformada por 94 profesores así: 18 en la sede C, 26 en la sede B y 50 en la sede A, cuenta con 15 administrativos distribuidos en las diferentes sedes y jornadas.

La sede B cuenta con servicio de restaurante (con responsabilidad del ICBF y licitado por la fundación EMTEL), cafetería, biblioteca, sala de profesores, salón de audiovisuales, portería,

fotocopiadora y una huerta escolar (organizada por la jornada de la mañana y los grados cuartos de la jornada de la tarde).

Figura 6. Sede B - Institución Educativa Metropolitano María Occidente



Los niños y las niñas del presente estudio cursan el grado 4-D en la jornada de la tarde, existen cinco grados cuartos, cinco grados quintos y un grado primero en dicha jornada.

2.2.1 Percepciones de los niños y las niñas del grado 4-D sobre el barrio, la casa y la escuela

Considerando que la problemática del presente estudio hace referencia a la inclusión de las voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas en la escuela, se adicionan, a la caracterización del contexto socio-institucional, algunas opiniones de los estudiantes participantes en la SD observada. Los datos recogidos en el año 2012, contienen las percepciones de las y los estudiantes del grado 4-D sobre el contexto escolar y familiar. A continuación, aparecen, las preguntas, respuestas, narraciones y representaciones gráficas de la casa, el barrio y la escuela, realizadas por dichos actores. Los nombres propios han sido sustituidos por números, precedidos por una E como abreviatura de estudiante.

2.2.1.1 ¿Qué aspectos me gustan y me disgustan de mi barrio?

E1: Mi Barrio Los Campos.

E1: Hay mucho vicioso, mariguanero y venden drogas, y lo que no me gusta es que huele muy feo y los amigos fuman, roban a la gente del barrio. Se metieron por detrás de la casa de la vecina y le robaron el televisor, el celular y una plata. Un día se metieron a mi casa, yo estaba orinando con la luz apagada y los pille que se querían robar la cicla, no me gusta nada de mi barrio.

E2: Mi barrio Loma de Comfacauca.

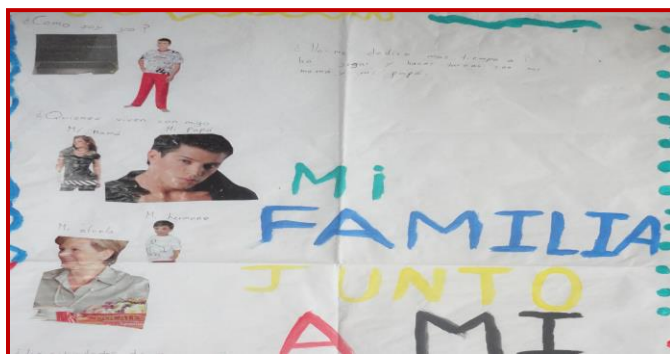
E2: Por la mañana yo iba a dejar desayuno en mi bicicleta cuando salió un vicioso, venia por el otro lado del andén cuando se pasó y me sacó un cuchillo y yo le voltee para mi casa y él venía atrás corriendo. Deje la cicla en mi casa, saque una roca y lo saque corriendo. Se metió para ese bosque y me devolví a sacar la bicicleta. Hoy lo paro mi padrastro y le dijo que porque me iba a robar y el saco un cuchillo y mi padrastro una puñalita y el vicioso voto el cuchillo y salió a correr.

2.2.1.2 ¿Qué actividades realizo cuando estoy en casa?

E11: Mi familia junto a mí.

E11: Yo me dedico más tiempo a jugar y hacer tareas con mi mamá y mi papá. Una actividad de mi casa es jugar con mi hermano parqués y también ir a internet, me gusta estar con mi mamá y mi papá y jugar escondite. Mi lugar favorito es el segundo piso y la pieza.

Figura 7. Mi familia junto a mí.



Representación de E1

E10: Esta es mi casa

E10: Primero, este dibujo representa que mi relación con mi mamá es muy buena. Este segundo, que sólo vivo con mi mamá. El tercero, es el lugar que me gusta, la pieza, porque ahí puedo ver tele. El cuarto, representa que con quien comparto en la casa es con mi mamá, casi la misma que esta otra, ahí veces vamos los fines de semana vamos a rio Hondo a nadar.

M: La idea era representar en el centro del trabajo un dibujo que los representara, vemos en el centro de tu trabajo un hermoso carro, ¿Por qué te representas con ese carro tan hermoso?

E10: Me gustan los carros, cuando sea grande quisiera tener uno parecido a ese.

Figura 8. Esta es mi casa.



Representación de E 10

E2. Mi vida en mi casa.

E 2: Los que viven conmigo son mi papá, mi mamá y mi hermano. ¿Cómo es la relación con mi papá? La relación con mi papá es bien, él me quiere mucho y como estamos en un problema en la casa, por el momento no estoy con mi mamá, estoy con mi papá. Acá estoy compartiendo las cosas que tengo, mis juguetes así, con mi hermano. Lo que más le gusta es ver TV en la sala, lo que más me gusta de mi casa es la pieza porque puedo jugar con mi hermano.

Me represento con una avioneta, dice este soy yo, la dibuje porque ellas vuelan mucho, no paran, entonces como yo soy inquieto en la casa y molesto mucho, entonces me represente con una avioneta.

Figura 9. Mi vida en mi casa.



Representación de E 2.

2.2.1.3 ¿Cómo veo mi escuela?

Trabajo en parejas E10 y E11: Nuestro Colegio.

E10: ¿Cuál es lugar que más te gusta? La tienda, este bombón es lo que representa la tienda.

E 10: ¿Cuál es tu colegio? Mi colegio es el Metropolitano María Occidente y este escudo lo representa.

E10: ¿Qué es lo que me gusta hacer cuando estoy en mi colegio? Estar aquí en el salón de clase y jugar.

E11: ¿Qué es lo que hace falta? Juegos de mesa. E10: Yo pienso que hace falta un techo en la portería porque cuando llueve, nosotros nos quedamos en fila y nos mojamos.

E11: ¿Cuál es el lugar que no te gusta? Nosotros hicimos el baño.

E11: ¿Cuál es el colegio de tus sueños? Aquí esta esté columpio para que represente que con más juegos.

E11: ¿Qué cosas tiene tu colegio? Una sala de informática y el salón.

Figura 10. Nuestro Colegio.



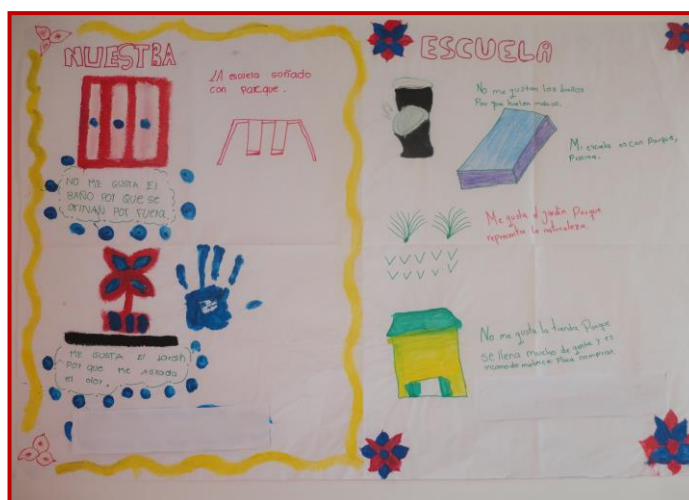
Representación de E 10 y E 11.

Trabajo en parejas E8 y E9: Nuestra escuela

E9: No nos gustan los baños porque se orinan por fuera. Me gusta el jardín porque me agrada el olor, mi escuela soñada es la que tiene parque.

E8: No nos gustan los baños porque huelen maluco. Mi escuela soñada es con un parque y piscina. Me gusta el jardín porque representa la naturaleza. No me gusta la tienda porque se llena mucho de personas y es incómodo para comprar.

Figura 11. Nuestra Escuela



Representación de E 10 y E 11.

En el siguiente apartado se presentan los resultados 1, correspondientes al primer nivel de análisis que indaga sobre cómo se produce el mecanismo de sesión y traspaso progresivo de la responsabilidad sobre las tareas o contenidos y, por supuesto, al análisis de las condiciones socio-institucionales y la observación autocrítica de la maestra, en interacción con los estudiantes.

Tercer capítulo

3. Resultados 1

3.1 La organización de la actividad conjunta

3.1.1 Las formas de actividad conjunta

En este primer nivel de resultados se analizará la secuencia didáctica SD y la forma como se estructura la participación maestra/estudiantes. Es de suponer que, durante el análisis de la actividad conjunta, emerjan indicios sobre el primer mecanismo de Influencia Educativa que consiste en la cesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea. Estos indicios, sobre cómo las y los estudiantes asumen progresivamente la responsabilidad que, al principio, recae mayoritariamente sobre la maestra, se establecen a partir de segmentar la SD en sesiones y segmentos de interactividad (SI) siguiendo los criterios establecidos en el MEIE.

Conviene recordar que, desde el punto de vista metodológico del Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa, (Coll, 1995) la Secuencia Didáctica (SD), se entiende como la unidad básica y más amplia de recogida de datos, análisis e interpretación. La SD, corresponde a un pequeño proceso intencionado y planificado de enseñanza y aprendizaje, en el que se pueden identificar claramente: las interacciones entre la maestra, los estudiantes y los contenidos; las actuaciones de estos, en términos de las expectativas, lo que hacen y dicen o dejan de hacer y decir durante el transcurso de la actividad conjunta, por lo cual, este apartado de resultados, responde a la pregunta ¿Qué hacen los participantes? ¿Cuándo y por qué lo hacen?

En este caso, el propósito que orientó el diseño de la secuencia didáctica, era identificar cómo, en el contexto de la escuela y a partir de una actividad lúdica -el juego El árbol de los libros acordeón-, es posible mediar la entrada de las voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas del grado 4-D en la asignatura de Lengua Castellana, desde una postura de la educación popular en la escuela.

Según Coll (1995) “para llevar a cabo el análisis de una SD es absolutamente necesario conservar la dimensión temporal y centrar el análisis en la evolución de la actividad conjunta” (p. 253). La identificación de estas unidades en las situaciones escolares no supone ningún problema, puesto que responden a la planificación que hacen los docentes a corto y largo plazo para el trabajo de unos determinados contenidos programáticos, con base en el horario asignado por la Institución Educativa para el desarrollo de cada una de las asignaturas. De este modo, la SD se desarrolla en las distintas sesiones de clase durante la semana. Para la experiencia observada, se realizaron seis sesiones de aproximadamente 90 minutos cada una. Las sesiones son unidades de análisis más pequeñas que a su vez, están conformadas por los Segmentos de Interactividad.

3.1.2 Los Segmentos de Interactividad y la evolución de la actividad conjunta

Siguiendo el modelo metodológico de referencia Coll (1995):

Los segmentos de interactividad o segmentos de actividad conjunta (SI) constituyen una unidad de análisis inferida o construida, contrariamente a lo que sucede con las dos anteriores, y tomados en su conjunto configuran la sesión como tal. Los SI se definen por el conjunto de actuaciones esperadas o esperables, y por lo tanto aceptadas o aceptables, de los participantes; cuando, en el transcurso de un segmento de interactividad (SI) determinado, los participantes exhiben comportamientos que no forman parte del conjunto de actuaciones esperadas, se producen rupturas, bloqueos o discontinuidades en la actividad conjunta y surgen llamadas de atención de los propios participantes sobre lo inadecuado de dichos comportamientos (p. 255).

Cada segmento de interactividad responde a una función concreta, de ahí que en el proceso de análisis de la SD los SI resultantes, sean distintos y cumplan funciones distintas en la

estructura de participación (maestra/estudiantes) en cada caso y en consecuencia reciben un nombre que los sintetiza, en la SD analizada se identificaron los siguientes SI:

- Segmento de Interactividad de Organización del Grupo (SI ORG).
- Segmento de Interactividad de Reconstrucción (SI REC).
- Segmento de Interactividad de Organización de la Tarea (SI ORT) La sigla va acompañada de un número según corresponda la tarea mencionada (SI ORT 1), (SI ORT 2) y (SI ORT 3).
- Segmento de Interactividad de Ejecución de la Tarea (SI EJET) La sigla va acompañada de un número según corresponda (SI EJET 2) y (SI EJET 3).

La segmentación de las sesiones que conforman una SD rompe el esquema de una secuencia verbal repetitiva del docente, establecida por los psicolingüistas Sinclair y Coulthard (citado por Solé 1995, p. 330) según los cuales, a partir de los estudios sobre las producciones lingüísticas en el aula de clase, el docente siempre reproduce el mismo encadenamiento verbal IRE: (I) el profesor inicia el intercambio a menudo con una pregunta; (R) el estudiante responde; El docente hace un comentario evaluativo (E). Los segmentos de interactividad permiten observar, por el contrario, con detalle y sobre el eje temporal, el mecanismo de cesión y traspaso de la responsabilidad sobre las tareas o contenidos durante la actividad conjunta, en la medida que los SI no se repiten sucesivamente como en el encadenamiento IRE.

Para mayor claridad, los SI antes relacionados se agrupan a partir de su disposición en las seis sesiones realizadas a lo largo de la SD, como puede observarse en la Figura 12 Mapa de Interactividad que a continuación se presenta, correspondiente a la actividad conjunta de la SD, que muestra una aproximación temporal -en este estudio no se hizo una medición puntual

sobre la duración de cada SI por tratarse de horas clase preestablecidas y por problemas de orden técnico que se presentaron durante el registro en video, cabe aclarar que no se afecta de modo significativo la segmentación. La Figura 12, muestra filas y columnas en las que aparecen los segmentos de interactividad identificados en las seis sesiones realizadas. Como puede observarse en el mapa, en las celdas superiores aparecen enumeradas en orden sucesivo las seis sesiones de la SD, mostrando la forma como se configura la estructura de participación. Las columnas muestran la aparición de los SI en las sesiones y su duración aproximada. El conjunto de SI muestra cómo se estructura y configura la actividad conjunta maestra/estudiantes.

Al analizar la evolución de los SI en la SD representada en el mapa de interactividad que muestra a continuación la Figura 12, es posible identificar: la estructura de participación maestra/estudiantes, la forma como se configuran los SI, en qué consiste la “ayuda” pedagógica que hace la maestra al organizar la actividad, cómo apoya a los estudiantes y las estrategias que utiliza para resolver problemas, dar apoyo emocional o llamar al orden. En ese mismo sentido, es posible verificar la participación activa de los y las estudiantes.

El procedimiento que se utilizó para establecer los SI, consistió en observar los cambios de una sesión desde su inicio hasta la finalización de la misma, con base en el discurso de los participantes que, una vez transcrito, permitió observar los turnos conversacionales para identificar un nuevo SI, aplicando el criterio de cambio de actividad, cambio de contenido o interrupción tanto de la actividad como del contenido que se está trabajando.

Figura 12. Mapa de Interactividad

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
SI ORG	SI ORG	SI ORG	SI ORG	SI ORG	SI ORG
SI REC Vacaciones	SI REC (Tarea aula 1) Entrevista	SI EJET. 2 Elaboración El árbol de los libros acordeón.	SI EJET. 2 Elaboración EL árbol de los libros acordeón.	SI EJET. 3 Exposiciones. Puesta en común.	SI EJET. 3 Exposiciones. Puesta en común.
SI ORT. 1 (Tarea casa) Explicación procedimiento entrevista	SI ORT. 2 Explicación Procedimiento Elaboración del árbol de los libros acordeón.		ORT. 3 Explicación procedimiento exposiciones.		

Los patrones de comportamiento que emergen en cada uno de los SI, se refieren a las actuaciones (verbales y no verbales) de los participantes en el intercambio comunicativo de la actividad conjunta durante la SD. Los patrones de comportamiento o actuaciones, cumplen distintas funciones de las cuales se deriva el nombre de los SI, cuando éstos son mayoritarios, así, una pregunta de la maestra o de los estudiantes puede cumplir con la función de: llamar la atención porque hay mucho ruido; verificar la comprensión de la tarea, aludir a uno de los participantes (pregunta cara a cara), dar apoyo emocional, solicitar información, retomar una respuesta, informar, etc. De este modo los llamados patrones de comportamiento muestran una gran variedad y no un encadenamiento repetitivo (IRE) pues la maestra con su grupo de estudiantes y ante un contenido programático, construyen un contexto determinado y único, mostrando estilos de enseñanza y de aprendizaje diferentes.

En este sentido, Freire (1997) plantea que, “Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en el que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.” (p. 25 y 26).

3.1.3 Los segmentos de interactividad y su evolución en la actividad conjunta

A continuación, se presenta una descripción de la evolución de cada uno de los SI y sus patrones identificados en las seis sesiones realizadas en la SD analizada.

3.1.3.1 Patrones de los SI de Organización del Grupo (ORG)

De las seis sesiones observadas, en las cuatro primeras se presenta una regularidad en la aparición inicial de los patrones de comportamiento de los SI de organización del grupo (ORG), es decir, aparentemente no se producen cambios significativos entre una y otra sesión, tanto por parte de la maestra como por los estudiantes. Sin embargo, por alguna razón que emergerá en el análisis global de la estructura de participación, en las dos últimas sesiones se acorta la duración de los SI de organización del grupo, como se muestra en la siguiente Figura 13.

Figura 13. Patrones SI Organización del grupo (ORG)			
Sesión 1, 2,3 y 4			
Maestra	Estudiante		
Saludo convencional	Coro/ saludo	Respuesta	convencional/ saludo
Pregunta de saludo convencional	Coro/ convencional	Respuesta	saludo
Consigna (sentarse)	Respuesta acción		
Consigna (organizar espacio)	Respuesta acción (bulla)		

El primer patrón de actuaciones de los participantes que aparece en los SI de organización del grupo (ORG), es el saludo convencional de la maestra y en consecuencia la respuesta en coro por parte de los estudiantes, quienes se ponen de pie en señal de respeto; una ceremonia de tipo normativo para iniciar la clase, aprendida desde los primeros años de escolaridad en ésta Institución Educativa. Al patrón saludo convencional de la maestra, también responden en coro los estudiantes de modo convencional ¡Buenas tardes!, se agrega otra pregunta convencional de la maestra que prolonga el saludo ¿Cómo están?, que cumple con la función de mantener la atención de los estudiantes, quienes en coro responden “Bien, gracias” seguido del coro que pregunta ¿Y usted? Una fórmula ceremonial de la vida cotidiana de la escuela acompañada de la acción de ponerse de pies frente al superior y sentarse cuando este lo indique, el tercer patrón consigna, que corresponde a una orden o mandato por parte de la maestra quien indica “Se sientan por favor” o “Pueden sentarse” ante lo cual los estudiantes responden con la acción de sentarse.

El cuarto patrón corresponde a la consigna de la maestra (organizar el espacio). Se refiere, en este caso, a la re-organización de los pupitres en el salón de clase. Tradicionalmente los pupitres bi-personales, están organizados en filas y columnas frente al tablero. Según la

tradición escolar, la disposición de los pupitres determina la actividad expositiva del docente - centro del proceso de enseñanza-aprendizaje- y el trabajo individualizado y competitivo de los estudiantes. Para la SD propuesta, la maestra plantea a los estudiantes organizar los pupitres bi-personales uno frente al otro, para trabajar en grupos de cuatro estudiantes.

Esta acción irrumpe en el modelo disciplinario de la Institución por el ruido que genera la respuesta-acción de los estudiantes. Este patrón subraya de entrada, un aspecto relacionado con el modelo pedagógico expositivo tradicional (tradición escolástica), dado el espacio y el lugar de los participantes en el aula, el diseño de los muebles, la ubicación del tablero y la escasa presencia de la actividad lúdica. Adicionalmente influye la distribución horaria y el cambio de docentes por asignatura.

Significa entonces, que el cambio en la distribución espacial genera una inversión de tiempo en reacomodar los pupitres. La disposición de los pupitres, en este caso, pone en situación a los estudiantes de realizar una tarea “juntos” no necesariamente colaborativa en esta parte inicial, es una orden de la maestra que hay que cumplir, como puede observarse en el patrón de los estudiantes, relacionada con la consigna de la maestra, estos se limitan a una respuesta-acción, que significa situar los pupitres tal como lo indica la maestra.

Esta síntesis de los SI de ORG de las seis sesiones realizadas y los patrones predominantes de acciones de los estudiantes, permite comprender la necesidad de cambiar radicalmente dos aspectos que rompan con la base espacial y temporal de la estructura tradicional de participación en el aula. El primer aspecto, está por fuera de la voluntad de la maestra, puesto que se refiere al amoblamiento que hace parte de la dotación que el gobierno entrega a las Instituciones Educativas y es de suponer que el Estado no genera cambios en el presupuesto para dotación. El segundo aspecto, tiene que ver con la crítica al discurso oficial, actualmente vigente, que promueve la transversalidad de lo lúdico, las competencias ciudadanas, la

convivencia pacífica, etc. y la interpretación o comprensión de dicho discurso por parte de los docentes.

Desde una mirada crítica, el saludo convencional que se ha descrito en estos primeros segmentos de organización de grupo durante las seis sesiones, tendría que transformarse en un escenario en el que tiene lugar la alegría del encuentro cotidiano maestra/estudiantes, en tanto la maestra consciente del papel del juego -en el sentido más amplio- es decir, no sólo como actividad física observable, sino actividad (psicológica, social y de aprendizaje) básica para el desarrollo social de los estudiantes, incorpora formas creativas y juguetonas desde el saludo. Por ejemplo, la maestra trae herramientas simbólicas de la vida y la cultura por fuera de la escuela; formas de saludarse divertidas mediante la expresión corporal, juegos de señales, conmemoraciones de momentos luctuosos o felices de los estudiantes, la ciudad etc.

De este modo, el significado de la transversalidad, tan en boga en el discurso oficial, empieza en ese primer encuentro, en el que no se privilegian las relaciones de poder, sino la construcción de sentido sobre los valores, la calidez de las relaciones interpersonales y la creatividad. Es decir, la transversalidad no se limita solamente a los contenidos programáticos, como se suele entender por los docentes, sino a la totalidad del proceso de interactividad -estructura social de participación- que se realiza en cada sesión de clase entre la maestra, los estudiantes y los contenidos.

En síntesis, todo lo descrito anteriormente en los SI de Organización del Grupo apunta a la comprensión por parte de la maestra, acerca del significado de construir las competencias Ciudadanas y Comunicativas. Muestra claramente que el mecanismo de cesión y traspaso de la responsabilidad sobre las tareas, en este caso, encontrarse con los pares, la maestra y la organización del espacio para la clase, es un ritual cotidiano que adquiere significado y sentido, aplicable a otras personas, situaciones, espacios y tiempos fuera de la escuela, en

tanto se interioriza como valor y comportamiento para la vida, no por obligación y sumisión al interior de la escuela. Sin embargo, transformar la disposición homogénea de un salón de clase, hacer ruido, reírse y “recochar” como lo hacen los estudiantes mientras cumplen la consigna de la maestra, es de algún modo un aprendizaje de resistencia constructiva, que, aunque la escuela tradicional cuestiona y reprime, puede resultar potente para interiorizar el significado del cambio y la transformación postulado por la Educación Popular freiriana.

3.1.3.2 Los SI de reconstrucción y su evolución

Los SI de reconstrucción, surgen de la observación de las regularidades que presentan los patrones de actuación de las sesiones 1 y 2. Los SI son distintos desde el punto de vista del tema que se reconstruye, pero, los patrones son prácticamente iguales. En la primera sesión la reconstrucción o recapitulación se refiere a las vacaciones. Un ejercicio pedagógico que supone la continuidad temática en una asignatura y, de algún modo, da cuenta del contexto de pensamiento compartido por los participantes (maestra/estudiantes). Coll (1995) plantea:

Al inicio de una nueva sesión es necesario retomar la actividad conjunta allí donde se dejó en la sesión anterior y, en este sentido, la planificación de una SD en varias sesiones fuerza a explicitar los procedimientos mediante los cuales los participantes aseguran la continuidad y se ponen de acuerdo sobre el camino recorrido, sobre los significados ya compartidos y sobre la experiencia previa que les ha permitido construir dichos significados compartidos. (p. 254).

En la segunda sesión, se observa otro SI de reconstrucción que apunta a la construcción de la memoria familiar. En cuanto a la temática y/o contenidos, se observa en los SI de recapitulación la emergencia de la vida cotidiana de los estudiantes como elemento común, pues, tanto la reconstrucción de las vacaciones (receso para los estudiantes planificado por el

MEN); como la reconstrucción de la entrevista a las familias, tienen como referente la vida familiar.

3.1.3.2.1 Patrones de los SI de reconstrucción: vacaciones

Los patrones maestra - estudiantes que se muestran a continuación en la Figura 14, presentan en forma recurrente el ritual usado por los docentes principalmente en la básica primaria para que los estudiantes den cuenta de lo realizado en las vacaciones, sin embargo, en este caso, la maestra inicia la sesión con este ritual, con la intención de incluir las voces de la vida cotidiana en el aula de clase.

Figura 14. Patrón SI Reconstrucción de las vacaciones (RECV)

Sesión 1	
Maestra	Estudiantes
Consigna / Pregunta al grupo general	Respuesta / Coro
Pregunta C-C-	Respuesta C-C
Llamado atención grupo	Respuesta acción /silencio

El primer patrón, consigna de la maestra, se refiere a una orden -con tono de recomendación- para asegurar que se mantenga la disposición de los pupitres de tal modo que los estudiantes trabajen en grupos. Esta consigna está acompañada de otras recomendaciones sobre la importancia de escuchar a los compañeros, trabajar el desarrollo de las clases con algunas pautas o reglas de comportamiento que favorezcan un clima de respeto y cordialidad. Sigue una pregunta de la maestra al grupo en general ¿Cómo les fue? (refiriéndose a las vacaciones) lo que conlleva a una respuesta en coro con voces que afirman o niegan. La docente hace una pregunta cara a cara, motivada por la respuesta negativa de un estudiante,

para que este responda sobre su experiencia. Este patrón pregunta C-C (de la maestra) respuesta C-C (del estudiante) se repite con frecuencia en este SI. Veamos un ejemplo:

Primera sesión

20 M: Entonces escuchemos a E1, a ver E1, ¿Cómo te fue?

21 E1: Bien

22 M: ¿Qué tanto hiciste?

23 E1: Los talleres los desarrolle en mi casa.

24 M: Los talleres de matemáticas y ¿Cómo te termino de ir con todo lo de tu casa?

25 E1: Bien

26 M: Siiii, ¿Solucionaste todo?

26 E1: Si

Por conocimiento de causa en este caso particular, la maestra conoce una situación vivida por E1 en su familia y al preguntar por su solución, frente a todos los estudiantes, se infiere que es un hecho conocido por el grupo. Entre las preguntas y respuestas C-C se observan algunas muy llamativas, que hacen referencia a la ocupación del tiempo libre durante las vacaciones. En varios casos los y las estudiantes afirman haber hecho talleres de repaso y en otros, haber vivido experiencias poco probables que hacen pensar en el papel de la ficción y la imaginación creadora infantil como sustitutivos de un deseo por realizar. Sobre este aspecto afirma Vygotski (1979):

(...) al alcanzar la edad escolar, emergen numerosas tendencias irrealizables y deseos pospuestos. Por mi parte, estoy convencido de que si las necesidades que no pudieron realizarse inmediatamente en su tiempo no surgieran durante los años escolares, no existiría el juego, ya que este parece emerger en el momento en que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables. (...) La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño, éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales. Representa una forma específicamente humana de

actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento; surge originariamente de la acción. El viejo proverbio que dice que el juego del niño es la imaginación en acción ha de ser invertido: para los adolescentes y niños en edad escolar la imaginación es un juego sin acción. (p. 141 y 142).

Esta visión del autor sobre la emergencia de la imaginación en los escolares, requisito de un tipo de juego distinto al juego de acción externa, no suele ser reconocida por los docentes como tal, sino como una manifestación de un problema “moral” que debe ser corregido, la mentira. He aquí un caso que ilustra el deseo convertido en el imaginario de E4.

Primera sesión

35 M: Vamos a ver ¿Quién más nos quiere contar como le fue?

36 E4: Levanta la mano para pedir la palabra.

37 M: Pero vamos a hablar más fuerte para que alcancemos a escuchar.

38 E4: Estuve con mi mamá en la casa, pero ayer salimos a comer y mi mami me ayudo a jugar con el computador.

39 M: ¡Qué bien!, tu mami te ayudo a jugar con el computador ¿Tienes computador en tu casa?

40 E4: Siii

41 M: ¡Qué bien! y ¿Realizaste también tus talleres?

42E4: Siii

Por conocimiento de causa en este caso particular, la maestra sospecha que E4 no tiene computador, ni su madre dinero extra para llevarla a comer fuera de casa. Ante el relato de ficción de E4, la maestra hace una pregunta con la función de constatar si está diciendo mentiras. Este evento no pasa desapercibido por la maestra porque generalmente E4 suele decir o narrar eventos poco probables (mentiras), más allá del juicio moral y siguiendo a Vygotski (1979) en la cita anterior, cabe subrayar que un niño o niña mentiroso, es potencialmente un narrador capaz de sustituir sus carencias afectivas, emocionales o sus necesidades básicas no satisfechas, por un mundo imaginario, aunque este evento puede ser

silenciado por un juicio de valor del adulto que lo valora como mentira, sería interesante que la maestra propusiera un tipo de actividad lúdica para que los estudiantes aprendan a crear situaciones imaginarias a partir de sus frustraciones, deseos no satisfechos, de sus sentimientos y emociones, asumiendo su propia realidad.

Sin duda, el ejemplo de E4 es un claro indicio de la importancia de trabajar la imaginación creadora en el aula de clase y de comprender que, el juego se expresa de maneras distintas y complejas, acompasando el desarrollo cultural del niño. En la actualidad, la escuela, la familia, la sociedad en general, auspician los juegos de ejercicios (actividad física realizada generalmente en la clase de Educación Física) y de reglas, especialmente cuando se trata de los deportes en los cuales el elemento competitivo es predominante. En la clase de Lengua Castellana en particular, se suele privilegiar en cada grado de escolaridad la enseñanza de la gramática y/o la lectura, y es muy poco fomentado la lectura de cuentos y juegos de lenguaje, máxime si se avanza en el nivel de escolaridad. A este propósito, sobre la construcción de la imaginación dice Rodari (1999) reinterpretando a Vygotski

El juego no es un simple recuerdo de impresiones vividas, sino la reelaboración creadora de esas mismas impresiones, un proceso a través del cual el niño combina entre sí los datos de la experiencia, a fin de construir una realidad nueva, que responda a sus curiosidades y necesidades. (p. 199).

Rodari (1999) sostiene “Para conocerse, es necesario poderse imaginar. No se trata, por lo tanto, de estimular en el niño fantaseos vacíos (...), sino de darle una mano para que pueda imaginarse e imaginar su destino.” (p.140).

La primera sesión concluye con el SI de organización de la Tarea 1. A continuación se describen y analizan los patrones de este SI.

3.1.3.3 Patrones SI de Organización de la Tarea 1

El SI de Organización de la tarea 1 se hace alusión al juego El árbol de los libros acordeón y se propone la elaboración de las preguntas para la enseñanza aprendizaje de una entrevista. La tarea de hacer una entrevista es para realizarla en casa con los integrantes de las familias, quienes darán cuenta a las y los estudiantes sobre los familiares, incluidos los ausentes.

Después de las vacaciones las y los estudiantes suelen llegar muy dispersos, de ahí que el primer patrón que aparece con mayor frecuencia sea hablan todos/bulla, seguido de una consigna para centrar el grupo. Los dos primeros patrones: hablan todos (estudiantes) y consigna (de la maestra) hacen parte de la dinámica inicial de cualquier sesión escolar. Asimismo, el patrón explicación procedimiento/definición de la tarea, es habitual del ejercicio docente, sin embargo, la descripción y análisis de este patrón resulta muy importante, si se toma en consideración que el tema a tratar irrumpe no solo con la tradición de la escuela, sino en el tipo de relaciones estudiantes-maestra-contenidos de la asignatura Lengua Castellana, que el grupo ha tenido con la maestra, pues, esta experiencia se introduce en un período avanzado del año escolar. Figura 15. Patrones SI Organización de la tarea 1 (ORT 1).

La maestra había previsto para esta SD y con la mediación del juego El árbol de los libros de acordeón, fortalecer la producción oral y escrita, propuesta en los Estándares Básicos de Competencias desde el Ministerios de Educación Nacional, en la asignatura de Lengua Castellana (dada la finalización del año escolar) y específicamente, abordar como contenido programático, la entrevista. Naturalmente, la articulación de dichos propósitos al juego de carácter autobiográfico antes mencionado, se convirtió en un reto para la maestra que le condujo a reflexionar autocríticamente.

Figura 15. Patrones SI Organización de la tarea 1 (ORT 1)	
Sesión 1	
Maestra	Estudiantes
	Hablan todos/bulla
Consigna/centra atención Grupo	
Explicación procedimiento tarea/ define tarea	
	Solicita turno para hablar
Concede turno	
Pregunta C-C	
	Respuesta C-C
	Pregunta C-C
Repite pregunta/respuesta C-C	
Pregunta grupo general	
	Respuesta onomatopeya
	Comentario reflexión
Pregunta consulta al grupo	
	Propuesta
Acepta propuesta	

La presentación de una parte del juego a los estudiantes, aparece después de reconstruir las experiencias de las vacaciones (SI de reconstrucción) en el primer patrón -Definición de la tarea / explicación del procedimiento- la maestra suprimió una presentación del juego que invitara a la alegría de jugar, probablemente porque no es costumbre presentar juegos en el aula de clase.

La creatividad y la motivación de la maestra en la presentación del juego es una clave para que los estudiantes se predispongan y cambien de actitud, es decir, se atrevan a jugar. La idea que se interioriza desde muy temprana edad es que el aprendizaje escolar es una actividad seria, equivalente al trabajo del niño, en consecuencia, cualquier tipo de juego perturba la enseñanza-aprendizaje, pese a que psicólogos y educadores (anteriormente citados en este documento) han mostrado la importancia del juego en el desarrollo infantil. La dificultad mencionada por parte de la maestra permite identificar, la ruptura que la escuela pública hace

con relación a la vida cotidiana de los niños y las niñas, puesto que, en los espacios libres, en la escuela y fuera de ella, el juego es la actividad que más realizan, la que más les gusta, en la que, por supuesto, son más serios.

La observación de este primer patrón Definición de la tarea / explicación del procedimiento, hace pensar autocríticamente a la autora del estudio, que la escuela pública democrática y democratizadora no puede privar a los niños y las niñas de los lenguajes lúdicos, de las risas y el sentido del humor, del movimiento. Por ello, se pregunta a sí misma y a otros maestros y maestras de básica primaria: ¿Cómo puede un educador popular ayudar a construir ciudadanos libres, autónomos, solidarios, críticos, no sumisos, etc., si permite que el juego en todas sus manifestaciones -parte integral de las voces infantiles de la vida cotidiana- se detenga en la puerta de la escuela y del aula de clase?

A continuación, un ejemplo que ilustra el patrón Explicación del procedimiento de la tarea por parte de la maestra:

Primera Sesión

49 M: Si, resulta que justamente intentando mirar las dos partes: español y ciencias sociales, vamos a hacer un trabajo que a mí, particularmente me llama mucho la atención, y es un trabajo que habla sobre nuestra familia, entonces vamos un momento acá por favor, E1, E15 y los chicos que están allá por favor. Vamos a observar un momento acá y nos vamos a dar cuenta de que hay una forma, un árbol cierto y ¿Qué nos dice este árbol?

50 Coro: Hay unas letras

51 M: ¿Unas letras referidas a qué?

52 E2: ¡Unos libros flores!

53 E4: El árbol de los libros acordeón.

54 M: Resulta que en este árbol vamos a hablar de nuestra familia, de la familia de cada uno de ustedes. ¿Les gusta hablar de su familia?

(...)

87 M: Cierto que sí, listo entonces que es lo que vamos a hacer, escuchamos con atención por favor. Voy a entregarles a cada uno de ustedes este árbol que se llama El árbol de los

libros acordeón, voy a entregarlo en cada uno de sus puestos, observen el árbol por favor, miren ¿Qué nos dice ahí?, ¿Cómo se forma?, ¿Sobre qué miembros de nuestra familia hace referencia?, los observamos primero, primero que todo observamos.

88 E1: no tiene hojas

(...)

108 M: La pregunta que nos hizo E4, que nos hizo E2 y que nos están haciendo, ¿Pero si yo no conozco a la mamá de mi mamá, a mi abuelo o a mi familia y aquí me preguntan por mi familia?, no hay un problema por eso, es algo que se puede solucionar. ¿Cómo lo podemos solucionar?

109E2: ¡Preguntémosle a los padres de familia!

Mesa (2012) al diseñar el juego El árbol de los libros de acordeón especialmente para la experiencia, recomendó a la maestra hacer un juego preliminar de expresión corporal en el que los niños se familiarizaran con la analogía del árbol genealógico familiar, representado en el árbol corporalmente las raíces, tallo, ramificaciones, hojas y frutos, imaginando árboles grandes y pequeños, frondosos o secos, etc. Es decir, se trataba de contextualizar el juego grafico-plástico. Sugirió también, conversar con los y las estudiantes para descifrar los significados del juego y construir nuevos sentidos del mismo: ¿Por qué un árbol puede tener libros? ¿Qué es un acordeón? ¿Qué pueden contener esos libros? ¿Por qué los libros pueden tener forma de acordeón? etc. Lo anterior con el propósito de hacer volar la imaginación creadora de los estudiantes y llevarlos al reconocimiento de la metáfora, a sus representaciones sobre la familia y sus ancestros y evitar que la propuesta lúdica se redujera a una manualidad o a una tarea para la casa.

De todos modos, en el patrón Explicación procedimiento tarea/ definición de la tarea, la maestra privilegió la entrevista, es decir, el contenido programático de la asignatura de Lengua Castellana.

Los demás patrones que aparecen en el SI de Organización de la Tarea 1: Estudiante, solicita turno para hablar/ Maestra, concede turno; Respuesta CC / pregunta CC; Maestra,

pregunta general o de consulta al grupo/ Estudiantes, propuesta/ Maestra acepta propuesta/ respuesta onomatopeya/comentario reflexión, son comunes a los patrones que emergen en otros SI. Cumplen con la función, en esta sesión en particular, de aclarar dudas sobre el tema o el procedimiento para elaborar el árbol. Cabe subrayar que en la dinámica preguntas (maestra) y respuestas (estudiantes) aparece, con una alta frecuencia, un patrón diferente por parte de los estudiantes que consiste en respuestas a modo de onomatopeyas, es decir, se utilizan sonidos para significar afirmaciones, por ejemplo, umunn, juui, ajá... acompañados de expresiones gestuales, generándose un clima de confianza y entendimiento mutuo, al utilizar este tipo de abreviación entre la maestra/estudiantes.

3.1.3.4 El SI de Reconstrucción: Tarea Entrevista

El SI de reconstrucción de la segunda sesión, corresponde a la tarea realizada por los estudiantes en sus casas, una entrevista a los integrantes de la familia. Esta entrevista que es un contenido programático de la asignatura Lengua Castellana, abre el camino al universo biográfico y a las voces de vida cotidiana de los niños y las niñas. Durante este SI se evidencian diversas situaciones de orden emocional y afectivo, vividas y expresadas por algunos estudiantes al realizar la tarea de la entrevista con la familia. Por lo general, cuando las y los estudiantes avanzan en la escolaridad, los padres y familiares que no han logrado un nivel de instrucción más alto, se ven impedidos para ayudar en las tareas, dado que no conocen los contenidos. En este caso, la tarea implica a la familia en cuanto a las relaciones familiares, el lugar en la sociedad; la movilización de la memoria familiar -recuerdo y olvido- resistencia a recordar y olvido más por omisión intencionada que por carencia de recuerdos.

Por ejemplo, el olvido de situaciones de duelo por separación, abandono o desplazamiento forzado, o por violencia intrafamiliar. A continuación, la Figura 16 evidencia, cómo evoluciona el patrón de los SI de reconstrucción que cumple la función de recapitular las

experiencias de las vacaciones, hacia los patrones de reconstrucción cuya función es entrar al terreno biográfico de la familia - memoria colectiva - mediante la tarea de la entrevista.

Figura 16 Patrón Reconstrucción de la Tarea Entrevista (RECE)

Sesión 2	
Maestra	Estudiantes
Pregunta al grupo /Reconstrucción tarea	
	Solicita turno para hablar
Concede turno	
	Valora tarea (fácil)
Pregunta C-C	
	Respuesta (ayuda familiar)
Pregunta C-C	
	Respuesta C-C/datos familia
Pregunta C-C	
	Respuesta C-C/datos familia
Repite respuesta/ pregunta C-C (ayuda familiar/como se sintió)	
	Respuesta / negación gestual
Solicita explicación negación	
	Comentario par (va a llorar)
	Respuesta - Acción (Llanto)
Apoyo emocional/pregunta C-C	
	Respuesta C-C
Pregunta C-C	
	Respuesta C-C
Pregunta reconstrucción / pregunta C-C	
	Silencio (Tímida al hablar)
Consigna / pregunta C- C	
	Respuesta C-C
Consigna C-C	
	Respuesta C-C
Pregunta C-C	
	Respuesta Acción
Reconstrucción /Pregunta C-C	
	Respuesta C-C
Pregunta C-C	
	Respuesta C-C
Valoración /pregunta C-C	
	Respuesta C-C
Pregunta C-C	
	Respuesta C-C

Al iniciar este SI de reconstrucción, como se muestra en la Figura 16, resalta el patrón pregunta al grupo general que hace la maestra para iniciar la sesión, consecuentemente obtiene una respuesta en coro o de solicitud de turno para hablar. Con la solicitud de turno para hablar, se observa cómo los estudiantes manifiestan haber interiorizado la norma social de los turnos conversacionales con el refinamiento de la escuela, que consiste en levantar la mano para solicitar la palabra, -obviamente no se levanta la mano para solicitar turno en el entorno familiar o con los pares-. Concedido el turno, la maestra se dirige al estudiante llamándolo por su nombre y estableciendo un diálogo cara a cara C-C. El patrón, pregunta de la maestra y las respuestas C-C de los estudiantes, alcanzan a tener una aparición mayoritaria en este SI. La maestra trata de verificar qué dificultades encontraron los niños al realizar la tarea con la familia, quién o quiénes de los integrantes de la familia les ayudaron y quién contribuyó con más información. Se observa cómo la maestra, moviliza la memoria inmediata de lo ocurrido con la familia durante la entrevista y, al mismo tiempo, restablece la memoria lejana y colectiva que ha prestado la familia al estudiante para el reconocimiento de los ancestros, proceso de memoria donde consciente o inconscientemente se producen olvidos, omisiones o recuerdos selectivos. A continuación, un ejemplo que muestra lo anteriormente expuesto.

Segunda Sesión:

40 M: Si perfecto, y ¿Tu cómo te sentiste E2?

41 E2: No

42 M: ¿No qué?

43 E2: No me ayudaron

44 M: No te ayudaron ¿Y eso?

45 E5: Esta triste

46 M: ¿Y no tenías un tío o alguien que te pudiera colaborar?

47 E2: No

La maestra aborda una situación emocional muy importante para E2, la ausencia de alguien que siempre le ayuda, su tío. Esta situación a lo mejor no emergería, si no se hubiese abierto el espacio para preguntar por el apoyo familiar en la realización de la tarea, es decir, si la presentación de la tarea se hubiese limitado a la calificación, solo interesaría si se realizó o no, pero al abrir las puertas a la historia de la familia en este ejercicio en particular, la respuesta fue otra.

El ejemplo anterior, se expondrá y analizará ampliamente en el capítulo Resultados 2, bajo el subtítulo: ¡Corresponsabilidad en la educación! Cabe subrayar que la asunción de la responsabilidad sobre las tareas o contenidos por parte de las y los estudiantes, en este caso en particular, se escapa a la voluntad de los mismos, dado que son los miembros de las familias quienes, al poseer la memoria de la historia familiar, ejercen algún tipo de Influencia Educativa no sólo porque “ayudan” a cumplir con la tarea, sino porque participan en la construcción ética del niño o la niña, al hacer una valoración de sus propios orígenes. Es de suponer que el recuerdo o el olvido de algunos miembros del árbol familiar está profundamente relacionado con hechos dolorosos como el desplazamiento forzado, las formas de violencia social y familiar.

Al finalizar la reconstrucción de lo sucedido en la entrevista familiar, la maestra explica el procedimiento para hacer los libros con forma de acordeón, qué debe aparecer en la tapa del libro y qué escribir en éstos. A continuación la Figura 17., seguida de un ejemplo que ilustra lo anteriormente expuesto:

Figura 17. Patrón SI Organización de la Tarea 2(ORGT 2)		
Sesión 3		
Maestra	Estudiantes	
Definición tarea/ Explica procedimiento para elaborar los libros acordeón.	Escuchan/ preguntan	

Segunda sesión

95 M: Vamos a observar este árbol, ya hicieron ustedes una parte más pequeña y hoy trabajaremos en cada uno de estos cuadritos, ¿Ustedes donde creen que va todo lo que consultamos y todas las preguntas que hicimos a nuestros seres queridos?

96 E7: Profe yo la hice en una hoja

97 E6: ¡Pongamos el acordeón!

98 M: ¿De dónde sacas esa palabra E2?

99 E6: Porque usted ayer nos lo mostro

100 M: ¡Ah exactamente!, ayer les mostré como era esa forma, porque por algo decimos El árbol de los libros acordeón cierto, bueno entonces que es lo que vamos a hacer ahora, vamos a hacer cada uno de los libritos acordeón que van en este cuadrito.

102 E3: Hace con una hoja de papel los pliegues simulando el acordeón

101 M: Hay uno que esta solo para ustedes, aquí van a poner todo lo que a bien quieran expresar de ustedes mismos, lo que les gusta, lo que hacen, la edad que tienen, se van a dibujar, si, entonces voy a indicarles cómo van a ir cada uno de esos libritos, en estas hojas que están aquí, observamos por favor, vamos a hacer la forma de acordeón.

3.1.3.4 Patrones del SI Ejecución de la Tarea 2 (EJT 2)

El SI ejecución de la tarea 2, se ubica en la tercera y cuarta sesión, tiene como contenido la elaboración de El árbol de los libros acordeón por parte de los estudiantes: Todos reciben el mismo formato con un árbol para hacer las representaciones gráficas de la familia, colorear el árbol, pegar los libros de acordeón y escribir en éstos. Se trata de una personalización del juego que es común para todos, pues, tiene el mismo formato de papel y el mismo dibujo del árbol sin colorear.

Figura 18. Patrón SI Ejecución de la tarea 2 (EJECT 2)			
Sesión 3 y 4			
Maestra		Estudiantes	
Pregunta tarea	comprensión	Respuesta	Comprensión Tarea/ Sugerencia Materiales (Pinceles)
Observa		Trabajan	
Verifica avance trabajos		Valoración Positiva/ Sugerencias	
Pregunta C-C		Respuesta C-C	
Explicación trabajo a realizar en casa			

El primer patrón que aparece corresponde a la maestra que pregunta a los estudiantes para verificar si han comprendido la tarea a realizar. El patrón respuestas de los estudiantes, además de mostrar comprensión de la tarea, las respuestas se orientan a mostrar los escasos materiales y, al mismo tiempo, a la recursividad de los estudiantes que se las ingenian para pintar sin pinceles. Otro patrón, consiste en la ronda de observación que hace la maestra verificando el estado de avance de la tarea de cada estudiante o de los pequeños grupos, adicionalmente, hace valoraciones positivas, cara a cara, sobre los trabajos. Finalmente, la maestra al reconocer la finalización de la hora clase, asigna la tarea de concluir el trabajo en casa.

Así, el siguiente ejemplo da algunas pistas sobre la ayuda que existe entre pares, y la fortaleza del trabajo colaborativo. Aunque en este SI cada estudiante estaba en una determinada parte de la ejecución de la tarea, procuraron unirse y diseñan su propia estrategia para colaborar mutuamente, veamos:

Cuarta Sesión

14 M: E 3. ¿Por qué no estás pintando?

15 E3: Es que no hay más pinceles y se lo estoy empréstando para poder ir iguales (señala a su compañero E5)

16 M: Ah, entonces se están turnando y empezaron por el mismo lado

17 E3: ¡Aja, vea!

18 M: ¿Y de quién fue la idea de empezar por allí?

19 E3: Mía (sonríe)

20 M: ¿Por qué?

21 E3: No pintes las orillas, las orillas las pintamos con el dedo mira...

22 M: ¿Las orillas las pintan con el dedo?

23 E3: Si para que no manchen por afuera (E3, observa y ayuda al compañero)

Resulta interesante el ejemplo antes mencionado, aunque E3 iba mucho más avanzado, decidió ayudar a su compañero. Veamos la Figura 18

Figura 19. EJECT 2: Trabajo Colaborativo



3.1.3.5 Patrones del SI Organización de la Tarea 3 (ORGT 3)

Los patrones del SI Organización de la tarea 3 aparecen en la cuarta sesión. La maestra define la tarea y explica el procedimiento para la exposición, los y las estudiantes la siguen en silencio. En el SI Organización de la tarea 3 la maestra explica las pautas para la puesta en común, que consiste en que cada uno de los y las estudiantes exponga ante el grupo su árbol genealógico. Para definir la tarea, la maestra toma como ejemplo el árbol realizado por un

estudiante (E10), explica el procedimiento y sugiere a los y las estudiantes utilizar su recursividad, como lo evidenció el compañero, para fijar el papel (medio pliego de papel bond, con formato vertical, sujetado con una vara de madera en la parte superior).

Figura 20. Patrones del SI Organización de la Tarea 3 (ORGT 3)

Sesión 4	
Maestra	Estudiantes
Definición tarea/Explica procedimiento para exposición	Escuchan

Cuarta Sesión

12 M: Vamos a hacer uso del trabajo que nos comparte E10, él por supuesto mañana lo va a socializar, pero quisiera comentarles dos cositas importantes que deben tener en cuenta para el día de mañana. La primera, ponerle una barita de estas para poderlo sostener, la segunda, yo les había dicho que era creatividad e ingenio de ustedes ajustar los acordeones para que no se levantaran, en el caso de E10 ha utilizado unos clips, pero como ya les dije, cada uno tiene una forma particular de cerrar su libro acordeón...

3.1.3.6 Patrones del SI Ejecución de la tarea 3 (EJECT 3)

En las sesiones 5 y 6 aparecen los SI Ejecución de la Tarea 3 cuyo contenido son las exposiciones en forma individual sobre la genealogía familiar representada gráfica y por escrito, en los árboles de los libros acordeón, elaborados tanto en las sesiones anteriores en el aula de clase como en las casas.

Figura 21. Patrones del SI Ejecución de la tarea 3 (EJECT 3)

Sesión 5 y 6	
Maestra	Estudiantes
Consigna/ iniciar exposiciones	Inicia exposición/despliega el árbol. Dice su nombre y otros datos de sí
Llama atención del grupo/ solicita silencio/respeto por el compañero que expone	Continúa exposición autobiográfica/ otros miembros de la familia
Pregunta (sobre la exposición) / solicita ampliar o precisar información	Pregunta par/significado de una palabra
	Amplia significado
	Preguntas pares/ ampliar información
Comentario/pregunta C-C (expositor)	Respuesta expresiva / continúa exposición
Valoración positiva /pregunta evaluación (cómo se sintió con la experiencia)	

El primer patrón es una consigna de la maestra para dar inicio a la exposición de los trabajos, enfatiza la importancia de escuchar al compañero que expone, como señal de respeto. Los expositores inician desplegando su árbol de los libros de acordeón, frente al grupo, dicen su nombre y continúan con los integrantes de su familia. La maestra parafrasea o realiza preguntas para precisar las exposiciones y hay un interés por parte de los estudiantes por preguntar sobre palabras o hechos narrados por el expositor.

El intercambio de preguntas y respuestas no solo por parte de la maestra sino entre los pares, destaca un alto grado de participación de los y las estudiantes, se observa un clima de mucha confianza y actividad. Prueba de ello son los patrones: Pregunta maestra (sobre la exposición) / solicita ampliar o precisar información/ Estudiante Pregunta par/significado de una palabra o Ampliar significado/ Preguntas pares/ ampliar información/

Comentario/pregunta C-C (expositor), en los que muestran la dialogicidad que promueve la exposición sobre lo biográfico. Sobre este punto en particular se analizará en el apartado correspondiente a Resultados 2.

En cuanto a la asunción de la responsabilidad sobre la tarea, se resalta en algunos casos la asunción por parte de los y las niñas más allá de la ayuda que pudo prestar la familia. En este punto vale la pena reflexionar sobre la importancia que puede tener hacer partícipes a los padres de familia, mediante una reunión anterior a la realización de la Secuencia Didáctica, en tanto es una oportunidad para ellos y sus hijos encontrarse en el interés común de reconocer los ancestros y dialogar en familia.

Figura 22. Ejemplo fotográfico Exposición del Árbol de los libros Acordeón (EJECT 3)



Sexta Sesión

19. E2: ¿Por dónde comienzo?

20. M: Por donde quieres empezar, puedes contarle a tus compañeros como realizaste el árbol, como hiciste para conseguir los datos y como fuiste diseñando cada uno de los libros acordeón.

21. E2: Los datos me los ayudo a conseguir mi mamá

22. M: Tu mamá, pero ustedes recuerdan que inicialmente el otro día que dejamos el trabajo, que lo estuvimos haciendo ¿qué paso?, ¿si lo recuerdan? tu no trajiste los datos, no trajiste las preguntas...

23. E2: Si las tengo en una hoja de block

24. M: Tenías las preguntas, pero no tenías las respuestas porque de pronto no tuviste la facilidad de

25. E2: Que alguien me ayudara...

26. M: ¿Y que ves ahora?, eres el primero que termina ¿como ves eso, que paso después?...

27. E2: Después mi abuela regaño a mi mamá

El patrón, Valoración positiva /pregunta evaluación (cómo se sintió con la experiencia) realizada por la maestra, a cada uno de los expositores, no cumple ampliamente con una evaluación como tal. Es transversal a las exposiciones del SI EJECT 3. Sin embargo, la pregunta desencadena una serie de respuestas que llevan a los y las niñas a valorar este tipo de actividad.

Sexta Sesión

96. M: Listo coméntame entonces (se dirige a E2) como te sentiste con esta actividad tan bonita.

97. E2: Me sentí bien, me junté más con mi papá, mi mamá y mi abuela. Nos reunimos todos cuatro para poder hacer esta tarea y todo mundo recochando para poder hacer esta tarea...

98. M: ¡Estaban recordando ellos!

99. E2: Si

100. M: Muy bien listo entonces ¿si te gusto hacer el Árbol de los libros acordeón?

101. E2: Si

102. M: Perfecto y ¿te gusta saber de tu familia E2?

103. E2: Si

104. M: Si, ¿hay cosas de ellos que no sabías?

105. E2: si

Hasta aquí, se han expuesto los Resultados 1 que corresponden al primer nivel de análisis de la actividad conjunta durante la SD. Dos primeras conclusiones generales se pueden destacar en estos resultados. La primera, apunta a la riqueza de datos que aporta la observación detallada de las actuaciones tanto de la maestra como de los y las estudiantes, en el transcurso de un proceso intencionado, orientado por un problema de investigación que busca indagar si produce alguna Influencia Educativa incluir las voces de la vida cotidiana en la asignatura de lengua castellana. La segunda, tiene que ver con la cesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea, que se expresa como uno de los mecanismos de Influencia Educativa. Por lo expuesto en el apartado, es evidente que se produce este mecanismo de una manera compartida entre la familia y los estudiantes, aunque queda claro, que se requieren estrategias pedagógicas para optimizar el proceso comprometiendo a los padres y familiares, en este caso, con la construcción de la memoria familiar y social.

Cuarto capítulo

4. Resultados 2

4.1 Aproximación al discurso de los participantes

A continuación, se hará referencia al segundo mecanismo de Influencia Educativa, en este nivel, se responde a la pregunta ¿A qué se refieren los participantes durante la actividad conjunta? es decir, ¿qué dicen?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿quién? El objetivo es identificar qué significados y sentidos se construyen en la actividad discursiva de los participantes. Para tal fin, se aborda el discurso de los participantes siguiendo los turnos conversacionales que se producen en la interacción maestra-estudiantes-pares, en cada uno de los segmentos de interactividad establecidos en el primer nivel de análisis.

Como se planteó en el capítulo Metodología, posterior al registro en video de las seis sesiones, el discurso de los participantes fue transcrito. Con base en los Segmentos de Interactividad SI ya establecidos, se analiza el discurso desde las orientaciones del marco teórico conceptual y el problema de investigación formulado. A continuación, se describen las categorías y subcategorías que emergen a partir del análisis de los turnos que contienen *mensajes*, en aras de una aproximación a la pregunta problema ¿Qué influencia educativa puede llegar a tener, sobre los niños y las niñas del grado 4-D de la Institución Educativa Metropolitano María Occidente de la ciudad de Popayán, incluir las voces de su vida cotidiana, en la asignatura de Lengua Castellana?

En este segundo nivel, según el modelo metodológico de referencia, la unidad básica de análisis es el mensaje. Definido por Coll (2008):

Un mensaje es la expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma en su contexto de enunciación, y que, por tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto. Los mensajes se consideran, al tiempo, unidades elementales de significado y de conducta comunicativa, lo cual lleva a una

aproximación esencialmente pragmática al estudio de los significados que se negocian y construyen a lo largo de las SD/SAC. Son de naturaleza esencialmente verbal, pero, para su identificación y análisis, se consideran componentes prosódicos y paralingüísticos. Los mensajes son la unidad básica del segundo nivel de análisis. (p. 47).

Con base en el primer nivel de análisis, en el que se identificaron los SI, se procede a la identificación de los mensajes, observando cómo se negocian y co-construyen los significados y, la manera como se presentan y representan esos significados en la actividad conjunta maestra/estudiantes. Para establecer las categorías de contenido referencial, es decir, lo que dicen y a lo que se refieren los participantes, se identifican los temas, derivados del conjunto de las categorías referenciales que van emergiendo del discurso -turnos conversacionales (Ver Anexo 1). Este procedimiento da lugar a establecer los ámbitos de categorías referenciales o configuraciones de mensajes. Para mayor claridad, a continuación, se presenta la Figura 22, que muestra la relación entre el primer y segundo nivel de análisis, es decir, la interpretación para el presente estudio, de cómo se integran globalmente los dos niveles de análisis y la identificación de los dos mecanismos de Influencia Educativa.

Figura 23. Relación entre el primer y segundo nivel de análisis

Nivel de análisis / Sesiones	Primera sesión	Segunda sesión	Tercera sesión	Cuarta sesión	Quinta sesión	Sexta sesión
Primer nivel Segmentos de Interactividad SI	SI ORG SI REC-V SI ORG-T-1	SI ORG SI REC-E SI ORG-T-2	SI ORG SI EJE-T-2	SI ORG SI EJE-T-2 SI ORG-T-3	SI ORG SI EJE-T-3	SI ORG SI EJE-T-3
Segundo nivel Ámbitos y categorías	Ámbito vida cotidiana familiar CF DZMF ABWF EF AYP OF Ámbito vida cotidiana familiar del niño J TIC WN T Continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta DES ML INT APE R LL AN AG CVV AC Tareas relacionadas con el juego DTPROJ RNSE EVA TE AYP PP					

En la figura anterior, los ámbitos aparecen en la primera fila superior. Las categorías de contenidos referenciales aparecen en la segunda fila superior y la abreviatura se ubica en la primera celda de cada columna. Las columnas indican quién es el productor del mensaje: M para la maestra y E para los estudiantes. Las configuraciones de mensajes van emergiendo como conjuntos de relaciones entre los ámbitos. De ese modo, en el mapa de cada sesión aparecen distintas configuraciones de mensajes.

Cabe subrayar que las categorías identificadas y agrupadas en cada ámbito, no son excluyentes entre sí, es decir, una o más categorías pueden identificarse en un mensaje dado en un mismo turno conversacional. Por ejemplo, al mismo tiempo que un estudiante habla de un miembro de su familia, composición familiar (CF), en el mismo mensaje habla de enfermedad familiar (EF), Ayuda familiar (AYF), etc...Igualmente, puede referirse a categorías de otro ámbito, como: Vida cotidiana familiar del niño, Continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta, Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros de acordeón.

4.1.1 Descripción de los ámbitos

El ámbito de vida cotidiana familiar (VCF) y el ámbito de vida cotidiana familiar del niño (VCFN), hacen referencia al contexto social tradicionalmente externo a la escuela, son las voces de la vida cotidiana presentes en la actividad conjunta maestra/estudiantes, cuyo objetivo, en este caso, es vincularlas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Castellana. Para ello, se retoman los conceptos aprendidos en una situación de enseñanza formal y los aprendidos en la experiencia con el mundo, referidos por Vygotski (1982) como “científicos” y “cotidianos” respectivamente.

El ámbito de tareas relacionadas con el juego (TRJ) y el ámbito de continuidades y discontinuidades en la actividad conjunta (CODIS), hacen referencia específica al contexto situacional del aula.

4.1.2 Descripción de las categorías

A continuación, se describen las categorías que pertenecen a los cuatro ámbitos; Vida cotidiana familiar, Vida cotidiana familiar del niño, Continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta y Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros acordeón.

4.1.2.1. Ámbito vida cotidiana familiar (VCF)

Composición familiar (CF): Refiere las alusiones que hacen en la actividad conjunta los estudiantes o la maestra a los integrantes de la familia.

Desplazamiento (DZ): Presenta la migración forzada que enfrentaron los estudiantes y/o algún integrante (s) de su familia.

Muerte familiar (MF): Contiene las alusiones que hacen los estudiantes a la pérdida de un familiar.

Abandono familiar (AB): Expresa la ausencia de un familiar por un largo periodo de tiempo.

Trabajo familiar (WF): Indica las referencias que hacen los estudiantes sobre la ocupación del familiar.

Estudios familiares (EF): Indica las referencias que hacen sobre los estudios que han cursado o cursan los integrantes de la familia.

Ayuda familiar (AYF): Da cuenta de la corresponsabilidad del integrante de la familia con las tareas que requiere el estudiante.

Origen de la familia (OF): Esta categoría da cuenta del origen y/o residencia actual de la familia del estudiante.

4.1.2.2. Ámbito vida cotidiana familiar del niño (VCFN)

Juegos (J): Incluye las referencias que hacen los estudiantes frente al juego.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Hace referencia a los aparatos tecnológicos mencionados por los estudiantes, incluyendo los juegos electrónicos.

Trabajo del niño (WN): Hace referencia a las labores que el niño realizó con remuneración económica.

Tareas (T): Expresa los deberes académicos realizados en la casa.

4.1.2.3. Continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta (CODIS)

Desacuerdo (DES): Expresados en las diferencias entre maestra-estudiantes y entre estudiantes.

Malentendido (ML): Interpretación inadecuada en la actividad conjunta.

Interrupción (INT): Pausa realizadas para atender situaciones ajenas a la SD dentro y fuera del salón de clase.

Apoyo emocional (APE): Expresado en las palabras y/o acciones de la maestra y entre pares, principalmente en la expresión de sus sentimientos.

RISAS (R): Expresiones de alegría durante la S D.

Llanto (LL): Expresiones de tristeza durante la S D.

Alusión nombre (AN): Son los llamados cara a cara que realiza la maestra a los participantes o viceversa.

Alusión grupo (AG): Son los llamados de la maestra al grupo de estudiantes para preguntar y/o centrar atención.

Corrección verbal (CV): Hace referencia a algunas precisiones sobre palabras pronunciadas por los estudiantes.

Valoraciones (V): Refieren las subjetividades expresadas por los estudiantes y/o la maestra.

Acuerdos (AC): Expresado en la toma de decisiones frente a la realización del juego El árbol de los libros acordeón.

4.1.2.4. Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros acordeón (TRJ)

Definición de la tarea (DT): Alude las precisiones que se realizaron durante el juego El Árbol de los libros acordeón.

Procedimientos para hacer el juego (PROJ): Plantea la descripción sobre cómo se hace el juego El árbol de los libros acordeón.

Referencia a la norma (RN): Refiere las intervenciones explícitas o implícitas sobre la norma, como por ejemplo el horario de clase.

Significado emergente (SE): Son las palabras y/o conceptos que surgieron en el desarrollo de la SD.

Evaluación (EVA): Está relacionada con el sentir del estudiante frente a la realización de la entrevista, la elaboración del árbol de los libros acordeón, la socialización y la experiencia en general con la familia.

Tarea entrevista (TE): Hace referencia a la primera parte del juego, refiere las intervenciones relacionadas con la entrevista que los estudiantes hicieron a los miembros de su familia.

Ayuda pares (AYP): Alude la colaboración entre estudiantes durante la puesta en marcha de la SD.

Pregunta pares (PP): Plantea los cuestionamientos realizados por los participantes a sus pares durante el desarrollo de la SD.

4.2. El establecimiento de la intersubjetividad: La entrada de las voces de la vida cotidiana en la vida del aula

En este punto se hará referencia al modo como los participantes van a construir conjuntamente nuevos significados y sentidos, sobre su vida cotidiana por fuera de la escuela, a partir de hablar de su historia familiar con la mediación del juego El árbol de libros acordeón. Para el análisis del discurso de los participantes es importante comprender en que consiste la intersubjetividad, en términos de Rommteveit (citado por Wertsch, 1988):

(...) cuando los interlocutores inician un contexto comunicativo, pueden tener diferentes perspectivas o interpretar solo vagamente lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan transmitir. Gracias a la “negociación” semánticamente mediada, no obstante, crea un mundo social semióticamente compartido, un estado de intersubjetividad. (p. 171)

Los mensajes o categorías de contenidos referenciales a que se presentan en los ejemplos, se utilizarán los siguientes códigos: el número de la sesión a la que pertenecen, el número del turno conversacional transcrito. La persona que interviene en cada uno de los turnos, se nombra con las abreviaturas: maestra (M), estudiante E, seguido de un número remplazando el nombre. Para indicar observación al margen (Obs); para abreviar una secuencia conversacional muy larga (temática de la conversación) se saltan turnos utilizando el código (...).

¿Intereses comunes? o ¿Implicaciones de la temática?

A continuación, se expone un ejemplo de cómo para un estudiante poner en común su vida cotidiana no es fácil y se cuestiona, a partir de la pregunta de la maestra:

Primera Sesión:

54 M: Resulta que en este árbol vamos a hablar de nuestra familia, de la familia de cada uno de ustedes. ¿Les gusta hablar de su familia?

55 Coro: Si señora

56 E2: A mí no

57 E5: A mí tampoco

58 M: Listo, vamos a ver, algunos dicen a mí no, a mí tampoco, a mí sí. E2 desde hace un momento nos estás hablando, nos dices cosas...

59 E3: negativas

60 M: Si exacto, negativas, no quiere decir que eso sea malo, estás diciendo lo que no te gusta hacer, pero me gustaría escuchar ¿Por qué no te gusta hablar de tu familia?

61 E2: No

62 M: ¿No qué?

63 E2: No señora

64 M: Por eso no señora que, ¿Por qué no te gusta hablar de tu familia?

65 E2: mmju

66 M: ¿Mmju qué?

67 E2: No me gusta hablar de mi familia

En el ejemplo se puede observar la resistencia que expresa uno de los participantes, la maestra le insiste que argumente pero él niega en forma desafiante hablar de su familia, (sin argumentar), se supone que ha este tipo de episodios, se refiere Rommetvit cuando los participantes (maestra- estudiantes) inician el proceso de construcción intersubjetivo, en el cual-como sucede casi siempre en la escuela- lo temas que se proponen desde la maestra no interesan de entrada a algunos estudiantes y solo después, en el curso de la actividad

conjunta, con la participación de los pares y las explicaciones de la maestra empiezan a compartir e involucrarse .

¿Cuál es el sentido de la tarea?

El siguiente ejemplo muestra como frente a la definición de la tarea que hace la maestra aparecen dudas sobre el sentido de la tarea. Dudas que por lo demás, muestran que este participante se está situando en ese momento más en el contexto familiar que en el contexto mismo del aula y que solo gracias a la negociación que plantea la maestra es posible solucionar estas dudas.

Primera Sesión:

110 M: Acá me dicen preguntémosle a los padres de familia, preguntemos a nuestros papás o las personas con quienes vivimos que nos den razón sobre nuestra familia.

111 E3: Levanta la mano

112 E3: Profe que tal si uno diga, bueno y ¿A quién le importa si tengo papá o mamá?

113 M: No te entiendo, ¿Cómo es la cosa?

114 E3: Me están diciendo aquí que tienen que poner el nombre y si ellos no quieren ponerlo y tal vez mentalmente digan a nadie le importa pues saber de la familia de ellos.

115 M: Pero a ti ¿te interesa saber de tu familia?

116 E3: Si

117 M: Si, eso es lo más importante mi amor, vamos a mirar en este árbol ¿Cuál o cuáles de los miembros de mi familia que están en este árbol conozco yo? Observemos

¡Nos toca sociales!

Primera Sesión

45 M: Que bien, listo entonces podemos iniciar nuestro trabajo.

46 E5: Siii nos toca sociales.

47 M: ¿Cómo?

48 E5: Nos toca sociales

49 M: Si, resulta que justamente intentando mirar las dos partes: español y ciencias sociales, vamos a hacer un trabajo que a mí, particularmente me llama mucho la atención,

y es un trabajo que habla sobre nuestra familia, entonces vamos un momento acá por favor, E1, E15 y los chicos que están allá por favor. Vamos a observar un momento acá y nos vamos a dar cuenta de que hay una forma, un árbol cierto y ¿Qué nos dice este árbol?

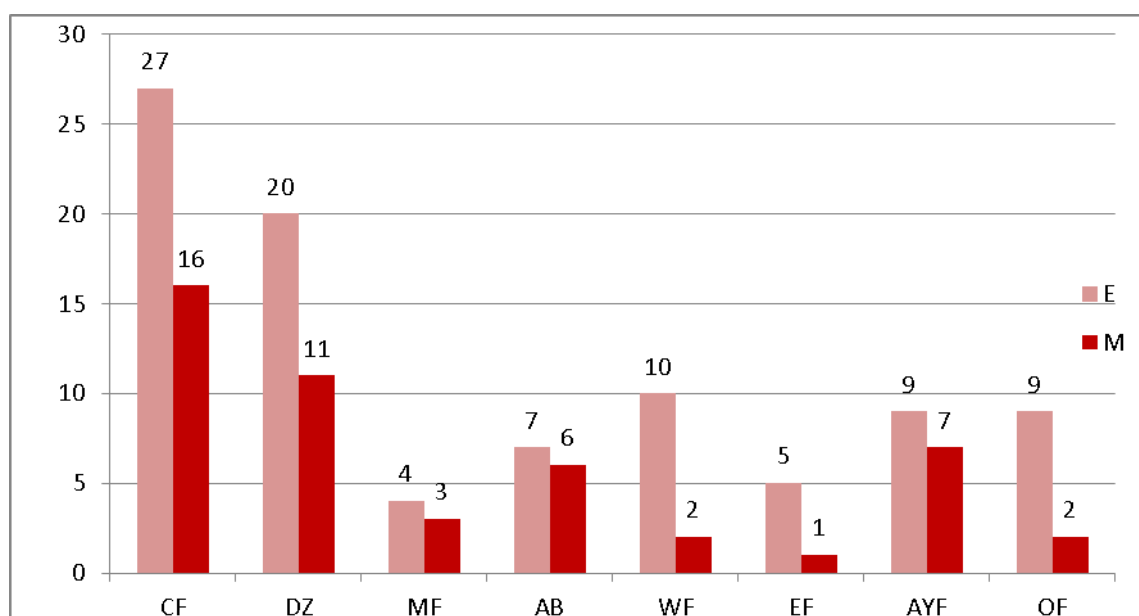
En el ejemplo, parecería que la estudiante tiene un fuerte referente de la norma, ya está muy marcada por el orden de las asignaturas que corresponden al curso, como si tuviera interiorizado que el lenguaje no tiene que ver con las ciencias sociales.

Los tres ejemplos, permiten mostrar cuatro distintas perspectivas referenciales (una de la maestra tres de los niños) para definir por acuerdo la tarea a realizar. En el primer ejemplo, al parecer se trata de un bloqueo emocional del niño hacia su familia, como se demostrará más adelante. En el segundo, la perspectiva referencial del niño es su propia familia, pues su duda conlleva a pensar en la una cierta restricción impuesta por la familia (no se habla de lo que sucede en la casa por fuera de la familia). En el tercer ejemplo, la perspectiva referencial de la niña, es la norma escolar interiorizada. En contraste, en los tres casos la maestra acude a su propia perspectiva referencial que les permite a los niños, en primer lugar argumentar, y en segundo lugar, comprender el objetivo de hablar de la familia como tema de clase.

4.2.1. Vida cotidiana familiar (VCF)

Para analizar, la entrada de las voces de la vida cotidiana en el aula de clase se retoma el conjunto de categorías agrupadas en los ámbitos Vida cotidiana familiar (VCF) y Vida cotidiana familiar del niño (VCFN) y aleatoriamente también se tendrán en cuenta los ámbitos de Continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta (CODIS) y el de Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros acordeón (TRJ). Para ello, como se explicó en la metodología, se realizaron mapas de categorías de contenidos referenciales y se procedió a determinar la frecuencia de aparición de las categorías y su configuración. A continuación, la Figura 24 muestra el promedio de aparición en el ámbito Vida cotidiana familiar (VCF)

Figura 24. Ámbito Vida cotidiana familiar (VCF)



Como se puede observar en la Figura 24 Vida Cotidiana Familiar (VCF), la categoría Composición Familiar (CF) representa un promedio más alto en las intervenciones de los estudiantes (27%) como de la maestra (16%). Lo anterior principalmente influenciado por la temática del juego El árbol de los libros acordeón que remitía a los participantes a hablar de la historia familiar, a los integrantes que componen su familia, a los desplazamientos forzados y al origen de la familia.

4.2.1.1 Representaciones de mi familia

En la categoría Composición Familiar (CF) los participantes muestran las distintas perspectivas referenciales de familia, no todas son familias nucleares y, dado que el abandono de uno de los padres es frecuente, aparece la figura del padrastro como objeto de reflexión. Veamos un ejemplo que ilustra un dialogo sobre el tema:

Primera Sesión:

146(...) M: No necesariamente, aunque ya vamos a mirar eso, porque primero quiero que diseñen las preguntas que van a hacer, no solamente el nombre sino también de donde era mi familia, que le gustaba hacer a mi familia, miren ustedes que se quieren preguntar sobre su propia familia.

147 E1: Pero, si yo no tengo papá entonces ¿qué escribo allí?

148 M: Pero ¿Qué preguntas tienes alrededor de tu papá?, ¿Qué te gustaría saber de tu papá?, pero, tienes tu padrastro ¿Qué te gustaría preguntarle a tu padrastro?

149 E1: ...Silencio

150 M: ¿Ya no vives con tu padrastro?, podríamos preguntarle a tu mamá lo que sabe de tu papá

151 E1: ¿Y si no sabe nada?

152 M: Pero no lo podemos suponer antes de tiempo

153 E1: No, pues digo

154 M: Podrías formular primero las preguntas a ver cuáles de esas preguntas tienen respuesta

155 E1: Se levanta del puesto y se acerca a M

156 M: Chicos y chicas quiero que escuchemos algo que me ha llamado mucho la atención, es un comentario que hizo E1 y que dijo antes E3. E3, nos vas a decir a todos, pero lo vas a decir fuerte, porque si no nos quedamos sin saber. Lo escuchamos y me dicen que piensan al respecto, a ver

157 E4: ¿Lo digo yo o lo dice usted?

158 E3: El papá no es el que hace si no es el que cría

159 M: Y ¿Qué quiere decir eso E3?, para algunos que no hayan entendido bien el significado de esas palabras

160 E3: El que cría es el que está al lado de uno cuando chiquitico hasta grande

161 M: Es el que te cría

162 E3: Si

163 E3: El que hace pues es el que nos hizo

164 M: Entonces lo que dices es que, el papá de uno realmente es quien te acompaña de pequeño hasta grande. Tú qué opinas al respecto E1 qué nos querías decir algo parecido

E4: Es verdad, lo que dijo E3 es verdad: porque mi papá desde pequeña... yo solamente he vivido 11 años con mi mamá y, el que es mi padrastro ahora de grande si yo necesito cualquier cosa él me dice ¿Qué necesita? y él me lo da, y yo voy a comprar y él me da lo que yo quiera.

En este ejemplo se cuelean las voces de las culturas populares; que aceptan la sustitución del padre por otra figura masculina que entra a resolver las necesidades económicas y afectivas del niño.

Otro ejemplo de composición familiar está dado en la cabeza de una mujer que es profundamente valorada por la hija, he aquí el ejemplo:

Sexta Sesión:

273 E8: Mi mamá: Mi mamá es una mujer muy trabajadora y buena

274 M: Pero espérame un momentico E8, haber ella está haciendo el esfuerzo por subir el tono de voz, pero ustedes no están haciendo el esfuerzo para escucharla, haber mi mamá, vamos en mi mamá...

275 E8: Mi mamá: Mi mamá es una mujer muy trabajadora y buena ella trabaja para cuidarnos y darnos los alimentos y no morir de hambre, ese es el ser que yo más amo en la vida, porque ella es la mujer que más me hace feliz en toda mi vida, por eso la quiero. Ella tiene 32 años y es linda y bajita como yo, y trabaja en un restaurante. Mi mamá tiene su color favorito, ese color es el color negro...

276 M: ¿Es el color qué?

277 E1: No se escucha

278 E8: Y ese es el color negro que más le encanta, y a veces me compra algunas cosas de color negro, y ella compra cosas bonitas y hermosas, cuando me las da, me quedan lindas igual que ella, porque ella es todo para mí y es mi vida, nunca la quiero perder, la quiero mucho.

(...)

283 E8: Mi papa: yo lo conozco muy poco, no se tantas cosas de él...

284 M: Haber no, no, no, ¿Qué pasó?

285 Algunas voces: es (...), es (...)

286 M: Vamos en mi papá, fuerte por favor

287 E8: Yo lo conozco, no lo conozco mucho, no se muchas cosas de él. Él no vive conmigo, él vive en San Juan de Villalobos, vive con la mamá y todos sus familiares. También sé que él trabaja en un internet alquilando computadores, lo conozco muy poco, pero igual lo quiero mucho.

En la categoría Composición Familiar (CF) se observa con mucha frecuencia otras representaciones sociales de familia, integradas por los abuelos, los tíos con sus parejas e hijos, y con marcado énfasis el ausentismo de padres y abuelos por muerte o por abandono.

4.2.1.2 “Y me aleje de...”

La categoría Desplazamiento (DZ), que representa un 20 % de las intervenciones de los estudiantes, está muy relacionada con la categoría origen de las familias. En general, los participantes aluden a los desplazamientos de los municipios y veredas aledañas a la ciudad de Popayán, de tal modo que las referencias al desplazamiento no son totalmente explícitas. Sin embargo, se traen a continuación dos ejemplos que invocan la violencia y el desplazamiento forzado y los efectos emocionales en los niños que narran.

Cuarta Sesión:

19 E11: Yo soy (dice su nombre), tengo 10 años, nací en Argelia el 27 de agosto del 2000, me gusta la escuela y jugar con mis amigos: (menciona los nombres) Yo y (nombre) tenemos los mismos años y nacimos el mismo día, a mí me gusta donde vivía. Cuando mi abuela le dijo a mi papá que nos veníamos a vivir a Popayán, yo tuve que dejar mis amigos e irme y me aleje de mi profesora favorita Zulen.

20 M: Osea que tú vivías en Argelia

21 E11: No, yo nací en Argelia, pero viví en el Plateado

22 M: ¡En el Plateado!, allá era donde tenías a tu profesora favorita y a tus amigos, osea que te dio tristeza cuando te viniste para acá

23 E11: Tapa su cara con sus manos.

24 M: Ay no mi amor

25 E5: Profe para que le hablo de eso vio.

26 M: No pero estaba preguntando lo que él me dijo allí

27 E11: Se sienta y llora en su puesto

Obs: M: No sabía cómo asumir esa situación en ese momento tan difícil para E11, si seguía preguntando pensaría que incluso podría ser un abuso y si lo dejaba así, no sabría qué paso ¿Por qué esos sentimientos de tristeza?

28 M: Creo que es importante saber que ahora nosotros tenemos más amiguitos, ¿Sí o no E11?

29 E2: Tiene amigos en Fomento (taller de lectura que ofrece COMFACAUCA), aquí en el salón y los del barrio

30 E3: A él casi todos los sábados lo invito a jugar a mi casa

31 M: ¡Cómo!, lo invitas a jugar a tu casa ¿Y él va?

32 E3: Si

33 M: Osea que él también tiene amigos acá

34 E3: Yo lo invito a jugar Play y él va, él siempre fue.

35 M: E11 escucha lo que te dice E3, que él te invita a jugar Play y tú vas, tú también tienes amiguitos aquí en Popayán y los tienes también aquí en el salón, muy buenos amiguitos.

36 E11: Levanta la cabeza de la mesa

37 M: ¿O no consideras a los compañeritos de aquí tus amigos?

38 E11: Afirma moviendo la cabeza

39 M: Mira yo no sabía que jugabas los fines de semana Play con E3.

40 E3: E5 también va y el hermano de E11 también va

41 M: Mírame un momento por favor, mira que aquí en el salón tienes muy buenos amigos, no seguramente iguales a los amigos que tenías allá en el Plateado, pero aquí también te estiman tus amigos y, seguramente tus amigos de allá lo han hecho y lo van a seguir haciendo ¿Cierto?

42 E1: Profe, sino que es que a él le dolió mucho hablar de los amigos

43 M: Pero escuchémoslo a él, porque eso es lo que nosotros suponemos

44 M: vamos E11

45 Coro: (Algunos educandos empiezan a decir E11) ¡Vamos muchacho, tú puedes!, ¡Vamos!

Obs: Ahora miro como una imprudencia haber motivado a E11 a hablar de algo, que sabía en el momento lo hacía sentir triste. Pero, considero que fue por suponer que el sentimiento del E11 solo se debía a la falta de sus amigos y de la profesora del Plateado. Me acerco al niño y hablo con él preguntándole que si quiere continuar, me responde que no y, le refuerzo la idea que desde el año pasado me he dado cuenta de los buenos amigos y amigas que él tiene en el colegio... pero que si quiere, más adelante hablamos de lo que ocurrió.

46 M: Me escuchan, agradezco mucho que le hayan dicho a E11 “Si se puede”, él puede hablar de su familia y sus amigos, aunque en este momento le de mucha tristeza no estar con sus amigos del Plateado, pero él también sabe que aquí cuenta con unos amigos maravillosos como son ustedes, con unos compañeros de clase maravillosos y que cuenta también con el apoyo de todos los profes, verdad, entonces vamos a darle un espacio...

El ejemplo anterior se sitúa en la cuarta sesión, en que los niños están haciendo las exposiciones sobre El árbol de los libros acordeón, donde parecía la genealogía de las familias, el llanto de E11 ocurre cuando empieza a hablar de sí mismo, es decir, cuando despliega el acordeón en el que esta su nombre. El llanto permite suponer, el dolor del desarraigo, la ruptura con el territorio simbólico de los afectos, y la dificultad para crear lazos de pertenencia con el nuevo lugar, la gente que lo habita y en particular con los pares, que aparecen en las intervenciones como la posibilidad en el presente, de construir nuevas amistades en las que el juego tiene un papel vinculante. (Ver subrayado turno número 30,34 y 40).

Sin duda la alusión a la profesora favorita (Ver subrayado turno número 19), le permite explicitar al niño un tipo de relación con un adulto que se ocupaba afectivamente de él.

En este sentido se podría establecer el contraste entre las relaciones interpersonales que se dan en la tradicional escuela rural, con una sola maestra incluso para varios cursos (multigrado) y con una población de niños pequeña frente a las modernas Instituciones educativas urbanas con gran cantidad de niños y maestros, donde las asignaturas no están

integradas, sino fragmentadas, como en el presente estudio, en el que la maestra solo tenía a su cargo tres asignaturas, limitando el encuentro con los estudiantes a solo algunas veces por semana. Cabe destacar en este mismo ejemplo, (Ver subrayado turno 29, 45) la emergencia de sentimientos de profunda solidaridad por parte de los compañeros que llegan a culpabilizar a la maestra. (Ver subrayado turno 25, 42).

4.2.1.3 “...y nos sacó la guerrilla”

El apoyo emocional brindado a E11, por la maestra y los pares, tiene un efecto de confianza y autoafirmación en el niño para narrar al día siguiente, con más detalle, las causas y sucesos del desplazamiento de su familia, como ocurre en los siguientes ejemplos. Vale la pena resaltar el silencio respetuoso de los niños y al mismo tiempo dialógico que se crea, en el que no solo pregunta la maestra sino también los estudiantes, dando resonancia a las voces de la vida cotidiana.

Quinta Sesión:

143 E11: Mi abuela se llama (...), tiene 48 años, nació en 1964 el 21 de Julio, trabaja en un restaurante, vivía en el Plateado y nos sacó la guerrilla y se vino a vivir a Popayán con nosotros, ahora nosotros estamos felices con la abuela.

144 M: ¿Nosotros qué?

145 E11: Ahora nosotros estábamos felices con la abuela

146 M: Osea que tu abuelita ¿Hace cuánto se vino?

147 E11: En el otro año

148 M: Ah, ya llevan tiempo con ella

149 E11: Mmju

150 M: ¿Y por qué se vino?

151 E11: Sino que allá llego la guerrilla y estaban poniendo puuuura mina a la escuela

152 M: ¡A la escuela también!

153 E11: Afirma con la cabeza

154 M: Tu abuelita se asustó y se vino

155 E11: Si

156 M: Ah, pero a tus compañeritos no les ha pasado nada ni nada

157 E11: No, a mi tío casi lo mata una mina

158 M: A tu tío ¿él que estudia en la nocturna? y eso ¿Cómo fue?

159 E11: Afirma con la cabeza y señala el libro acordeón

160 E11: No, si no que le habían puesto una mina en las escaleras

161 M: ¿Del colegio?

162 E11: Mmju y mi tío estaba subiendo y cuando una explota y mi tío no resulto herido

163 M: Aaa pero está muy peligroso en el plateado entonces

164 E11: Mmju

165 M: ¿Y tienes más familia allá?

166 E11: No ya no, ya se vinieron todos

El ejemplo, apunta a la situación actual de una familia desplazada por iniciativa de la abuela que se hace cargo de los niños. Sin embargo, el miedo, la zozobra que produce la violencia y la persecución parece sintetizarse en la frase (Ver subrayado turno 145) “Ahora nosotros estábamos felices con la abuela”, como si fuera suficiente haber escapado de esa realidad, que a continuación describe el niño de manera más detallada al referirse al abuelo:

Cuarta Sesión

173 E11: Mi abuelo se llama (nombre) tiene 55 años, nació en 1957 trabaja en agricultura, él tiene 4 hijos y a uno se lo llevo las FARC y al otro lo mato la guerrilla.

174 M: ¿Cómo así?, a tu abuelo, es que no entiendo

175 E11: Un tío mío se llama (...) y a ese se lo llevo las FARC

176 E (...) no se escucha profe

177 M: Si hicieran silencio por favor, como se va a escuchar. Haber un momento, o sea que a él, bueno es lo que llaman reclutamiento se lo llevo las FARC ¿Cuántos años tenía?

178 E11: Iba para los 20

179 M: Ya era mayor de edad, que tristeza, ¿Y el otro?

180 E11: Al otro si lo mato la guerrilla, se lo llevaron en un camión y el no conocía esa gente y del susto se tiró del camión.

181 M: O sea que le iba a pasar lo mismo que a su hermano pero él se tiró

182 E11: Umju

183 M: ¿Y cuándo fue eso?, ¿Hace cuánto lo sabes?

184 E11: No eso fue en febrero

185 M: ¿De este año? fue reciente, no lo sabía

186 E (...) Profe, ¿Por qué se lo llevaron?

187 E11: Ahora le ayuda solo a mi mamá y mi tío Chucho

188 M: Pregunta E (...) (Da la palabra)

189 E (...): Y ¿Por qué se lo llevaron?

190 M: ¿Tu porque crees que se lo llevaron? (Obs: se escucha ruido, pero no identifico la voz que dice: “pa volverlos guerrilleros” y otra voz pregunta “¿pero al tío lo liberaron o no lo liberaron?”)

191 E11: A los dos los mataron

192 M: Cuánto lo siendo E11

Los episodios narrados en este ejemplo, no son ajenos a los colombianos (son el día a día de los medios de comunicación), resultan impactantes en el contexto de la escuela pública, donde de ningún modo, tienen cabida como memoria compartida. Menos aún, como un tema de interés, aunque se insista en la construcción de competencias ciudadanas. Como maestra no se puede dejar de lado, la reflexión sobre la importancia que puede tener en la vida emocional de los niños, y en el aprendizaje de la historia, introducir el tema del desplazamiento forzado y la población civil, provocado por los distintos grupos alzados en armas, que generalmente, es obviado como una realidad que hace parte de la vida de los y las estudiantes.

4.2.1.4 Significados en contexto

Aunque las categorías Estudios familiares (EF), Muerte familiar (MF) y Trabajo familiar (WF) del ámbito Vida cotidiana familiar (VCF) no obtienen un alto porcentaje de frecuencias de intervención, resultan de sumo interés para el presente estudio, puesto que se relacionan con la categoría Significado emergente (SE) agrupada en el ámbito Tareas relacionadas con el

juego El árbol de los libros acordeón (TRJ). En las exposiciones de los estudiantes sobre estas temáticas emergieron nuevos significados, para ilustrar esta emergencia se citan los siguientes ejemplos.

4.2.1.5 Las palabras coterero y erradicar

Sexta Sesión:

42 E1: Mi papá es (nombre) nacimiento el 15 de agosto, que le agrada el futbol, en que trabaja de coterero, que no le gusta...

43 E3: ¿De qué?

44 E2: De coterero

45 E3: ¿Qué es eso?

46 E1: Y la edad es de (...) años.

47 M: ¿En dónde trabaja tu papá?

48 E1: En el Barrio Bolívar. (En éste barrio ubicado en la ciudad de Popayán, se ubica una plaza de mercado, operan varios almacenes agropecuarios y bodegas).

49 E2: Yo sé que es coterero.

50 E3: ¿Profe qué es coterero?

51 M: Escuchemos a E2 a ver si te puede solucionar esa duda.

52 E2: Coterero es una persona que ayuda a cargar a otras personas cuando se van pa' viajes, que le ayudan a cargar o descargar o montar a otro carro una carga a otro carro.

53 M: Esta correcto, ese es el trabajo.

54 E1: Si, si, si

55 M: ¿Entendiste E3?

56 E3: No, pero es...

57 E2: No, pero es coterero

58 E1: Osea el que ayuda a subir bultos de papa, a cargar un camión así.

59 E3: Ajaaa

60 M: Porque él trabaja en la galería, mira, en el Barrio Bolívar, entonces cuando llegan esos camiones, que llegan con productos de diferentes partes el...

61 E1: El carga y descarga

62 M: Él carga y descarga esos productos.

63 E1: Él trabaja en una bodega de agros

El ejemplo anterior muestra una construcción intersubjetiva completa, en la que tanto estudiantes como maestra, mediante el diálogo, terminan por definir el término coterio y la situación de trabajo de padre de un modo *culturalmente apropiado*.

Sexta Sesión:

95 E1: (...) El otro tío se llama (...) trabaja en nada, no yo no sé, trabaja erradicando por allá lejos, cumple años el 31 de julio, que más le gusta: trabajar, que no le gusta: recochas y la edad de 22 años.

96 E3: E1

97 M: E1 atiende una pregunta, E3 nuevamente

98 E3: ¿Cómo así trabaja erradicando?

99 E1: Osea que se van con la policía a arrancar matas de coca así...

100 E3: Aaa...

101 E1: Eee

102 E2: Quedo como Pablo Escolar. (Este comentario es sobre el dibujo que el estudiante realizo para representar a su tío).

103 E1: aja quedo como Pablo Escolar.

Figura 25 Representación Gráfica de un familiar



El comentario sobre el dibujo del tío del niño expositor, hace pensar en la relación que el niño observador establece con la serie televisiva de ese momento “Escobar, el patrón del

mal”, con alta audiencia infantil por estar ubicada en la llamada franja familiar de la TV colombiana. (Ver subrayado turno número 102, 103).

En el ejemplo, se observa un modo evasivo para hablar del trabajo del tío. Posiblemente la falta de precisión inicial, la forma evasiva para especificar el oficio del tío “trabaja en nada”, “yo no sé” y “por allá lejos” tiene que ver con la sensibilidad sobre este tema, al que se quiere eludir en el territorio caucano, comprometido ampliamente con el cultivo de coca y a la precaución que exigen los mayores a los niños para tratar estos temas fuera del ámbito familiar. No obstante, la intervención del compañero que pregunta la definición del término “erradicar”, obliga al niño a explicar un término de cuyo significado ya se ha apropiado. La puesta en común, hace que el término, sea compartido. (Ver subrayado turno número 95, 98, 99). A pesar de las restricciones sociales sobre la problemática, es evidente que los y las estudiantes, aún a tan corta edad, son conscientes tanto de la situación de violencia en el país como de los peligros que esta entraña.

4.2.1.6 Sobre las enfermedades y la muerte natural

Dos enfermedades y sus significados, trombosis y cáncer, surgen durante la puesta en común de los árboles de los libros acordeón.

Sexta Sesión:

320 E8: El papá de mi mamá: Él es mi abuelo tiene 69 años de edad, tiene trombosis, no puede hablar y tampoco puede caminar, solo está en la cama acostado, por la enfermedad hace señas, a veces no le entendemos nada porque a veces lo dice con rabia y a veces le entienden cuando lo dice tranquilamente, sin rabia, y lo quiero mucho.

(...)

351 M: Y ¿tú le colaboras en algo a tu abuelo?

352 E8: Si

353 M: ¿Qué haces?

354 E8: Pues a veces cuando me mandan a darle la colada yo se la voy a dar...

355 M: Que bonito, acá E...

356 M: ¿Alguien más?

357 E1: Yo profe

358 M: Tienes la palabra

359 E1: ¿Qué enfermedad tiene tu abuelo?

360 E8: Trombosis

361 E1: ¿Qué es eso?

362 E8: Pues antes él estaba alentado y él podía caminar, él llegaba agitado y se metía a la nevera.

363 M: Aaa es el cambio de temperatura, miren chicos para que no hagan ese tipo de disparates, como le dicen nuestros padres o nuestros abuelos, de estar agitado y abrir la nevera. E1 por ejemplo, nos acaba de decir que él hace lo mismo.

364 E1: Uno después todo viejito...

Sexta Sesión:

114 E3: Uy profe la abuela de E2 murió a los 35.

115 M: Tus abuelitos por parte de mamá murieron jóvenes ¿Cierto?

116 E1: Si

117 M: ¿Qué les pasaría?

(...)

121 M: ¿E1 pero que les pasaría?

122 E1: Le dio cáncer

123 M: ¿Cáncer de qué?

124 E1: No se algo de por acá dentro.

125 E3: Aaa cáncer de próstata

126 M: No, pero es que hay muchos tipos de cáncer, hay muchos lugares en los que se puede presentar cáncer...

127 E1: No se por acá dentro

128 M: Puede ser de estómago, del colon, de la próstata, no podemos saber porque hay muchos tipos de cáncer.

129 E1: Hay cáncer de seno

130 M: También

131 E1: Hay muchos cánceres casi por todo el cuerpo

132 E3: El de próstata es de las partes íntimas

133 M: Si en la próstata

134 E9: Y eso se la tienen que operar

135 M: Si por lo general eso es lo...

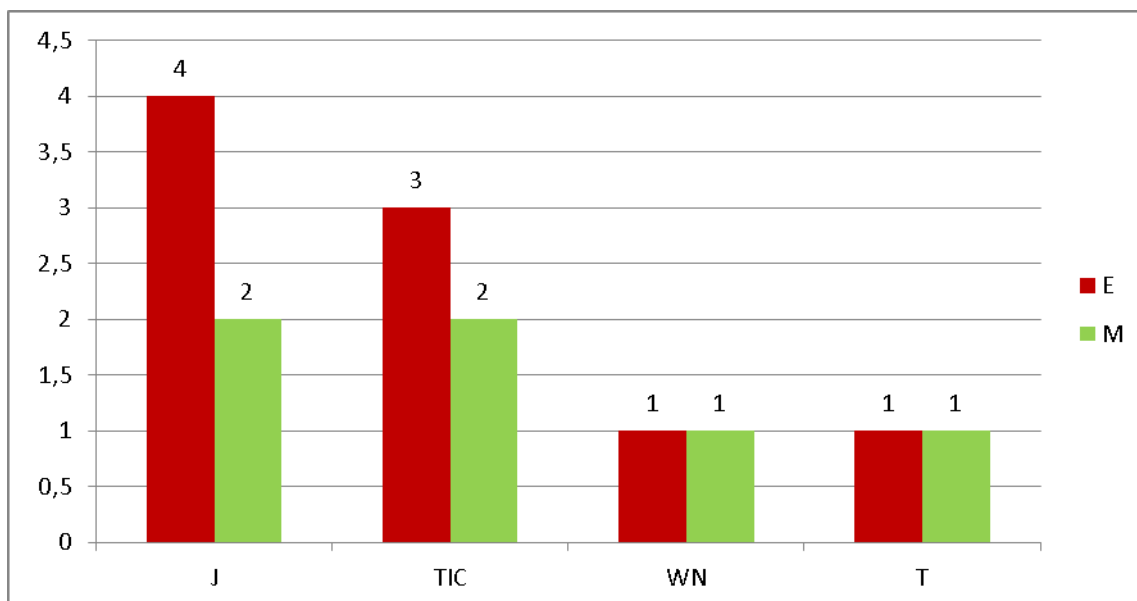
136 E3: Lo que le paso al presidente

En los dos ejemplos anteriores, se evidencian dos significados emergentes de las exposiciones de los niños; la trombosis y el cáncer de próstata, aunque los compañeros preguntan de qué se trata cada enfermedad, las respuestas son imprecisas, aún por parte de la maestra. Aluden a preconceptos o a los imaginarios populares sobre las causas de la enfermedad: estar acalorado y abrir la nevera o la incomunicación que produce la trombosis que aparece en la descripción detallada de la niña cuando habla de su abuelo. Quizá, en otras condiciones, con una escuela pública modernizada con acceso a las TICs la perspectiva referencial sobre las enfermedades, hubiese sido una oportunidad para que los niños se informaran mejor, a su nivel, sobre las causas y efectos de tales enfermedades. (Ver subrayado turno número 320, 361, 114, 125, 129, 132).

4.2.2 Vida cotidiana familiar del niño (VCFN)

En los dos ámbitos que se han venido trabajando, queda por abordar, las categorías de los ámbitos Vida cotidiana familiar (Figura 24) y Vida cotidiana familiar del niño (Figura 26), donde es interesante observar, la relación existente entre las categorías Ayuda familiar (AYF), en este caso, referida a la entrevista sobre la historia familiar, con la categoría Tarea entrevista (TE) referida a las intervenciones relacionadas con la entrevista que los estudiantes hicieron a los miembros de su familia.

Figura 26 Ámbito Vida cotidiana familiar del niño (VCFN)



4.2.2.1 ¡Corresponsabilidad en la educación!

En Ayuda Familiar (AYF) se trae de nuevo el mismo ejemplo del Capítulo Resultados 1 para mostrar la influencia familiar, negativa o positiva y su influencia en el desempeño del niño o niña en la escuela, el reconocimiento que hacen de esa ayuda y los recursos que encuentran cuando en la historia familiar se omite por ejemplo la figura paterna.

Segunda Sesión:

40 M: Si perfecto, y ¿Tu cómo te sentiste E2?

41 E2: No

42 M: ¿No qué?

43 E2: No me ayudaron

44 M: No te ayudaron ¿Y eso?

45 E5: Esta triste

46 M: ¿Y no tenías un tío o alguien que te pudiera colaborar?

47 E2: No

48 M: Listo E2, pero no te preocupes por eso, primero es importante que yo hable con tus papas porque ellos me han dicho que lo que necesitemos aquí con muchísimo gusto, que ellos te colaboran en la casa y esa tarea era muy importante para ti y para todos nosotros.

49 M: Si y ¿Te sientes triste por eso?

50 E2: No

51 E5: Va a llorar

52 M: E2, pero tú me has comentado que siempre estas con tu tío y ¿Tu tío no te pudo colaborar?

53 E2: Mi tío no estaba en Popayán

En este ejemplo es evidente la delegación que han hecho los padres en el tío ausente, que probablemente tiene mayor escolaridad que ellos y, sin duda, mayor afinidad con el niño. Aunque los padres han manifestado a la maestra interés en ayudar al niño, en este caso, es evidente que se trata solo de una promesa (Ver subrayado turno 43, 45, 46, 47, 52, 53). Posteriormente al ser requeridos por la maestra terminan colaborándole a E2, y es el primero que termina El árbol de los libros acordeón, expresando entusiasmo y satisfacción, aquí vale recordar que este mismo estudiante al iniciar la secuencia didáctica en la primera sesión, es el que expresa que no desea hablar de la familia. En el siguiente ejemplo, se puede observar la influencia, primero de la maestra y luego de la abuela (turno 13 del siguiente ejemplo), para que se produzca la ayuda familiar, que se proyecta con el éxito de la tarea (entrevista para elaborar el árbol).

Quinta sesión

12 M: ¿Y que ves ahora?, eres el primero que termina ¿Cómo ves eso que paso después?

13 E2: Después mi abuela regaño a mi mamá

14 M: Tu abuela, ¿Cuál abuela? por parte de mamá o por parte de...

15 E2: Por parte de mamá, mi abuela regaño a mi mamá y le dijo que me ayudara a hacer la tarea.

En contraste, un niño que cuenta con su mamá que es trabajadora y estudiante al mismo tiempo, lo que pude significar que no están en contacto permanente, pero que existe una relación madre e hijo de alta calidad, en términos de ayuda y afecto manifiestos en la autonomía, tanto por la seguridad del niño al exponer como por la forma como se describe a sí mismo y expresa sus sueños.

Sexta sesión

168 E10: Yo soy (nombre) nací en Popayán, tengo 9 años, mi mayor sueño es tener una carrera profesional y salir adelante. Estudio en el Metropolitano María Occidente, lo que quiero hacer es científico, nací el 15 de enero de 2003, mi mamá es (nombre) y lo que más me gusta comer es pizza.

(...)

202 M: ¿Y para saber sobre la familia de tu papá, sobre el papá de tu papá y la mamá de tú papá como hiciste?

203 E10: Mi mamá me dijo todo, ella solo me dijo lo de mi familia y yo hice todo lo demás lo pegue, lo pinte, ella solo me ayudo a saber los datos de mi familia.

204 M: ¿Tú le hiciste a ella la entrevista?

205 E10: Si

En el siguiente ejemplo, el niño recibió ayuda de la familia, pero, ante la omisión que la familia hace del padre que no vive con él y la existencia de un padre sustituto a quien el niño ignora por alguna razón. El niño se las arregla para conseguir el número de teléfono y llama a su padre para pedirle que responda las preguntas que tiene sobre él y los abuelos. Esta decisión recursiva de comunicarse con el padre, al parecer es autónoma y un pretexto exitoso no solo para cumplir con la tarea, sino para hacer contacto con el padre.

Sexta sesión:

18 M: ¿A quién le preguntaste?

19 E1: A mi papá y a mi mamá y a todos mis tíos.

20 M: ¿A tus tíos por parte de mamá o por parte de papá?

21 E1: Por parte de mamá

22 M: Listo, ¿Y a tu papá como hiciste para preguntarle? porque yo tenía entendido que tu no vivías con tu papá.

23 E1: Si, pero yo le pedí el teléfono a un amigo, él lo tenía y me lo dio.

24 M: Osea que ¿Llamaste a tu papá?

25 E1: Ajaa... le pregunte todo.

26 M: Genial y ¿Cómo fue para las respuestas?, con facilidad o ¿Qué te dijo?

27 E1: Me dijo ¿Para qué necesita eso? y yo le dije, no, para unas tareas y me dijo a ver dígame; ¿Usted a donde nació? le dije, y me dijo en Popayán y yo le dije ¿Cómo se llama su papá? y él me dijo (Nombre y Apellido).

4.2.2.2 “...ya no trabajo, ya me salí”

En el siguiente apartado, este mismo niño al responder a una pregunta de la maestra sobre si aún trabaja, permite suponer el porqué de sus decisiones autónomas y su recursividad, posiblemente por su vinculación temprana al mundo del trabajo y las responsabilidades con la economía familiar (al igual que sus hermanas) y, al mismo tiempo, la importancia que seguramente él y su familia le atribuyen a estudiar. (Ver subrayado turno 26, 30, 32, 34, 36).

Sexta sesión:

12 E1: Mi otra hermana se llama (nombre) su año de nacimiento es 1998, cumple años el 27 de marzo, no trabaja si no que estudia, que le gusta estudiar, no le gusta cantar y la edad es de 14 años.

13 M: ¿Ella es la que está en 5?

14 E1: Si

15 M: ¿Y cómo sigue, a propósito?

16 E1: Bien, ya la llevaron allá a que le hicieran la limpieza y le sacaron los puntos hoy.

17 M: Me alegra mucho que este mejor.

(...)

25 M: Tú hermana la que está en 5 ¿ella a veces trabaja?

26 E1: Si a veces, ella se va a trabajar con mi otra hermana

27 M: ¿En que trabaja?

28 E1: Ella a veces vende tomate, cebolleta así, es vendedora ambulante

29 M: ¡Y también estudia!

30 E1: Si estudia y trabaja.

31 M: E1, pero tú no escribiste ahí que a veces estudias y trabajas.

32 E1: No porque como ya no trabajo, ya me salí

33 M: Y ¿En qué trabajabas?

34 E1: Lavando carros

35 M: Y ¿Porque te saliste?

36 E1: Nooo yo ya estaba dejando mi estudio

37 M: Le diste prioridad a tu estudio ¡muy bien!

4.2.3. Continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta

Según Edwards y Mercer (1988):

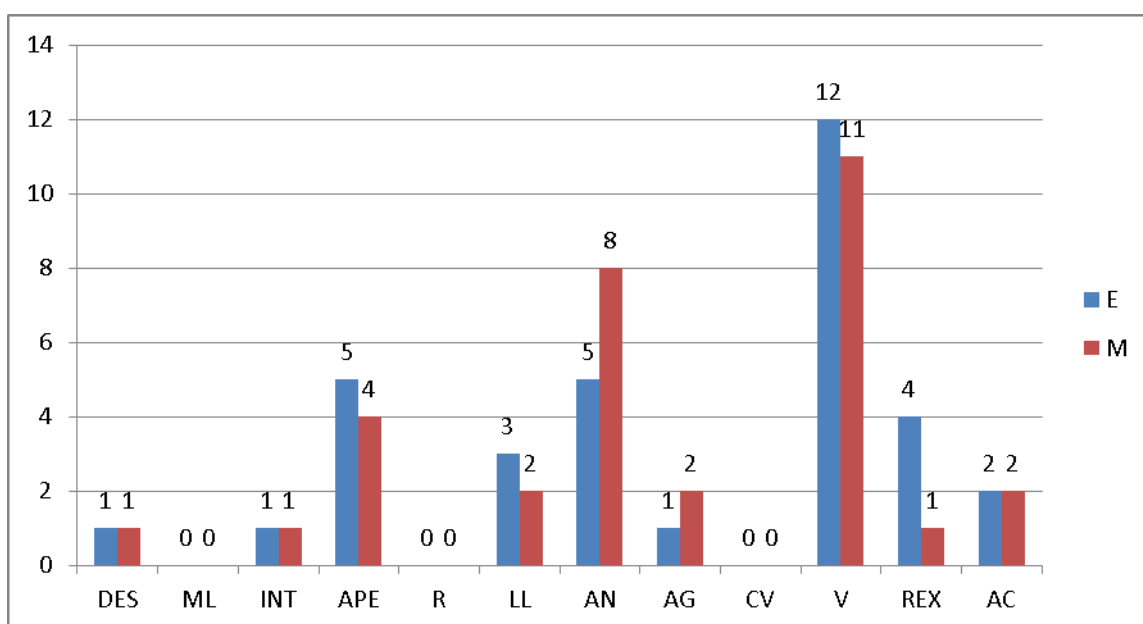
La continuidad es una característica del contexto, y es también contexto al desarrollarse en el curso del tiempo en el proceso de la charla y la acción conjuntas. Existe en tanto que memoria e intención compartidas, las concepciones y supuestos que mantienen los participantes acerca de lo que han hecho y dicho, de su importancia, de lo que significa la interacción y a dónde va. (p.180).

Sin embargo, si la continuidad es constitutiva del contexto, como afirman los autores mencionados, es de suponer que ésta, en tanto construcción conjunta de significados compartidos, no se consiga sin las discontinuidades que se presentan y resuelven en la actividad conjunta, como sugieren los resultados obtenidos por Onrubia, (1992) y Colomina, (1996) (citado por Mesa, 1997, p. 324).

El punto de partida para el análisis de las continuidades y discontinuidades en el presente estudio, corresponden, en primer lugar, a los identificados y definidos por Colomina (1996) y Mesa (1997), estas son las interrupciones, los malentendidos y los desacuerdos. Sin embargo, considerando el carácter lúdico de la secuencia didáctica objeto de estudio, y el interés sobre

las competencias ciudadanas, se encontraron otro tipo de discontinuidades, que se categorizan de la siguiente manera: Apoyo emocional (APE), Risas(R), Llanto (LL), Alusión al nombre (AN), Alusión al grupo (AG), Corrección verbal (CV), Valoraciones (V), y Acuerdos (AC), todas las anteriores agrupadas en el ámbito Continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta (CODIS), a continuación, la Figura 27

Figura 27. Ámbito Continuidades y discontinuidades en la actividad conjunta



En la Figura 27, el mayor porcentaje lo tiene la categoría valoraciones de los estudiantes, seguido por las valoraciones que hace la maestra (V). Posteriormente, aparece la categoría Alusión al Nombre (AN) y Alusión al Grupo (AG) por parte de la maestra y luego, en menor grado, el Apoyo Emocional (APE) en tanto se presenta el llanto como una categoría. Las demás categorías miradas desde el punto de vista estadístico no tienen aparentemente ninguna importancia por su frecuencia de aparición en las intervenciones de los participantes. Sin embargo, el análisis recaerá en las categorías de más alto y en las de más bajo porcentaje. En tanto lo que interesa en el presente estudio, es observar y encontrar alguna explicación sobre el papel interruptor o por el contrario constitutivo del contexto de la actividad conjunta, de las

continuidades y las discontinuidades establecidas como categorías que dan cuenta de la construcción intersubjetiva.

Al iniciar con el análisis de las continuidades se observa la presencia de un prototipo, casi ritual, en la actividad docente escolar. Se trata de la reconstrucción, de una actividad anterior que trae a la memoria de los participantes, o en otros términos, actualiza contenidos y experiencias de aula vividos anteriormente. En este caso la maestra acude a la rememoración de las vacaciones para dar entrada al problema que motiva la secuencia didáctica a realizar, es decir, para abordar intencionada y deliberadamente la apertura a las voces de la vida cotidiana de los niños. He aquí el ejemplo:

4.2.3.1 Reconstrucción: apertura a las voces de la vida cotidiana

Primera sesión:

13 M: La clase de hoy la vamos a trabajar de esta forma -en grupos tal cual como están-la idea antes de empezar nuestro trabajo del día es escucharnos y saber cómo les fue en este tiempo de receso escolar, en este tiempo digamos de vacaciones, a ver, ¿Cómo les fue?

Lo interesante, es que la maestra no establece continuidad con un tema o contenido programático anterior, sino con la vida cotidiana de los niños. Por el contrario, son los niños los que establecen continuidad temática referida a las tareas escolares; ejemplo:

Primera sesión

20 M: Entonces escuchemos a E1, a ver E1, ¿Cómo te fue?

21 E1: Bien

22 M: ¿Qué tanto hiciste?

23 E1: Los talleres los desarrolle en mi casa.

24 M: Los talleres de matemáticas y ¿Cómo te termino de ir con todo lo de tu casa?

25 E1: Bien

26 M: Siiii, ¿Solucionaste todo?

26 E1: Si

27 M: Bueno ¿Alguien más nos quiere comentar que hizo?, pero antes, ¿E1 y tú no saliste a jugar?

28 E1: No, bueno si

29 M: Si ¿Y qué jugaste?

30 E1: Fútbol

31 M: ¿Con tus compañeros del barrio?

32 E1: Siii

Respecto a las discontinuidades identificadas por las autoras Colomina y Mesa, antes mencionadas (malentendidos, desacuerdos e interrupciones), la Figura 27 muestra la ausencia total de malentendidos, a diferencia de una llamativa presencia de desacuerdos/acuerdos, específicamente, en cómo resolver un problema de orden procedimental, donde la maestra pone a las niñas y los niños en situación de decidir sobre el mejor modo de hacer los libros de acordeón, en otras palabras, les ayuda a resolver un problema de carácter técnico, en el que se juegan distintos tipo de habilidades y competencias, por ejemplo:

Segunda sesión

103 M: Hay uno que esta solo para ustedes aquí, van a poner todo lo que a bien quieran expresar de ustedes mismos, lo que les gusta, lo que hacen, la edad que tienen, se van a dibujar, sí. Entonces, voy a indicarles cómo van a ir cada uno de esos libritos, en estas hojas que están aquí, observamos por favor, vamos a hacer la forma de un acordeón.

104 E3: ¿Así profe?

105 M: Si, pero la vamos a hacer acá en la hoja para poder escribir, entonces, en esta parte de aquí inicialmente lo vamos hacer para poder pegarla en el cuadrito, posteriormente tomamos la medida y vamos a organizarla. Tengo una pregunta por hacerles ¿Cómo les gustaría más que hiciéramos el acordeón con esta hoja?, escucho sugerencias ¿Cómo quieren que pongamos este libro?, ¿Que lo pongamos así y se despliegue así? (Toda esta intervención tiene como soporte El árbol de los libros acordeón que ha sido reproducido en un pliego de papel bond, los acordeones a los que se refieren los participantes son hojas de tamaño oficio en las que los niños registraran la información y los dibujos de los integrantes de sus familias).

106 Coro: Si, así

107 M: O ¿Qué lo pongamos así y se despliegue así? (la maestra presenta otra opción de diseño) ¿así les gusta más? la idea es que en esta tapita puedan hacer el dibujo y el nombre de su familiar, porque es la primera hoja de la presentación, hagamos de cuenta que es un libro, y un libro en la primera hoja tiene la pasta, donde está el nombre, donde esta una imagen, ¿cierto? va a ser lo mismo acá.

108 E2: ¿Vamos a llenar todo esto?

109 M: No necesariamente, porque no todos tienen todos sus familiares, algunos solo tienen un hermano, ¿Entonces puede ser así o así?

109 Coro: Así profe

110 M: Yo sugiero que sea así

111 Coro: Siii

112 E5: No

113 M: ¿Por qué no?

114 E5: Porque queda muy feo

115 M: Entonces tú quieres así, voy a cortar la otra parte

116 E3: Nooo profe, por votación

117 M: Listo levantemos la mano por favor para hacerlo por votación, como lo sugiere E3 ¿Quién quiere que el libro acordeón lo peguemos así?

Obs: La mayoría levanta la mano (20 estudiantes).

En el ejemplo, se observa la intencionalidad de la maestra de dar voz a los estudiantes para que participen, lo curioso para el presente análisis es que E3 apela a la búsqueda del acuerdo por votación, como si éste mecanismo y el voto mayoritario garantizaran el acuerdo en la participación democrática. Sorprende esta alusión a la vida social en un niño de cuarto de primaria, podría ser un indicador de la presencia de los mecanismos sociales facilitadores del acuerdo, por encima de los procesos de negociación que suelen ser más complicados. La maestra accede como si le diera más importancia a la votación que al proceso de negociación, en consecuencia, una minoría disidente termina por hacer su propio diseño. Obviamente, la tarea de diseño de los acordeones estaba resuelta de antemano en la guía del juego realizada

por Mesa (2012), Ver Anexo 2, hubiese bastado con seguir la instrucción, pero la maestra consciente o inconscientemente abre la puerta a la expresión del desacuerdo, al acuerdo por consenso mayoritario –votación- y por supuesto a la disidencia. Este evento, de hecho, tiene que ver con la construcción de competencias cognitivas, comunicativas y ciudadanas.

4.2.3.2 Las interrupciones internas y externas

Las interrupciones son molestas, estacionamientos temporales e inevitables en el curso de la actividad conjunta, parecen tener el poder de cambiar un tema o una actividad. Obligan a redefinir la situación, tema, contenido o modificar lo que se estaba haciendo, como se muestra en los segmentos de interactividad (SI) en el primer nivel de análisis. Cuando las interrupciones son internas (producidas en el curso de la actividad discursiva de los participantes), casi siempre, obligan a un llamado de atención al hacer ruptura con el orden disciplinar establecido y/o esperado. Cuando las interrupciones son externas, se salen completamente del control previsto por los participantes de la actividad conjunta.

Las interrupciones internas, como en este caso, fueron mayoritariamente referidas a la autorregulación emocional, concretamente relacionadas con las categorías llanto (LL) y risas (R). En esta aproximación, se puede observar que el principal lugar lo ocupó la categoría llanto (en promedio 3% de los estudiantes y 2% de la maestra), con suficiente apoyo emocional por parte de la maestra y los pares, que, a pesar de la manifestación emocional del niño tan fuerte, impulsaron la continuidad de la actividad y aliviaron la tensión y la carga emocional del niño que lloraba (ejemplo de APE de E11 en la cuarta sesión). Infortunadamente la risa, categorizada también en el ámbito continuidad y discontinuidad en la actividad conjunta (CODIS), no presenta significancia porcentual, esto es preocupante y deja múltiples interrogantes, entre ellos: ¿Qué está haciendo la escuela y los maestros para

construir sujetos sociales sin risa y sentido del humor?, ¿Qué es lo que actualmente se entiende por disciplina en la escuela que acalla la risa de los niños y el sentido del humor? ¿Cómo aprender a aprender, como aprender a ser y como aprender a SER y estar con otros, sin sentido del humor, sin alegría, sin risa interruptora?

Respecto a las interrupciones externas, cabe observar que fueron producidas estrictamente por la organización escolar: el horario de restaurante, el timbre de finalización de clase, el cambio de asignatura a cargo de otro profesor, entre otros.

4.2.3.3 Pertinencia de las correcciones verbales

La categoría Correcciones verbales (CV) aparece en cero, no hay ejemplos, sin embargo, esta ausencia permite reflexionar sobre el sentido de oportunidad. Significa la pertinencia que puede llegar a tener una corrección verbal en un determinado contexto conversacional en el marco de una SD. Por un lado, la corrección verbal puede constituirse en una interrupción del fluido de la expresión espontánea que está realizando el estudiante y esto equivaldría a la importancia que se otorga a la corrección ortográfica en los escritos, que al privilegiarla interrumpe la fluidez en la escritura. No obstante, la reflexión sobre la importancia de las correcciones verbales, se constituyen en un tipo de interrupción necesaria, no tanto para establecer relaciones entre contenidos o para enseñar nuevos contenidos, sino, por la oportunidad de enseñar y aprender a hablar correctamente el idioma. En el caso del presente estudio, se perdieron varias oportunidades para incorporar correcciones verbales necesarias y pertinentes desde el punto de vista gramatical: tiempos verbales, formas expresivas, conceptos, etc. por ejemplo:

Cuarta Sesión

14 M: E 3 ¿Por qué no estás pintando?

15 E 3: Es que no hay más pinceles y se lo estoy emprestando para poder ir iguales (señala a su compañero E5)

Sexta sesión

18 E1: Mi otra hermana, pues ella ya falleció, se llama (nombre y apellido) ella ya murió, no, pero entonces yo aquí le escribí algo, el nombre es (nombre y apellido) trabajó no, si no que falleció, el nacimiento es el 25 de agosto, que le gusta nada.

19 E.: Murió chiquitica

20 E1: Si

21 E1: La edad de un mesecito que murió

Como este ejemplo, hay muchos que muestran la falta de sentido de oportunidad de la maestra respecto a las correcciones verbales, pues es allí, en ese momento preciso, donde se puede orientar al niño a reformular su narración en forma más precisa, al aplicar los tiempos verbales sin alterar la fluidez y el sentido de lo que está diciendo. Probablemente la rutinización de la docencia, la angustia por el control del tiempo, los límites horarios y las implicaciones del objetivo de aprendizaje, hacen que se pase por alto el establecimiento de relaciones, y se priorice, exclusivamente la acción que se está realizando, en este caso la exposición de las historias familiares.

4.2.4 Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros acordeón (TRJ)

El ámbito Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros acordeón (TRJ), encuentra soporte en el primer nivel de análisis, tanto o mayor que los tres ámbitos analizados anteriormente, puesto que cumple con el objetivo de identificar las potencialidades de un juego, creado para ayudar pedagógicamente a los estudiantes del grado cuarto de primaria del presente estudio, a reconstruir con sus familias el árbol genealógico. Antes de iniciar con el apartado conviene reflexionar sobre lo propuesto en el juego El árbol de los libros acordeón

Mesa (2012), en tanto es la mediación semiótica que, junto al discurso de los participantes, tiene un papel central en la Secuencia Didáctica.

Es importante anotar, que, en la perspectiva de la educación escolar, el juego en mención es una mediación semiótica, es decir, un puente para construir significados y sentidos en el contexto de las asignaturas Lengua Castellana e incluso Ciencias Sociales. Desde la perspectiva de la educación popular, el juego se convierte en una mediación entre la escuela y las familias, el núcleo social más próximo al estudiante, de donde surgen las voces de su vida cotidiana.

Vygotski (1983) plantea, “para estudiar los fenómenos que nos interesan debemos, ante todo, provocarlos, crearlos y analizar el modo cómo transcurren y se forman.” (p.186). En ese sentido, el juego el árbol de los libros acordeón, es una metáfora, un punto de partida imaginario puesto que no hay árboles que tengan libros, ni libros con formas de acordeón en ellos (Mesa 2012). No basta con tener un juego con mucho potencial para garantizar el éxito del mismo, también influye la presentación ante los y las estudiantes, que, para el caso, la maestra realizó. Una de las razones por las que la maestra, autocríticamente no motivo la exploración del diseño del árbol y la comprensión de la analogía, tiene que ver con la falta de valoración del papel del juego en el aula y en la formación pedagógica en sus distintos niveles. Además, por el desconocimiento del valor simbólico y semiótico del juego en sus diversas manifestaciones como lenguaje y expresión, cuyo soporte es la lengua natural. Por ello, al presentarlo a los estudiantes como una actividad al servicio de la secuencia didáctica, la propuesta lúdica se convierte en una actividad manual. Por tradición en las escuelas públicas, el juego está asignado al patio de recreo, a la clase de educación física y a las ayudas didácticas puntuales para desarrollar un tema. Paradójicamente, el árbol y los libros

que produjeron los niños y las niñas, parecen haber cumplido alguna función mediadora en las narraciones biográficas de la familia.

4.2.4.1 ¡Unos libros flores!

Primera Sesión

45 M: Que bien, listo entonces podemos iniciar nuestro trabajo.

46 E5: Siii nos toca sociales.

47 M: ¿Cómo?

48 E5: Nos toca sociales

49 M: Si, resulta que justamente intentando mirar las dos partes: español y ciencias sociales, vamos a hacer un trabajo que a mí, particularmente me llama mucho la atención, y es un trabajo que habla sobre nuestra familia, entonces vamos un momento acá por favor, E1, E15 y los chicos que están allá por favor. Vamos a observar un momento acá y nos vamos a dar cuenta de que hay una forma, un árbol cierto y ¿Qué nos dice este árbol?

50 Coro: Hay unas letras

51 M: ¿Unas letras referidas a qué?

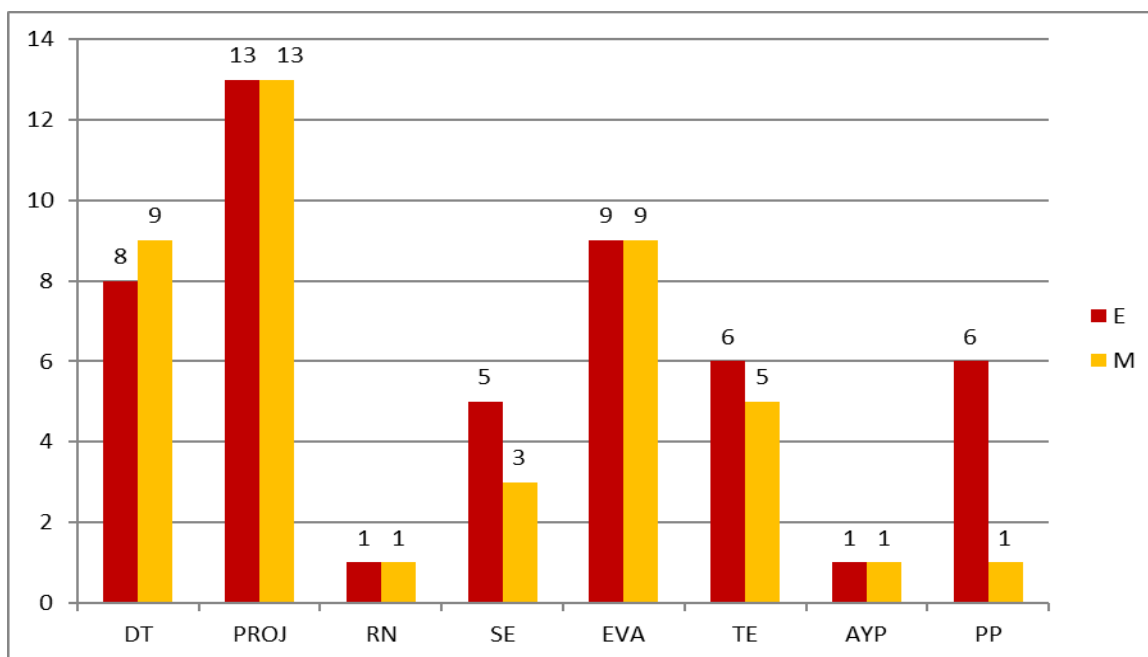
52 E2: ¡Unos libros flores!

53 E4: El árbol de los libros acordeón.

54 M: Resulta que en este árbol vamos a hablar de nuestra familia, de la familia de cada uno de ustedes. ¿Les gusta hablar de su familia?

Una parte del ejemplo anterior (turno del 45 al 49 ¡Nos toca sociales!) se utilizó como ejemplo en este documento para ilustrar la perspectiva referencial de una niña sobre la norma, se retoma aquí, para mostrar la forma como se presentó el juego. (Ver subrayado turno número 49).

Figura 28 Ámbito Tareas relacionadas con el juego El árbol de los libros acordeón (TRJ)



4.2.4.2 ¡Pongamos el acordeón!

Como puede observarse, la categoría con más alta frecuencia de intervenciones corresponde al Procedimiento para hacer el juego (PROJ), un promedio del 13% en igual porcentaje maestra y estudiantes. Un contenido procedimental se refiere a un saber hacer: una técnica, unas habilidades previamente construidas (por ejemplo, dibujar, plegar, pintar, recortar, escribir), tiene que ver también, con el uso de instrumentos y materiales (por ejemplo, lápices, pinceles, colores, pegantes, temperas, distintos, formatos de papel). Por supuesto, la explicación del procedimiento está a cargo de la maestra, el éxito del producto depende en buena parte de esa explicación y de la participación creativa de los estudiantes. Al parecer, el hecho de dedicar dos sesiones para la elaboración del árbol, además de destinar otro tiempo en las casas, responde al alto porcentaje de frecuencias en esta categoría.

Segunda sesión

95 M: Vamos a observar este árbol, ya hicieron ustedes una parte más pequeña y hoy trabajaremos en cada uno de estos cuadritos, ¿Ustedes donde creen que va todo lo que consultamos y todas las preguntas que hicimos a nuestros seres queridos?

96 E7: Profe yo la hice en una hoja

97 E6: ¡Pongamos el acordeón!

98 M: ¿De dónde sacas esa palabra E2?

99 E6: Porque usted ayer nos lo mostro

100 M: ¡Ah exactamente!, ayer les mostré como era esa forma, porque por algo decimos El árbol de los libros acordeón cierto, bueno entonces que es lo que vamos a hacer ahora, vamos a hacer cada uno de los libritos acordeón que va en este cuadrito.

4.2.4.3 ¡Preguntémosle a los padres de familia!

Otra categoría que presenta alta frecuencia de intervenciones discursivas es la definición de la tarea (DF), esta acción generalmente está a cargo de la maestra, en este caso, la frecuencia de intervenciones de los estudiantes muestra claramente la voluntad de la maestra, de permitirles participar en la resolución de los problemas planteados y en la toma de decisiones. Veamos un ejemplo:

Primera sesión:

87 M: Cierto que sí, listo entonces que es lo que vamos a hacer, escuchamos con atención por favor. Voy a entregarles a cada uno de ustedes este árbol que se llama El árbol de los libros acordeón, voy a entregarlo en cada uno de sus puestos, observen el árbol por favor, miren ¿Qué nos dice ahí?, ¿Cómo se forma?, ¿Sobre qué miembros de nuestra familia hace referencia?, los observamos primero, primero que todo observamos.

88 E1: no tiene hojas

89 M: Escuchemos por favor a nuestro compañero que nos va a decir que dudas tiene, vamos a ir despejando las dudas y una vez las dudas estén despejadas, empezamos a plantear el trabajo. Te escucho.

90 E6: No me sé el nombre de la abuela de mi papá.

91 M: Eso no es un problema, ya miramos como lo solucionamos.

92 E2: El nombre de la abuela de mi mamá tampoco me lo sé.

93 E3: Yo tampoco me lo sé.

94 M: Escuchemos a E4 por favor

95 E4: Profe hay un problema

96 M: E4 coméntame ¿Cuál es?

(...)

103 E4: Es que hay un problema que no conozco al abuelo de mi papá y no sé nada de él.

104 M: ¿Nada de él?

105 E4: No

106 M: ¿Y de tu padrastro?

107 E4: Si

108 M: La pregunta que nos hizo E4, que nos hizo E2 y que nos están haciendo, ¿Pero si yo no conozco a la mamá de mi mamá, a mi abuelo o a mi familia y aquí me preguntan por mi familia?, no hay un problema por eso, es algo que se puede solucionar. ¿Cómo lo podemos solucionar?

109 E2: ¡Preguntémosle a los padres de familia!

110 M: Acá me dicen preguntémosle a los padres de familia, pregustemos a nuestros papás o las personas con quienes vivimos, que nos den razón sobre nuestra familia.

(...)

119 M: Observemos, ustedes están de primeritos arriba -yo- es cada uno de ustedes, entonces vamos a utilizar un lápiz y un borrador y donde están cada uno de estos cuadritos van a mirar a quien conocen y van a dibujarlo en este árbol.

120 E2: ¿Escribimos el nombre?

121 M: Si, escriben el nombre, pero hay un pero, como resulta que no conozco a algunos miembros de mi familia de los que me están preguntando aquí, vamos a hacerle caso a lo que nos dijo E2 “preguntémosle a los padres de familia”, preguntémosle a nuestra propia familia, es claro no podemos hacerlo ya, pero, para que no se nos olviden la preguntas y sobre quien vamos a preguntar, les voy a entregar una hojas en las que van a escribirlas, porque ustedes van a tener que preguntarle a sus papas, a sus primos a sus tíos, deben hacer la lista de preguntas que van a realizar.

4.2.4.4 Seguimiento al aprendizaje/Juicios de valor

Los juicios de valor parecen inevitables en toda interacción humana. Sin embargo, la presencia de un alto porcentaje de valoraciones, positivas y negativas, por parte de la maestra y de los estudiantes, habla inevitablemente de un mecanismo generalizado de la maestra, relacionado con la aprobación. En una perspectiva de la evaluación formativa, no tiene sentido que se califique constantemente de forma afirmativa o negativa las intervenciones de los estudiantes. Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales y el desarrollo socio-emocional de los y las estudiantes, interfiere en tanto, la emisión de juicios de valor no explica por qué una acción o expresión es correcta o incorrecta, o por qué alguien ha acertado o merece reconocimiento.

En la vida cotidiana, especialmente en los sectores populares, las valoraciones positivas o negativas, tienen un carácter ético, moralizante, que dependiendo del modo -enunciación- y la fuerza ilocutiva, pueden llegar a ser altamente formadoras (hijo cuando vas a dejar de ser mentiroso; hijo cuando vas a cumplir con lo que prometes) o, por el contrario, terriblemente devastadoras (este muchacho no sirve para nada; usted es un inútil). Emitir constantemente juicios de valor no contribuye a que el niño entienda su error o acreciente su autoestima; se hace dependiente del juicio del adulto, no construye autonomía, se limita a ser calificado o descalificado, creando una necesidad de ser valorado por otro permanentemente y no por su propia convicción -autovaloración, autoestima, autocrítica-.

4.2.4.5 Importancia de la evaluación

La categoría evaluación, tiene un alto porcentaje de frecuencia de intervenciones discursivas de los participantes, corresponde a la misma pregunta que hace la maestra al finalizar cada exposición y, apunta, exclusivamente, al significado emocional que tuvo para

los niños y las niñas realizar la experiencia de entrevistar a su familia, de realizar y poner en común la historia familiar. En sentido estricto, la evaluación no fue planificada por la maestra (uso de una rejilla de evaluación con criterios claros e integradores), acción de cierre de una secuencia didáctica. Como en el caso del juego, la evaluación no tuvo la importancia requerida porque, solo al abordar este estudio, producto de una autoevaluación reflexiva sobre la práctica docente, se hizo evidente y se descubrió su valor formativo. Preguntar cómo se sintió con lo realizado, a un estudiante de grado cuarto, conduce necesariamente a una respuesta: bien o mal. De ahí que se complemente la pregunta, solicitando un argumento.

Algunos ejemplos que ilustran lo expuesto:

Sexta sesión:

156 M: Me gustaría escuchar a E1 antes de las preguntas que ustedes tienen, ¿E1 cómo te sentiste haciendo este trabajo?

157 E1: Bien

158 M: ¿Bien, por qué?

159 E1: Por saber mucho, porque yo no sabía cómo se llamaban ellos

160 M: ¿Y te gusto conocer ésto?

161 E1: Si

162 M: Listo, ¿Qué fue lo que más te llamo la atención de hacer este trabajo?

163 E1: Todo

164 M: ¿Todo te gusto?

165 E1: Si

166 M: ¿Desde la misma elaboración de las preguntas? ¿De consultarle a tu familia?

167 E1: Si

168 M: Pero ¿Qué fue lo que de pronto no te llamo tanto la atención?

169 E1: Nada

Veamos otro ejemplo de autoevaluación de un estudiante después de dar a conocer su trabajo.

Sexta sesión:

243 M: Ahora finalmente coméntanos, ¿Cómo te sentiste averiguando sobre tu familia?

244 E10: Yo me sentí muy bien al exponer casi todo sobre mi familia al frente de mis compañeros.

245 M: ¿Qué es lo que más te gusta de exponer?

246 E10: Todo

4.2.4.6 La ayuda entre pares

Las categorías Pregunta pares (PP) y Ayuda pares (AYP) contrastan desde el punto de vista de las frecuencias de intervención, la primera alcanza un porcentaje promedio alto (6%) frente a la segunda (1%) que parece, desde el punto de vista de las frecuencias, insignificante.

Estas dos categorías reflejan, en alto grado, la participación activa de los estudiantes, la atención sostenida y el placer de verificar las informaciones que comunican los pares en las exposiciones.

Cabe subrayar, la motivación que se detectó en los estudiantes, al realizar una actividad altamente significativa para ellos; la responsabilidad durante el proceso de realización de la tarea; el respeto y la solidaridad con los compañeros que manifestaban bloqueos emocionales, o episodios de dolor. Aun, cuando no se puede demostrar la impresión de la maestra al contrastar la experiencia con las rutinas anteriores de la asignatura de Lengua Castellana, se hizo evidente la participación democrática de los niños, suscitada por la maestra que les da la palabra, solicita a los compañeros escuchar respetuosamente, dando lugar a que los y las estudiantes pregunten con libertad y confianza.

Figura 29 Colaboración entre pares. Dibujo y producción escrita de los libros acordeón.



Aunque las condiciones espaciales y de mobiliario, para el trabajo en pequeños grupos, no fueron óptimas (sobre este particular se hizo referencia en el capítulo de resultados 1), ni se contó con los materiales suficientes y de alta calidad, los niños se ayudaron e inventaron recursos para cumplir la tarea de personalizar sus árboles. Adicional a estas carencias, este proceso de extremada riqueza, en lo que hace a la ayuda entre pares, no se pudo registrar en video-audio por la baja calidad del equipo de grabación y por la doble tarea de la maestra (orientar y filmar al mismo tiempo sin una ayuda externa). Por fortuna, existen testimonios fotográficos y algunos ejemplos de las dos sesiones en las que se elaboraron los libros acordeón. En este punto interesa examinar las producciones gráficas y escritas registradas por las y los estudiantes.

4.3 Del dibujo a la escritura...

Jové, P. (2002) al reinterpretar a Vygostki, afirma:

En definitiva, la imaginación y, con ella, la creatividad, son funciones o atributos inherentes a la mente humana, independientemente de que ésta se dedique, o no, al arte. Desde la más tierna infancia caracteriza a la vida mental. Pero su nivel, variedad y riqueza guarda una fuerte correlación con la riqueza experiencial del sujeto que usa la imaginación y se embarca en procesos creativos. (p.67).

En el mismo sentido, Vygotski (2002) plantea:

(...) tanto la imaginación como la creatividad se nutren de la experiencia. Por ello, los adultos con mayor experiencia, parecen tener, un mayor desarrollo de la imaginación que el niño. Son los adultos con mayor riqueza cultural quienes aportan los imaginarios sociales y culturales. Tratándose de la experiencia de los adultos, es de suponer que la escuela, más que la familia, tiene un papel primordial en la construcción de la imaginación y la creatividad de los y las estudiantes, en tanto imaginación y creatividad, dependen de la riqueza experiencial, de los recursos técnicos, los procedimientos, los materiales y las condiciones óptimas para el desarrollo de la creatividad y la expresividad en el terreno de las narrativas gráfico plásticas, literarias, en fin de los distintos lenguajes formalizados de las artes, las ciencias y las tecnologías. (Vygotski, 2002)

Parafraseando a Vygotsky (2002), llega un momento en la vida del niño en la que se produce una profunda crisis no necesariamente originada por el proceso evolutivo del desarrollo que da lugar a la edad de transición o adolescencia, asociada por la pérdida de interés en la narración gráfica y literaria. Sino por la falta de ayudas culturales. Estas afirmaciones se evidencian en la escuela pública, que ha relegado la expresión gráfico plástica, el juego y la producción escrita al lugar de la tarea.

Cabe aquí una autocrítica de la maestra, autora del presente estudio, pues, solo gracias a la reflexión permitida por el ejercicio de investigar nuevos puntos de vista sobre la producción y

la conexión entre expresión gráfica y escritura, logra tomar conciencia sobre la importancia que tiene la imaginación creadora en los y las estudiantes. En esta aproximación al discurso de los participantes, se ha hecho evidente que los niñas y niños del grado 4-D, han sido privados en su corta escolaridad, en gran medida, de ayudas técnicas y condiciones para enriquecer sus experiencias de dibujar, pintar y narrar. Incluso, en la SD realizada, no se produjo ningún tipo de influencia para cambiar estas carencias mencionadas en términos de proporcionar a los niños materiales para mejorar sus creaciones. Los niños pintaron con sus propios recursos.

Al respecto, Jové (2002) dice,

Una referencia a Goethe ayuda a Vygotsky a reforzar y clarificar su tesis. Según aquel, la imaginación es precursora de la razón. Esto significa que los niños desde la imaginación - que, como sabemos, opera a partir de las imágenes que derivan de las experiencias de vida, y que obedece a incitaciones y demandas que emergen desde el mundo emocional y motivacional -van aproximándose al mundo de la razón. Un mundo que presupone el dominio previo de la realidad experiencial vivida a lo largo de la infancia, en los correspondientes contextos de vida. (p.68).

En las siguientes series de figuras se pueden observar, cómo los y las estudiantes, representan en forma muy precaria, con dibujos estereotipados y esquemáticos, su versión de la realidad y su emotividad.

Por razones de espacio, se seleccionaron solo tres series de figuras correspondientes a los dibujos que tres niños realizaron para ilustrar sus libros de acordeón.

Serie 1 Esta serie corresponde a un estudiante de 9 años. Se trata del mismo esquema corporal y la misma pose que se aplica a la figura masculina y femenina, la distinción, entre una figura corporal y otra, la crean los diferentes colores y los atuendos.



Serie 2. Esta segunda serie, presenta también esquemáticamente la familia, pero, curiosamente rompe el esquematismo al representarse a sí mismo con más detalles.



Serie 3.



En las tres series de dibujos se puede observar cómo cada niño o niña representa a su familia y a sí mismo. Los tres han utilizado lápices de colores o témperas. No se nota en ninguno de los dibujos la representación de experiencias personales, puesto que no aparecen detalles que muestren algo más que el concepto de figura masculina o femenina que se repite, sin una aparente intención o haciendo gala de experiencias técnicas relacionadas con el dibujo o la pintura. Existen numerosos autores que tratan el tema de la expresión gráfico-plástica y su importancia en la básica primaria, especialmente entre los 9 y 10 años, edad en la que van tomando conciencia del mundo real y son capaces de representar con detalle una representación realista del mundo. Sin embargo, la carencia de esta experiencia en la escuela, y en esto influye el poco conocimiento de la maestra, lleva a los niños a recurrir a la imitación de figuras caricaturescas ampliamente difundidas por los medios de comunicación, Sin embargo, aún con todas las observaciones que pudieran hacer los especialistas sobre los

dibujos elaborados en los libros de acordeón, cabe resaltar el interés y la motivación de los niños y las niñas durante la realización de este juego.

Para cerrar este apartado de aproximación al discurso de los participantes, producido en el transcurso de la SD, cabe reflexionar sobre la brecha existente entre los discursos educativos oficiales, los discursos críticos sobre la escuela “bancaria” y, la práctica del día a día en las actuales Instituciones Educativas, en las cuales, las innovaciones educativas son producto de esfuerzos aislados de algunos maestros y maestras.

En el siguiente apartado se presentan las conclusiones y cuestiones pendientes.

Conclusiones

-La primera conclusión, surge de una mirada global al estudio realizado. Remite a los indicios encontrados respecto a la relación Educación Popular y una escuela pública, puesto que incluir las voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas del grado 4-D en la asignatura de Lengua Castellana, es un enunciado muy atractivo cuyos orígenes se remontan a los pedagogos que tuvieron como proyecto democratizar la vida de la escuela, para formar ciudadanos libres y creadores de realidades más justas y felices. La dificultad está en el cómo hacer democrática y democratizadora la labor docente y la vida de la escuela.

En cómo cerrar la brecha entre lo que enseña la escuela, los saberes populares y las realidades que permanecen al margen de la escuela. El presente estudio encuentra un primer indicio, explicado desde uno de los principios freirianos, se trata de la reflexión autocrítica de la maestra, observadora -auto etnógrafa- de su propio quehacer, quien, con una experiencia muy pequeña reconoce, sin un análisis profundo, las carencias o fortalezas socio-institucionales, desde el Ministerio de Educación Nacional MEN, pasando por la Institución Educativa hasta las distintas instancias administrativas, pero más cercanamente, las debilidades y potencialidades de dicha maestra en interacción con las y los estudiantes dentro y fuera del aula.

Actualmente el Ministerio de Educación Nacional aceptó la opción, propuesta por los sindicatos de maestros en el último paro realizado en el año 2015, de solventar la resistencia docente a la evaluación de ascenso mediante el registro en video de una clase, para ser posteriormente evaluada por pares. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional ha previsto formar a los pares evaluadores. Esta negociación no va más allá de la meta de ascenso en el escalafón docente, muy poco tiene que ver con el ejercicio de reflexión autocrítica. Formar a los docentes para operar como instrumentadores de una evaluación mediante la puesta en escena de

una clase y aplicar criterios preestablecidos, no garantiza cambios. Desde el punto de vista de Freire y Vygotski, la conciencia política y ética se construye, tiene que ver con la formación inicial de pregrado y los postgrados; con la asunción de marcos teóricos y metodológicos que permitan trascender los discursos, para explicar cómo llegar a la acción transformadora de las realidades sociales (voces de la vida cotidiana), que habitan en silencio las aulas de clase. En otros términos, buscar la coherencia entre práctica, teoría, reflexión-acción sin orden jerárquico de aparición, sino de manera integral y holística.

-La segunda conclusión, se deriva del primer objetivo: identificar cómo se estructura la Actividad Conjunta maestra/estudiantes al incluir las voces de la vida cotidiana en la asignatura de Lengua Castellana con la mediación de un juego y, en ese marco de actividad, cómo se realiza el traspaso y cesión de la responsabilidad sobre las tareas. En el proceso de análisis del desarrollo de la SD descrito en el apartado Resultados 1, se muestran claros indicios de las carencias de la maestra a la hora de hacer el tránsito entre la planificación de la SD y la puesta en acción de la experiencia en el aula de clase. Está demostrado que existe una gran brecha entre lo que se planifica y lo que se realiza, por motivos o factores que intervienen más allá de la voluntad o deseo de la maestra, como por ejemplo, las dificultades presentadas en la interactividad maestros/estudiantes, los malentendidos o la incomprensión de un contenido, las interrupciones externas, entre muchos otros. Sin embargo, en el estudio aparecen indicios de una dificultad no prevista en la planificación, como consecuencia de diseñar una SD combinando tres aspectos: a) los contenidos programáticos de la asignatura Lengua Castellana para el grado 4-D (enseñanza-aprendizaje de una entrevista y producción oral y escrita), b) las experiencias biográficas de los y las estudiantes y, c) la mediación de un juego. El primer aspecto, del dominio de la maestra y los otros dos, desconocidos en la tradición histórica de su propia práctica docente. En consecuencia,

estas carencias se expresan claramente en la forma como se estructura la participación. Presencia excesiva de la ceremonia de saludo rutinario y formal; desconocimiento de la importancia del juego y el significado de las relaciones expresión oral, dibujo, producción escrita; privilegio del contenido programático y la tarea (obligación en casa). En contraste, también hay indicadores sobre la intencionalidad, la comprensión, respeto y afecto de la maestra hacia los niños y las niñas. La capacidad como educadora popular para dar importancia prioritaria a la participación activa de los y las estudiantes, en otras palabras, no se manifiestan rasgos de autoritarismo sino una actitud abierta a la construcción de dialogicidad. No obstante, queda pendiente seguir ahondando en el cómo ayudar a construir relaciones interpersonales democráticas, puesto que es muy frecuente el malentendido, según el cual, poner a decidir a los niños y niñas sobre algo que desconocen, como hizo la maestra al iniciar la SD, es propiciar la participación a ciegas, tanto como asumir que el que más interviene es el más participativo.

El análisis condujo también a identificar otros indicios, que de hecho, muestran la ausencia de equidad en la escuela pública, se trata de una arquitectura y un tipo de amueblamiento obsoletos en las modernas instituciones escolares, desde todo punto de vista, interruptores de cualquier intento de innovación pedagógica, pues son, limitaciones determinantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En tales condiciones espacio-temporales, cómo hacer posible el aprendizaje colaborativo; el aprendizaje de la regulación y autorregulación emocional; cómo aprender a compartir igualitariamente materiales, resolver problemas cognitivos, afectivos, creativos, en fin. Este indicador de inequidad permite des-culpabilizar, en cierto modo, a la maestra del presente estudio y a los maestros en general, atrapados con los niños y las niñas en los horarios y en las “jaulas” de la escuela. Estos aspectos no suelen ser considerados

importantes, o abordados por los sindicatos docentes, que pronuncian permanentemente el discurso libertario de Freire.

En cuanto al mecanismo de cesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea, el principal indicio de logro del primer objetivo, muestra de modo sobresaliente la desconexión que existe entre la escuela y la familia, ampliamente reconocida por todos. Puede afirmarse, que la escuela dedicada a la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos abstractos, es responsable del distanciamiento que poco a poco se va agudizando entre los niños, las niñas y sus familiares.

Este distanciamiento, hace que se desconozca la procedencia de las familias en muchos casos, desplazadas y fragmentadas por la violencia, -tal como se evidenció en el presente estudio- que no tuvieron el privilegio de la escuela y que fueron desarraigadas de sus culturas locales. Quizá, lo más preocupante desde el punto de vista de la Educación Popular, es el olvido de los ancestros y la omisión de la historia familiar, evidentes en los árboles genealógicos elaborados por los niños y las niñas.

La reflexión autocrítica de la maestra frente a este indicio, le permite comprender que en el marco de la Educación Popular en la escuela, un proyecto por pequeño que sea, como la SD analizada, requiere con antelación, un proceso altamente recreativo con los padres y/o acudientes de los y las estudiantes. De lo contrario, la experiencia tiende a reducirse a una tarea y a la obligación de los adultos de ayudar a los y las estudiantes, casi siempre sin los mayores recursos culturales que esperaría la escuela.

- La tercera conclusión, apunta al cumplimiento del segundo objetivo que da lugar al segundo nivel de análisis, Resultados 2: identificar la influencia educativa que sobre los niños y las niñas del grado 4-D tiene incluir las voces de su vida cotidiana en la asignatura de Lengua Castellana, en la construcción de nuevos significados y sentidos. Es el indicador de mayor potencial, pues

señala la ayuda tanto de la maestra y los pares, como el papel de la experiencia de la SD en la construcción socio-emocional de los y las estudiantes. Éste indicador representa un hallazgo, pues el aprendizaje socio-emocional, hoy en día nombrado como competencias ciudadanas, es el fantasma no solo en la escuela sino de la vida social. Para algunos el aprendizaje de la autorregulación consiste en reprimir las emociones y los sentimientos que las producen, no en modularlos creativamente en interacción con otros. El despliegue de expresiones emotivas en el aula, observado en el análisis del discurso de los participantes, indica que en los y las estudiantes se produjeron cambios cualitativos frente a sus realidades familiares, por lo menos, se atrevieron a hablar, a pronunciarse frente a los demás, a reconocer en sus pares, experiencias tanto o más duras que las que tenían reprimidas. Es evidente el olvido de algunos de los ancestros, la omisión deliberada en la información de los familiares y la soledad de los niños y las niñas.

El análisis del discurso de los participantes, reconoció la importancia de lo psicopedagógico para dar explicaciones o hacer interpretaciones acordes a las experiencias vividas en el aula de clase. Este estudio, evidencia la necesidad de conocer a fondo las explicaciones por parte de los y las maestras, como mínimo, sobre las interrelaciones entre juego, dibujo, narración, teatro, títeres, entre otras expresiones de las artes con las distintas asignaturas curriculares, dado que estas influyen significativamente en el desarrollo de la imaginación creadora, constitutiva del desarrollo cognitivo. Esta carencia de la maestra, la condujo a explicar el juego El árbol de los libros de acordeón, como una manualidad supeditada a la tarea de la entrevista y a la producción oral y escrita. Es pues, una última conclusión complementaria, que el desconocimiento por parte de la maestra del potencial semiótico del juego en su acepción más amplia, como significador y creador de sentidos, limitó a los niños y las niñas de enriquecer su experiencia de vida, que transcurre entre la familia cotidiana y la escuela. De este modo, el papel mediador del juego en la

construcción de nuevos significados y sentidos, se evidencia en la medida que permitió la entrada de las voces de la vida cotidiana en el aula: el principal indicador de este papel mediador del juego es haber traído al escenario del aula, temas considerados tabú, como la enfermedad y las formas naturales/violentas de la muerte.

Lista de referencias

- Alves, S, (2007). *Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural* (Tesis doctoral). Universidade Estadual de Sao Paulo. Sao Paulo.
Recuperada el 5 de octubre de 2011, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-133010/pt-br.php>
- Berger, P y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, S.A.
- Botero, P y Victoria, S (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Vol. 4, (2). Recuperado el 7 de diciembre de 2011, de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/revista-latinoamericana/article/view/397/232>
- Bubnova, Tatiana (2006) Voz, sentido y diálogo en Bajtín Acta Poética 27 (1). Recuperado el 20 de marzo de 2015 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2704965.pdf>
- Coll, C, Onrubia, J y Mauri, T (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346. 15-32.
Recuperado el 24 de febrero de 2015, en http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- COLL, C (1995) *La Interacción Social en Contextos Educativos*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Coll, C, Palacios, J y Marchesi, A (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

- Coll, C, Colomina, R, Onrubia J y Rochera, M (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Revista Infancia y Aprendizaje*, (59-60), 189-232. Recuperado el 24 de enero de 2013, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48416>
- Concha, D, (2009) *Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas “Estudio de Prácticas Comunicativas”* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado el 17 de septiembre de 2011, de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/247/1/comu7.pdf>
- Edward, D y Mercer, N. (1987) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós MEC
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI editores, S.A.
- Freire, P. (1997). *La educacion en la ciudad*. Mexico D.F: Siglo XXI editores, S.A.
- Freire, P. (1998). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Mexico D.F: Siglo XXI editores, S.A.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Mexico D. F: Siglo XXI editores, S.A.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización-Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Garton, A y Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización - El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Ediciones Paidós S.A.
- Jové P, Juan, J.(2002) *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística*. Madrid: Visor
- Institución Educativa Metropolitano María Occidente-Propuesta pedagógica (2011). Recuperado el 24 de febrero de 2012, de <http://www.metropolitano.edu.co/directorio.html>

- Mesa, G. (1997). *La recreación dirigida como proceso educativo* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Mesa, G. (2012) Guía del Juego El árbol de los libros de acordeón. Inédito
- Mesa, G. (2013). *Un mapa de pistas sobre las trayectorias y relaciones entre la educación en general, la educación popular y la recreación guiada. La investigación y el trabajo de grado en el grupo de investigación en educación popular. Documento interno elaborado en el marco del proceso de re-certificación de calidad del Programa de Recreación del Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.* (1- 69).
- Rockwell, E, Aguilar, C, Candela, A, Edwards, V, Mercado, R, y Sandoval, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: - Introducción al arte de inventar historias*. Bogotá: Panamericana Editorial Ltda.
- Rodríguez, W. El Tema de la Conciencia en la Psicología de Vygotsky y en la Pedagogía de Freire: Implicaciones para la Educación. Recuperado el 24 de agosto de 2011, de <http://www.pddpupr.org/docs/El%20tema%20de%20la%20conferencia%20Vygotsky,%20Freire.PDF>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento - El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Silvestri, A y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Tezanos, A, Muñoz, G y Romero, E. (1981) *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.

Vygotski, L. (1982) *Problemas de Psicología General, Obras escogidas II*. Moscú: Editorial pedagógica Visor distribuciones S.A.

Vygotski, L. (1983) *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo 7 Volumen III Psicología Infantil*. Madrid: Visor Dis., S. A.

Vygotski, L. (1995) *Problemas de la Psicología General. III* Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

Vygotski, L (1996) *Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. Capítulo 16 Volumen IV Psicología Infantil*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A

Vygotski, L (2.000) *El papel del juego en el desarrollo del niño El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Capítulo VII*. Barcelona: Crítica

Vygotski, L (2003) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ed. Akal. S.A.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente- Un enfoque sociocultural para el estudio de la accion mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.

Anexos

Anexo 1 Ámbitos y categorías de contenidos referenciales (Sexta sesión).

AMBITO																																					
VCF										VCFN										CODIS																	
VAC	CF	DZ	MF	AB	AYF	WF	EF	ENF	W	O	J	WN	AYN	PR	S	T	CB	O	SE	DES	ML	INT	CV	APE	R	LL	EX	AN	AG	C	V	REX	AC	PROJ	RN	EVA	PP
M				M	M		E	M			E	M	E					E	E				M	E					M	M		E			E		E
E			E	E	E	M	M	E			E	E	E					E	E				M	E					M	M		E			E		E
E			E	M	M	E	E	M			E	M	E					E	M				M	M					E			E			M		M
M			E	E	E	E	E	M			M	E						E	E				M	E					M			E			E		M
E			M	M	M	E	M	M			E	M						E	M				E					M			E			E		M	
M			E	E	M	E	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	E	M	E			E	E						E	M				E					M			E			E		M	
E			E	M	M	E	E	M			M	E						E	E				E					E			E			E		M	
M			E	E	E	E	M	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			M	M	E	E	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			M	E	M	E	E	M			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M			E			E		M	
E			E	E	E	M	E	E			E	E						E	E				E					M	</								

Anexo 2 Propuesta de intervención en el aula mediada por la recreación guiada, aplicada a un proyecto pedagógico de aula “El árbol de los libros acordeón” (Mesa, 2012)

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA MEDIADA POR LA RECREACIÓN GUIADA, APLICADA A UN PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA

Elaborada por: Guillermina Mesa Cobo
Agosto de 2012

PRIMERA SESIÓN

Pregunta generadora: ¿Quiénes eran mis antepasados? ¿Quiénes conforman mi familia?

Tema: El árbol genealógico

Contenidos de la materia lengua castellana

1. Nociones de pasado y presente verbal
2. Preguntas de un cuestionario

Competencias comunicativas: saber,

- Dibujar (representar gráficamente con funciones comunicativas y expresivas)
- Escribir
- Preguntar

Competencias ciudadanas:

- Reconocer los vínculos socio-afectivos
- Reconocer las diferencias y semejanzas con los otros (familiares y pares)
- Ganar confianza en sí mismo

Objetivos:

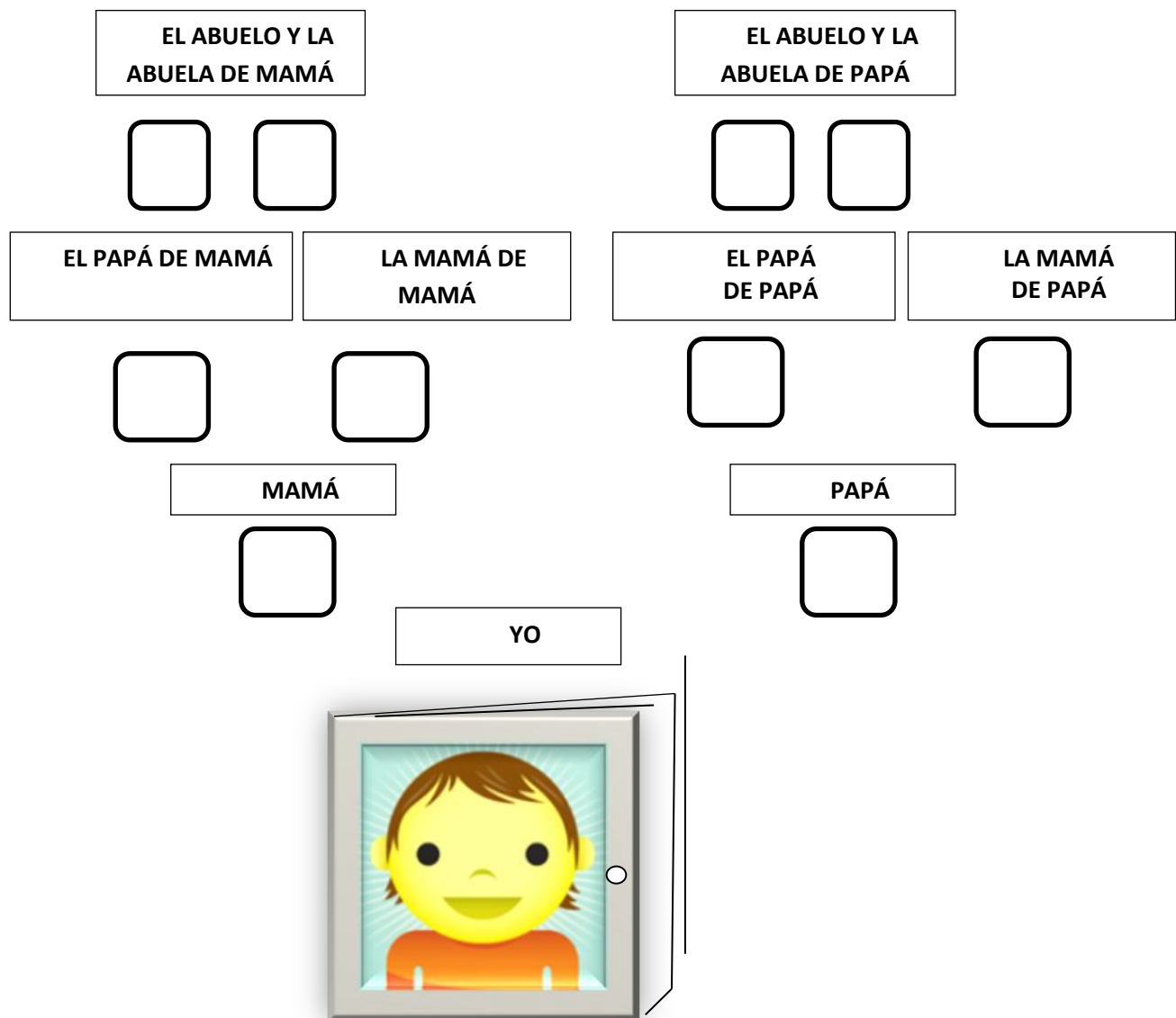
- Reconstruir la memoria de los vínculos familiares
- Aprender a preguntar y diseñar un cuestionario
- las reglas de ortografía de la pregunta ¿ ?. Cuándo hay (punto o coma después de los signos de interrogación)
- Identificar el significado de las palabras nuevas (genealógico, tatarabuelos, bisabuelos...)
- Reconocer el entorno socio-afectivo de los niños

PRE-TEXTOS GRÁFICOS PARA RECORDAR LOS VÍNCULOS FAMILIARES Y ESCRIBIR

Objetivo:

- Diseñar con los niños un cuestionario escrito –entrevista- dirigida a sus padres

EL ARBOL DE LOS LIBROS ACORDEÓN



Cómo hacer el árbol y las preguntas del cuestionario

Pregunta generadora:

¿Qué sé y qué no sé sobre mi familia?

En una hoja tamaño oficio se entrega a cada niño un árbol genealógico. La tarea de los niños consiste en identificar qué saben y qué no saben sobre su familia y a partir de esta identificación preparan las preguntas del cuestionario-entrevista que hará cada uno a su familia.

GUÍA DE PREGUNTAS (puede estar en el tablero o en papel tamaño oficio frente a los niños)

1. Preguntas de ejemplo para preparar la entrevista con los niños

Las siguientes preguntas son una guía para los niños, no son las mismas que ellos harán.

¿Sé cómo se llamaba el papá de mi abuelo, de mi abuela?

¿De dónde eran? (región, pueblo, ciudad)

¿Cómo eran? ¿De qué etnia?

¿Qué hacían?

¿Por qué, cuándo y cómo se murieron? Etc. Etc.

¿Sabes cómo se llamaban los hermanos de tú abuela, de tú papá, cómo se llaman los tuyos?

Otras sobre los distintos miembros de la familia.

Sin duda la mayor parte de los niños no recuerdan los antepasados, algunos dirán que no tienen papá o mamá...o tíos, en fin, se trata de dar ayuda pedagógica personalizada para que cada uno pueda identificar que recuerda y qué debe preguntar a sus familiares.

No olvidar: Los niños escriben sus propias preguntas (preparan la entrevista con ayuda de la maestra).

PUESTA EN COMÚN

Preguntas generadoras:

¿Qué palabras nuevas aprendimos?

¿Por qué es importante saber que no se sabe algo?

SEGUNDA SESIÓN: UN ÁRBOL GENEALÓGICO CON “LIBROS”

Instrucciones

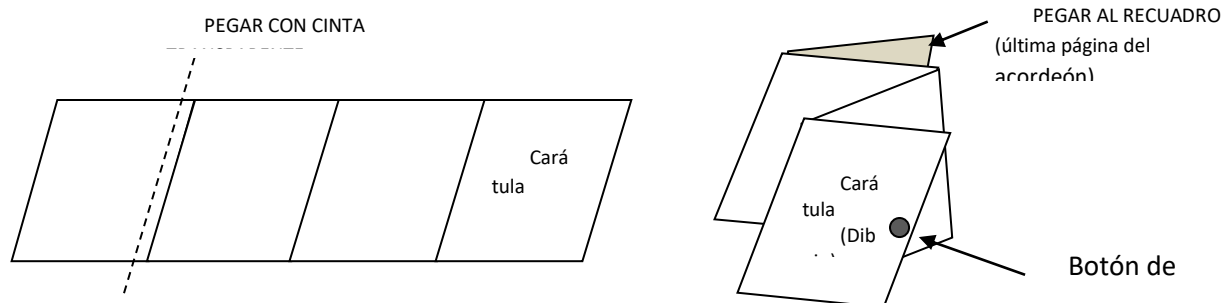
Cuando los niños regresan con sus entrevistas escritas, la maestra entrega a cada niño un árbol genealógico en tamaño grande (un pliego de papel con el mismo diseño que el primero –reproducido en plotter- y un bloque de papel (hojas tamaño carta divididas a la mitad. En cada espacio cada niño hará un dibujo del familiar correspondiente, con un marco, si lo desea como en el ejemplo del árbol.

Se sugiere hacer un ejemplo con el árbol genealógico de la maestra para que los niños comprendan mejor como hacer el suyo y cómo hacer los pequeños libros. Lo primero que aparece en cada recuadro de un miembro de la familia es el dibujo que haga el niño y que hará las veces de carátula (puede ser un poco más duro que el resto de papel que será legajado y pegado en cada recuadro en forma de acordeón. Después, en cada mitad de hoja y de modo sucesivo cronológicamente se colocan las respuestas (descripciones) a las preguntas que ha hecho el niño. Al final, en cada recuadro correspondiente a cada uno de los miembros de la familia, incluido el niño o la niña, se despliega algo así como un pequeño libro. Al final habrá muchos libritos en este árbol genealógico que se cierran.

Cómo hacer el librito en cada recuadro:

Pegar con cinta pegante las mitades de las hojas tamaño carta. Pegar (con colbón) en cada recuadro del árbol, la última página del acordeón que se ha formado (con cinta pegante transparente).

LIBRO ACORDEÓN



PUESTA EN COMÚN

Al finalizar la experiencia se exhiben los árboles genealógicos, fijándolos a la pared a no menos de 30 centímetros de la altura de los niños. De este modo cada uno de los niños puede exponer ante los compañeros su árbol.

Preguntas generadoras:

¿Qué aprendí de esta experiencia? ¿Qué palabras nuevas? ¿Qué de ortografía?
¿Qué fue lo más difícil de hacer?