

**“Caña, guarapo y miel”**

**Propuesta de intervención etnoeducativa en el aula para el mejoramiento del proceso de lectoescritura del grado primero, Institución Educativa Agropecuaria Diego Luís Córdoba  
Pino, Sede Tanguí, Medio Atrato, año 2015 y 2016**

**Yacciris Mosquera Parra**

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Maestría en Educación**  
**Quibdó-Chocó**  
**2016**

## Tabla de contenido

<b>1. CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</b>	<b>5</b>
1.1. Problema	5
1.3. Justificación	9
1.3 Pregunta	13
1.4 Objetivos	13
1.4.1 Objetivo General	13
1.4.2 Objetivos Específicos	13
<b>2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>15</b>
2.1. Pedagogías activas e interactivas en contraste	15
2.2 La continuidad de la interacción entre lectura y escritura	17
2.3. Etnoeducación	24
2.4. Lectura y escritura integral	38
<b>3. CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>40</b>
3.1 Tipo de investigación	40
3.2. Enfoque de perspectiva de mundo	45
3.3. Tiempo y lugar	46
3.4. Instrumento: “Caña, guarapo y miel” como propuesta de intervención etnoeducativa de lectura y escritura integral.	47
3.4.1. Breve descripción del proceso de elaboración de la miel de caña de azúcar	48
3.4.2. Proceso de la caña a guarapo y miel en el aprendizaje	50
3.4.3. Estrategia didáctica de “Caña, guarapo y miel” en el aprendizaje.	51
3.4.4. Método de enseñanza “Caña, guarapo y miel”	54
<b>4. CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>55</b>
4.1. Descripción global del proceso lector y escritor de los estudiantes.	55
4.2. Procedimiento utilizado para satisfacer los criterios de la intervención en el aula.	58
4.2.1. Primera fase: prueba de entrada	58

4.2.2. Segunda fase: Trabajo de campo. ....	59
4.2.2.1 Construcción del material de apoyo. ....	59
4.2.2.2 Construcción conceptual de las estrategias de aplicación. ....	60
4.2.2.3. Aplicación del instrumento.....	60
4.2.3. Tercera Fase: prueba de salida.....	60
4.3. Instrumentos de recolección de datos .....	61
4.4. Prueba de entrada.....	65
4.4.1. Sensibilización y prueba de entrada .....	65
4.4.2 Instrumento de la prueba de entrada.....	64
4.4.4 Análisis e integración de resultados .....	71
4.5. Descripción de la experiencia de aplicación del instrumento “Caña, guarapo y miel” .....	73
4.6. Prueba de salida .....	85
4.6.1. Procedimiento.....	85
4.6.2. Resultado .....	84
4.6.3. Hallazgos. ....	91
4.6.4. Resultado de la intervención de acuerdo con la prueba de salida .....	91
Gráfica comparativa .....	92
4.7. Descripción de equipos y explicaciones.....	94
4.7.1. La comprensión y el reconocimiento de palabras. ....	94
4.7.2. La comprensión y el vocabulario.....	94
4.7.3. La comprensión y la memoria. ....	94
4.7.4. La comprensión como una cuestión de estrategias.....	95
4.7.5. La comprensión como un esfuerzo en busca del significado.....	97
<b>Conclusión</b> .....	97
Cronograma de actividades .....	100
<b>Bibliografía</b> .....	101
<b>Anexos</b> .....	105

Anexos 1 Resultados institucionales .....	105
Anexo 2. Tabla de variables .....	105
Anexo 3. Imágenes del proceso de aplicación de “ <i>Caña, guarapo y miel</i> ” .....	107

## **1. CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

### **1.1. Problema.**

Desde hace ya varios años, en la sede Tanguí, Medio Atrato de la Institución Educativa Agropecuaria Diego Luís Córdoba Pino, se ha venido presentando la situación inquietante en la cual alumnos que no han adquirido las competencias mínimas requeridas en lectura y escritura están siendo promovidos automáticamente, sea porque el sistema los promueve o porque el docente necesita llenar el cupo mínimo de alumnos para que el curso cumpla con unos mínimos numéricos de la continuidad del proceso sin tener en cuenta su calidad. Esto ha traído como consecuencia que los estudiantes se gradúan de la primaria pero al salir de la sede a estudiar el colegio en la ciudad, se ven en la necesidad de regresar a trabajar en la agricultura, en la pesca o en las minas porque carecen de las competencias mínimas que se empiezan a consolidar con la labor del docente en los primeros cursos de la primaria.

Es por eso, que algo que aparentemente es tan simple como promover a un estudiante sin las competencias de lectura y escritura con un mínimo de calidad termina teniendo como consecuencia la desescolarización temprana de personas que terminan en labores informales y con el riesgo de caer en prácticas ilegales o en situaciones sociales y familiares que multiplican la pobreza, como la elección de pareja a una edad muy temprana; los estudiantes desescolarizados terminan, por ello, teniendo hijos muy jóvenes, el abandonar la escuela termina siendo factor determinante para el lugar que la persona ocupará en la sociedad.

El motivo por el que se plantea esta propuesta de intervención es esa debilidad que se viene presentando en la lectoescritura, no solo en la sede Tanguí, sino a nivel nacional, departamental y municipal. En efecto, según fuentes oficiales del Ministerio de Educación y el ICFES “en materia de Calidad Educativa, Colombia se encuentra dentro de los puntajes más bajos en relación con otros países” (Santo, 2014, pág. 1). De la misma manera el departamento del Chocó se encuentra en el mismo lugar frente a departamentos con mejores condiciones educativas, y el Municipio del Medio Atrato donde aún no se encuentran tecnologías avanzadas está en una situación similar, debido a que, en general, la dinámica de aula se reduce a una mera repetición irreflexiva de contenidos que no se logran comprender. Esto refleja que al estudiante de hoy se le imposibilita realizar tareas que tengan que repetir por sí mismo, pues esta clase de actividades no les llama la

atención, es importante que el maestro de rienda suelta a la creatividad e imagine el mundo desde la perspectiva de este para llegar con estrategias que les permita pensar, aprender y divertirse, sobre todo que les interese realizar, es decir que les de curiosidad.

La lectoescritura es un proceso permanente, por medio del cual se adquieren los conocimientos básicos y necesario para aprender a leer y escribir, que puede expresarse y evaluarse en una secuencia continua de los grados y no como una capacidad que tienen o no tienen los estudiantes, la lectoescritura no se define como el alcance de un umbral básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la necesidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales y desarrollar el conocimiento propio a partir de información escrita a la cual se tendrá acceso a lo largo de toda la vida.

El ámbito educativo desde una perspectiva mundial padece de grandes problemas en las diferentes partes que esto implica; en lo social se caracteriza por tener crisis de estructuras en el entorno educativo, lo que desmejora la situación de lectura y escritura; tal crisis ha traído como consecuencia el rendimiento escolar merezca un proceso de mejoramiento, debido a que Colombia ha presentado desde hace mucho tiempo problemas en los procesos de enseñanza y evaluación de las competencias de lectura y escritura, pues los educandos vienen presentando resultados que distan de lo satisfactorio, lo que expresa la necesidad de proponer una serie de cambios que se hacen necesario si se tiene en cuenta el informe del Ministerio de las Pruebas Saber.

De acuerdo con el cual “el país en una prueba aplicada a 29.000 estudiantes de 13 países y cinco asociados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se encuentra en resultados bajos, con una media de 379 puntos frente al país mejor situado Shanghái de 603 puntos” (2014, pág. 1). Dentro de los trece países participantes, Colombia ocupó el peor puesto.

En nuestro país contamos con docentes que les cuesta llevar a la práctica aquello que se encuentra en el texto. Los lineamientos curriculares determinados por el MEN para el curso de lengua castellana, donde se define la lectura:

Como un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en últimas instancias configura al sujeto lector. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto el contexto y el lector (MEN, 1998, pág. 27).

Antes este panorama la lectura nos permite tener un conocimiento claro del contexto en que vivimos y articularnos con los elementos propios de la cultura, el cual nos permite conocer los signos y símbolos de nuestra realidad y poder comprender la complejidad de sus significados, los cuales conducen al desarrollo integral del educando. De ahí que en las instituciones educativas los docentes deben avanzar en la implementación de programas que les permitan a los estudiantes relacionar e identificar lo que leen y escriben con los fenómenos histórico y cultural de su contexto.

Estamos seguros de que la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, más que de la definición, al detalle, de una programación curricular rígida. Es decir, resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, que el seguimiento de un programa definido sin contar con su participación en la elaboración del mismo; y esto sólo se logra fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente.

En el Departamento del Chocó está generalizado el problema de la lectoescritura, los niveles académicos y los rendimientos más bajos se encuentran es allí, por otro lado el Municipio del Medio Atrato no está muy lejos de lo antes expuesto. Es necesario desarrollar en el estudiante destrezas y habilidades que le permita desenvolverse en las habilidades de lectoescritura.

Tenemos un problema de lectoescritura en nuestra institución educativa y es que los estudiantes de los cursos superiores no leen ni escriben, esto ocasiona un bajo rendimiento tanto en las calificaciones de aula como en las pruebas saber, además esta dificultad no permite que el profesor avance en el aula de clase, ya que debe detenerse a priorizar en temas que son estrictamente de la base y que se deben tratar en ella.

El informe del Ministerio de Educación de las pruebas SABER indicó que la Institución Educativa Diego Luis Córdoba Pino (Beté), Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí tiene un déficit en las competencias de lectura y escritura en el grado 3° de Básica Primaria de la siguiente manera:

El puntaje promedio en esta prueba, para este grado, es 300 puntos y la desviación estándar (DE) es 67. Esto quiere decir que aproximadamente el 68% de los estudiantes obtiene resultados entre 233 (promedio - 1DE) ICFES 3, 5 y 9., Min Educación., Todos por un nuevo país.)

En el área de lenguaje en el grado 3° correspondiente a los años: 2012, 2013 y 2014 se pudo evidenciar que los promedios más altos están en los niveles de desempeños insuficiente y mínimo. En términos generales los resultados del EE en el puntaje promedio en los niveles mencionados fueron: para el 2012, 65% insuficiente, 25% mínimo, 2% satisfactorio y 8% avanzado; en el 2013, 41% insuficiente 30% mínimo, 18% satisfactorio y 11% avanzado; en el 2014 30% insuficiente y 30% mínimo, 10% satisfactorio y 30% avanzado, lo que indica la similitud al puntaje promedio de los EE del departamento y del país. (ICFES, 2014).

En cuanto a la desviación estándar, los resultados del EE fueron menos homogéneos a los de los EE del departamento y del país, aunque en el año 2013 los resultados del EE fueron similares a los del departamento, no siendo muy significativa la diferencia con otros años.

A si mismo analizando las fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en comparación con los EE que presentan puntajes similares, nuestro EE es relativamente: débil en la competencia comunicativa – lectora, muy débil en el componente semántico y débil en el sintáctico.

Se plantea una intervención en el aula, por medio de la aplicación de la propuesta “Caña, guarapo y miel” como instrumento que mejore el indicador. Se propone que la intervención se realice desde la base y aplicando una práctica de aula fundamentada en la Etnoeducación, porque



se sustenta en el conocimiento de los estudiantes, parte de lo que ellos conocen y desde allí se fortalece el conocimiento; esto no es otra cosa que tomar lo tradicional y llevarlo a lo académico.

### **1.3. Justificación.**

La implementación de la propuesta “*Caña guarapo y miel,*” como mejoramiento del proceso de aprendizaje de la lectoescritura del grado primero de la Institución Educativa Agropecuaria Diego Luis Córdoba Pino - IEADLCP del Medio Atrato sede Tanguí será un material de soporte para el desarrollo de las estrategias del Plan de Mejoramiento Institucional que permitirá mejorar los resultados de las pruebas saber un 100% de la lectoescritura en el área de lenguaje.

Esta propuesta etnoeducativa como estrategia establecida de proceso de aprendizaje de la lectoescritura permitirá fortalecer este hábito en los estudiantes enriqueciendo su vocabulario y permitiendo el buen desempeño en las diferentes áreas del saber. Además permitirá a los docentes hacer análisis y ajuste de los planes de área y de estudio para mejorar las pruebas saber de los estudiantes de tercero hasta quinto grado de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Diego Luis Córdoba Pino de Beté - Medio Atrato, Sede Tanguí. Por tal motivo, a este proyecto se le aportará el enfoque étnico; sin embargo se ha detectado que el problema se encuentra en la base que es el grado primero de la básica primaria y con el objetivo de fortalecer las bases en lectoescritura desde las primeras etapas del proceso académico, ya que se encuentran niños y niñas en niveles avanzados que no saben leer, ni escribir por múltiples razones, de las cuales se mencionan las siguientes: algunos no cuentan con el acompañamiento en casa de sus padres, abuelos o persona responsables por situaciones laborales o porque no tienen el conocimiento necesario para apoyarlos.

Muchos estudiantes desertan o no continúan estudios de la básica primaria por desmotivación al no tener las competencias requeridas en lectoescritura, técnicas de estudios, comprensión de textos para afrontar con suficiencia las exigencias académicas del estudio. Esta propuesta se orienta a fortalecer esos vacíos en los estudiantes.

Esta investigación será el componente motivacional en aquellos estudiantes que por situaciones económicas o académicas no podrían continuar sus estudios en los niveles establecidos para la

educación colombiana. Las actividades de este proyecto dotan al estudiante de confianza y seguridad para superar estas barreras.

Es importante además, que el docente comprenda que cada estudiante proviene de un contexto diferente y que cada uno aprende de diferente manera, es por ello que se debe usar un método mixto, atractivo que permita la satisfacción de las necesidades de los educandos, de lo contrario la lectoescritura podría constituirse como un problema, tanto para el estudiante, el docente y el padre de familia.

El municipio del Medio Atrato se encuentra al norte de la ciudad de Quibdó, pertenece al departamento del Chocó. Su territorio forma una barrera geográfica que separa al océano Pacífico del Atlántico, conocida como el Tapón del Darién (está sobre la ronda de río Atrato) clima húmedo con temperatura entre 28°C y 30°C, limita al norte con Quibdó, el municipio de Vigía del Fuerte y Urao en el departamento de Antioquia, al sur con Quibdó, al oriente con Quibdó, al occidente con Quibdó

La topografía es plana húmeda, cenagosa y montañosa en la cabecera municipal, la calidad del suelo en la parte plana es fértil apta para los principales cultivos de plátano, caña y frutales de la región y en la parte montañosa es poco fértil apto para cultivo de piña, bananos, yuca y frutales como el limón, todos ellos en pequeñas extensiones dedicadas al cultivo de pan coger los que generan empleos no calificados que son de supervivencia familiar. Los minifundios están dedicados al cuidado de aves de corral en especies menores

Las relaciones laborales se caracterizan por la administración de pequeñas parcelas familiares en un 15%, el 74% trabajan en la explotación de la pesca, el 5% en explotación de madera, el 3% en explotación minera y el 3% trabajan en sus propiedades (pequeños negocios de abarrotes) El 98% de la población de la zona que comprende la institución, no devenga salario como jornaleros; sino que trabajan para el sostén familiar. El tipo de familia predominante es la extensa con un número de miembros que oscila entre los 6 y 12 con un alto porcentaje de menores entre 0 y 15 años que contribuyen en actividades como la pesca para generar ingresos que contribuyen a la sostenibilidad de la familia. La comunidad se caracteriza por las oportunidades que se tienen

para generar empleo, pero se carece de los servicios básicos como la interconexión eléctrica, alcantarillados, acueductos, entre otros.

La influencia de la cultura genera la permanencia de tradiciones y costumbres. La región cuenta con recursos hídricos como el río Atrato y afluentes como el río Beté, el río Tanguí, el río Puné; que se utiliza para transporte de productos, bienes y servicios. A pesar del recurso hídrico la comunidad carece de agua potable situación que genera epidemias como la diarrea en menores, dengue hemorrágico, brotes en la piel, etc.

Otros recursos naturales con que cuenta y que se constituyen en oportunidades para el desarrollo de proyectos productivos en ecoturismo son: las ciénagas y algunos ríos.

Como fiestas tradicionales se desarrollan; en Beté la virgen de la Candelaria (2 de febrero), en Puné la cruz (3 de mayo), en Tanguí la virgen del Carmen (16 de julio), en San Roque la de San Roque (16 de agosto), entre otras en las que las familias participan de manera activa y culturalmente.

Desde el punto de vista social el estrato socioeconómico de las familias es bajo y los principales problemas que se presentan son en su orden: salud con el 40% de enfermedades de paludismo, dengue hemorrágico, parasitismo, virosis en la población que integra la zona; en violencia intrafamiliar con el 10%, en alcoholismo el 10% y drogadicción el 3% en Beté y otras poblaciones.

En relación con la matrícula el total de estudiantes en 2013, fue de, 61% hombres y 39% mujeres, el grado de mayor cobertura es primero. Desde el punto de vista del aprendizaje los principales problemas que se presentan son: la lectoescritura, análisis y comprensión de texto, en relación con su comportamiento los principales problemas que se detectan en este aspecto son: irrespeto a las normas del manual de convivencia, sentido de pertenecía y falta de autoridad familiar, como potenciales para construir proyecto de vida, podemos decir que nuestros estudiantes se caracterizan por tener aptitudes para el deporte del fútbol y las actividades relacionadas con pesca y tienen como oportunidades la construcción, adecuación de escenarios deportivos, la formación deportiva, la educación y la formación técnica en el manejo de sistemas pecuarios.

Los niños y niñas de la comunidad de Tanguí son estudiantes que traen desde hace ya una década una carga de violencia a causa del conflicto armado que se ha vivido en esta zona de la región. Por esta razón con esos chicos es importante crear estrategias de aprendizaje que les permita sacar a flote emociones y sentimientos guardados y además aprender mediante el juego y la sana diversión.

En la institución Educativa Agropecuaria Diego Luis Córdoba Pino – Beté, sede Escuela Mixta Rural De Tanguí el grado primero, está conformado por 15 alumnos en edades de 6 a 11 años, de los cuales 8 son niños y 10 son niñas. Formalmente en este curso reciben clases 8 repitentes, 10 iniciales; de todos ellos hay dos niñas problemas de aprendizaje, lo cual dificulta o impide la adquisición de la lectura y la escritura.

Los alumnos del grado primero son hijos de padres en situación de desplazamiento forzado, agricultores, pescadores y mineros en estrato 1; con estos estudiantes se comenzó una intervención pedagógica, en primer lugar, se hizo énfasis en las funciones básicas de coordinación como las plantean Álvarez y Orellana. Quienes consideran que. “la percepción y la motricidad se establecen en relación a las categorías fundamentales de construcción del mundo (objeto permanente, espacio-tiempo, causalidad)” (Álvarez, 1979, pág. 250). Se ha de notar que, para lograr un buen aprendizaje de la lectoescritura, en términos de comprensión y recreación, son indispensables los procesos del pensamiento que se inician con la función semiótica y el pensamiento conceptual. La intervención realizada se basó en este método en lo referido a e aprestamiento y direccionalidad.

Todas estas funciones y en especial la coordinación viso motora son de gran importancia en el aprestamiento del niño ya que influyen de forma positiva en el dominio del cuerpo desde los movimientos más generales hasta aquellos movimientos de carácter fino como son la escritura. En la adquisición y desarrollo de tales habilidades se realizaron diferentes ejercicios: juegos de rondas y canciones, competencias de carreras, balón pies y balón mano, se armaron rompecabezas, pintar, moldear con barro plastilina y arena.

La enseñanza de las vocales, a, e, i, o, u, que nos sirven para dar sonido a las consonantes y estructura a las palabras y oraciones en este caso las construiremos con plastilina donde cada letra ira con un color, después pasaremos a pintar las vocales en las hojas de bond, rellenaremos con

aserrín, finalmente construiremos una canción que servirá para poder tatrear las vocales y jugar con ellas. Las consonantes, sílabas inversas, especiales y combinaciones con una cartelera del abecedario donde ira imágenes de contexto y palabras del contexto.

A partir de las actividades anteriores se evidenciaron avances en torno al desempeño de los estudiantes en lo sicomotriz y en lo cognitivo, y en el reconocimiento de las vocales y posteriormente la enseñanza de las consonantes. Estos avances son el fundamento para desarrollo de una propuesta de intervención en el aula orientada a fortalecer la lectoescritura en los estudiantes.

### **1.3 Pregunta de investigación**

¿Cómo influye la propuesta de intervención “Caña, guarapo y miel” basada en la Etnoeducación, en mejorar el proceso de lectoescritura en el grado primero de la IEADLCP sede Escuela Mixta Rural de Tanguí?

### **1.4 Objetivos**

#### **1.4.1 Objetivo General**

Propiciar el mejoramiento del proceso de lectoescritura en el grado primero de la IEADLCP sede Escuela Mixta Rural de Tanguí con la propuesta “Caña, guarapo y miel” basada en la Etnoeducación.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Monitorear una prueba de entrada y otra prueba de salida para establecer cómo influye la propuesta de lectoescritura “*Caña, guarapo y miel*” basada en la Etnoeducación en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Agropecuaria Diego Luís Córdoba Pino sede Escuela Rural Mixta de Tanguí.
- Diseñar un instrumento de intervención de las prácticas de aula llamada “*Caña, guarapo y miel*” basada en la Etnoeducación como herramienta para el mejoramiento del proceso de lectoescritura en el grado primero.
- Implementar *la propuesta “Caña, guarapo y miel”* basada en la Etnoeducación para mejoramiento del proceso de Lectoescritura en los estudiantes del grado primero de la institución educativa Agropecuaria Diego Luis Córdoba Pino Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí.



## 2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

A continuación, determinaremos los conceptos fundamentales del trabajo investigativo “*Caña, guarapo y miel*” basada en la Etnoeducación para mejoramiento del proceso de Lectoescritura en los estudiantes del grado primero de la institución educativa agropecuaria Diego Luis Córdoba Pino sede Escuela Mixta Rural de Tanguí, que permite fundamentar sistemática, teórica y conceptualmente la propuesta con base a los aportes que han realizado diferentes autores sobre esta temática.

### 2.1. Pedagogías activas e interactivas en contraste

Una intervención pedagógica “es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. De modo que esta permite planificar unas actividades de manera intencional y llevarlas a cabo de forma secuencial para conseguir los fines esperados en los estudiantes que vayan aplicar las actividades estratégicas de intervención.” (Turiñan, 2011, pág. 284)

Esta propuesta pretende servir a la Institución Educativa Diego Luís Córdoba Pino (Beté), sede escuela Rural Mixta de Tanguí Medio- Atrato Chocó. Con el diseño de un material de apoyo etnoeducativo, didáctica e interactiva para grado primero, su intención es que el alumno aprenda a leer y a escribir apropiándose de los saberes regionales y contextualizando experiencias, el estudiante estará en capacidad de responder acertadamente los cuestionarios del material de apoyo, ejecutar los ejercicios, crear historias de la región que habita, dibujar y pintar su propia historia, concentrarse en el manejo de ella y apropiarse dinámicamente de los ejercicios.

La pedagogía activa “parte del impulso creador y constructor de los intereses y necesidades del estudiante (niño)” según (Larroyo, 2009, pág. 36). De lo anterior se puede inferir que el maestro como promotor de experiencias deberá incentivar, motivar, crear confianza en un ambiente cálido para que el alumno se pueda abrir al nuevo conocimiento que desea generar en el estudiante y así poder interactuar con él. La pedagogía nos muestra que el estudiante crea su propio camino y busca

la manera de generar un nuevo conocimiento a partir del deseo, de sus intereses de aprender y de colocar en práctica esa nueva experiencia.

Continuando con Larroyo, este nos dice que la pedagogía activa “da un nuevo sentido a la conducta y el educando funda su doctrina en la acción (experiencia) actividad que surge del medio espontáneo o solo es sugerida por el maestro (auto actividad)” Es en la escuela Nueva donde se puede observar este modelo pedagógico activo, ya que en ella se le permite al educando trabajar en grupo y a su propio ritmo, reconocerse y explorar sus capacidades e intereses; fuera de la escuela nueva también pueden los docentes aplicar el trabajo en grupo y colaborativo en los estudiantes de modo que se interactúe con los pares y aprenda de ellos. Esta misma pedagogía permite un intercambio de diálogo con el otro.

Según (Hernandez, 2013, pág. 2) “La pedagogía por sí misma es una actividad que implica una serie de interacciones entre un maestro y un alumno, un emisor y un receptor, una relación de interlocución dialogal”. Lo anterior permite al alumno estar en contacto continuo con su profesor y con sus pares para intercambiar saberes y experiencias vividas dentro y fuera del aula de clase y en la investigación inquietante de conocer más sobre su experiencia académica. Hernández continúa el planteamiento diciendo que la palabra “interacción es una relación dialéctica en donde emisor, receptor y mensaje sufren una modificación continua en cada segmento del proceso comunicativo, a través de una acción mutua de adaptabilidad y avance” en la que se ve como a través de un proceso continuo y sistemático se conciben las mejorías y el progreso del estudiante y del maestro, ya que como también es sabido, el maestro se enriquece con el saber que el estudiante lleva consigo al aula de clase.

De manera que la pedagogía interactiva entonces define al maestro como “señalador de caminos y prestador de instrumentos para que el alumno sea el autor de su propio destino. Por consiguiente, el maestro es aquel que se encarga especialmente del desarrollo, madurez y aprendizaje del grupo y de cada uno de los alumnos que lo integran”. De lo anterior se puede deducir que, la pedagogía activa e interactiva en la educación nos lleva a pensar en dos actores, el sujeto como aprendiz dispuesto a mejorar y a transformar la educación para generar nuevo conocimiento como estudiante y el sujeto como guía en el proceso de ayudar a generar ese nuevo conocimiento. Es en este proceso



en el que las personas dentro del aula de clases y la sociedad se relacionan en un ambiente de sana convivencia y en armonía con el entorno a portando de sus saberes y aprendiendo de los nuevos conocimientos que proporcionan las diferentes artes, ciencias y con los nuevos medios de comunicación.

## **2.2 La continuidad de la interacción entre lectura y escritura**

La lectoescritura es un medio esencial de acceso al conocimiento y de desarrollo personal ya que esta permite que las personas puedan acceder a la información y transmitirla, así pues, leer y escribir son elementos esenciales de la educación para todos los niños y niñas, en la etapa escolar ya que es ahí donde estos adquieren los conocimientos y destrezas necesarias en el desarrollo de su vida como individuos.

Según (Alliende & Condemarin, 1982, pág. 36) “la lectoescritura es la única actividad escolar que es a la vez material de instrucción e instrumento para el manejo de otras áreas del currículo” esta como actividad escolar primordial, le permite al ser humano desarrollar, expresar y explorar las habilidades de conocimiento, de destrezas físicas, motoras y lingüísticas ya que son adquirida en los primeros años de acceso a la escuela mediante técnicas utilizadas por el profesor en el aula de clase.

Fundamentalmente el maestro, en el aula de clase debe brindar seguridad, confianza y motivar en el acompañamiento al alumno para que el aprendizaje de la lectura y la escritura sean eficaz, espontáneo y de fácil acceso a la complejidad de los conocimientos del niño, ya que esta no se puede volver una dificultad ni para el estudiante, ni para el maestro, así como también para el padre de familia. Un buen aprendizaje de la lectoescritura debe llevar al reconocimiento visual de símbolos e imágenes, sonidos de animales, música, al reconocimiento de voces; también debe llevar al enriquecimiento de su vocabulario y a descubrir que la lectura es un proceso muy importante en el reconocimiento de símbolos impresos que leídos y esbozados representan el habla de todo ser humano que lo conducirán a aprender las otras áreas del saber que ayudan al crecimiento personal y profesional del educando.

En lugar de preguntarnos si la lectura y la escritura son procesos separados o si se debe hablar de un proceso conjunto con el nombre de lectoescritura, es preferible considerarlos desde la perspectiva de su interacción, pues se lee para escribir y se escribe para leer. Por eso, no se pretende decidir si la lectura y la escritura son actividades realizadas por la mente de modo separado, sino que se aprovecha la evidente interacción entre ambas. (Cassany, 2014, págs. 109-140).

Desde esta orientación se considera que al estudiante en el aula al realizar actividades de lectura individual o en grupo, requieren de concentración con la cual se ejercita de forma directa la mente para extraer necesariamente las ideas principales de la lectura mediante un texto escrito y luego poder socializarlo con el resto de sus compañeros en la clase. Esto implica que no se debe enfatizar en la enseñanza de ninguna de ellas por separado, sino trabajar la lectura y la escritura de manera integral, ya que si se pondera en una de ellas se adquiere más habilidad en esa y en el grado primero no debe haber un desequilibrio en relación con el aprendizaje de la lectoescritura en los niños.

Ferreiro 2005, citado en (Guzman & Chalela, s.f) “en la lectura el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que dice el autor” Leemos no solo cuando se interpretan los códigos gráficos de la escritura, también se lee cuando hacemos interpretación de otros signos como la música, las imágenes, los gesto, la postura del cuerpo, aun cuando miramos los ojos de las personas con quienes deseamos entablar una conversación, todas estas lectura llevan a la asimilación de un mensaje que nos quieren transmitir y que debe ser asimilado para atender a esos códigos.

Tanto la lectura como la escritura son habilidades que requieren de un aprendizaje sistemático y académico, necesarios en la cotidianidad para poder estar en un mundo de avanzada competitividad en los diferentes ámbitos como son: Profesional y personal. (Guzman & Chalela, s.f) “Manifiesta que en la lectura el lector extrae un conocimiento que debe ser ordenado en la mente a través de la experiencia vivida” Esto nos demuestra que toda persona antes de abordar la lectura de un texto requiere de una preparación y al interactuar con el extrae informaciones y conocimientos con base a las situaciones de la cotidianidad en su entorno.

Por otra parte (Teberosky, 2002, pág. 15) citado por (Guzman & Chalela, s.f) concibe la lectura como “códigos gráficos en el que el ser humano procesa de manera sistemática la información dada” esta información debe llevar al docente a la pedagogía y a la didáctica para transmitir el conocimiento, de lo contrario este conocimiento estaría en una crisis de confusión para el aprendiz.

De igual manera Lerner 2008, citado en (Goodman citado en Valverde, 2014, pág. 87) habla de la lectura como una “forma de adentrarse en otros mundos posibles”, de esta manera es permitiendo que el lector conozca los códigos gráficos para leer, los organice en la mente y le permita interiorizar el conocimiento ofrecido en los textos; así mismo los utilice para poder expresar el nuevo conocimiento que este le genera y lo pueda transmitir.

(Medina C. , 2009, pág. 2). En su texto la importancia de la lectoescritura en la educación infantil, manifiesta que:

“Leer no es decodificar ni extraer información de un texto, leer es un acto donde actúan texto-lector, que consiste en un trabajo activo, en el que el lector construye el significado del texto a partir de su intención de lectura y de todo lo que sabe del mundo; es decir de todos los conocimientos que lleva hacia el texto antes de empezar a leer, y de los que pone en contexto mientras lee” La familiaridad con las imágenes, los grafemas y la sonoridad con cada fonema de la lengua española va creando la agilidad para leer. Es además la pedagogía, el método que el docente emplea para enamorar a estos chicos y chicas e inducirlos a la lectura mental y en voz alta. El hábito de lectura en los alumnos, lo puede conseguir usted amigo maestro dando ejemplo; haga un acuerdo con los estudiantes de lectura de quince o media hora diaria según la jornada y empiece usted con esperarlos en el salón de clase con un libro en la mano leyendo, cada alumno deberá entrar en silencio, tomar un libro y colocarse a leer.

Todo esto, lleva a determinar que el maestro como guía en los procesos educativos debe ser una persona comprometida e interesarse en el progreso de sus estudiantes, a no dejar tareas en los que el alumno no se pueda desenvolver y a no evaluar temas que no se han enseñado.

La lectura es uno de los cuatro procesos lingüísticos, ya que el habla y la escritura, son productivos y el escuchar y el leer son comprensivos. Es un juego psicolingüístico de adivinanzas. El sujeto predice o anticipa el significado de lo que lee, utiliza las claves que encuentra en los sistemas grafo - fonológico, sintáctico y semántico y hace uso de la redundancia del lenguaje escrito. (Goodman citado en Valverde, 2014, pág. 87).

Hay que anotar que la lectura, al igual que los demás procesos de la lingüística juega un papel indispensable en la comunicación del ser humano para relacionarse con los demás y poder comprender los fenómenos y situaciones de su entorno, el cual le permite al educando aprender a expresarse y enriquecer su lenguaje y fortalecer su capacidad de interpretación, situación que es de gran importancia para su proceso de aprendizaje. Esto nos demuestra que desde lo productivo el habla y la escritura permiten una articulación directa, ya que los niños que llegan a la escuela sin la adecuada pronunciación de las palabras tendrán dificultad para el aprendizaje de la escritura.

Respecto a la escritura, Ferreiro según en (Guzman & Chalela, s.f) la plantea como una “forma de relacionarse con la palabra escrita” aquí se le busca la significación de los códigos representados en el texto. Por consiguiente, Valverde cita a Teberosky cuando dice que esta es un “invento para aumentar la capacidad intelectual”. Este invento además le permitirá al nuevo lector descifrar y representar los conocimientos de la ciencia, para que otras personas puedan entenderla y desarrollar su capacidad intelectual en la educación y el mundo cambiante en el que vive.

De la igual manera (Cassany, 1995) habla de escribir como la “capacidad de expresar información de modo coherente para que otras personas la entiendan”. Este aporte supone escribir no para sí, sino para que pueda llegar a otras personas, que se familiaricen con lo expuesto en el texto y que quieran conocer más a fondo el tema y aprender sobre lo investigado. Sin embargo, en

la escritura Valverde nos sigue hablando de Goodman cuando dice que “es quizás, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal.” Donde se tiene la posibilidad no solo para las personas que pueden ver se comuniquen con el lenguaje de signos gráficos en la escritura, sino que también se puedan comunicar con el lenguaje de señas, mímicas, manifestaciones artísticas o a través del sistema braille como es la escritura para ciegos.

Ferreiro a través de (Guzmán, Chalela, & Gutierrez, s.f), dicen que “esa forma de relacionarse con la palabra escrita, les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática.” Donde ciudadanos, niños, niñas y jóvenes obtiene una participación en la vida civil dentro de la sociedad que está en constante cambio, ya que la escritura le facilita de insertarse en el mundo de la avanzada tecnología desde la investigación activa la amplia gama de posibilidad que este les brinda.

Por su parte Cassany en su libro titulado “la cocina de la escritura” habla de está diciendo que “Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p.13), significa expresar el pensamiento para quienes se interesan por ella, la entiendan y la trasmitan a otras personas, teniendo en cuenta que para enseñar a leer y escribir en la escuela los aprendices deben apropiarse de los conceptos de género, número y artículos o los elementos básicos para aprender a escribir correctamente.

Según Ana Teberosky Cita a (Blanche-Benveniste, 1982 a, pág. 1) en el lenguaje escrito y la alfabetización, “que se entiende por lenguaje escrito la variedad del lenguaje para ser escrito y no solo su manifestación gráfica.” Porque la manifestación grafica de la escritura muestra no solo unos signos que reflejan una realidad o que quieren expresar un mensaje, sin embargo, en ella también se representan unos sonidos que se hacen posible con la voz del lector cuando focaliza esas letras o grafías. A su vez, (Linuesa, 1984), dice: “la escritura es un elemento básico para desarrollar las actividades de comunicación, confrontación y comprensión de textos.” De modo que la escritura para todo ser humano debe ser una prioridad para apropiarse de los conocimientos de la ciencia, sistematizar, clasificar la información y estar al día con los conocimientos que esta le brinda.

Cuando (Kaufman, 1994, pág. 3) habla de personas que no saben leer y escribir que cursan niveles avanzados frente a ellos ella dice “No se trata, claro está de analfabetos que no conozcan las características básicas de nuestro sistema de escritura, sino de personas que desconocen datos importantes del lenguaje escrito” a su vez se trata de personas que no saben interpretar la unión de fonemas y grafemas en la comunicación y confrontación de textos, y con otros seres humanos, moldeándose en las circunstancias donde la vida los sitúa, ya que leer y escribir es uno de los sistemas de signos más usuales aunque no es el único que se necesita conocer para poder sobre vivir en el mundo actual.

(Wilches - Chaux, 1996). Plantea que “alfabetismo” y “analfabetismo” hacen referencia a la “capacidad o incapacidad de cada cual para leer e interpretar los signos del medio en donde, temporal o permanentemente, le toca vivir y trabajar. Más aún: a la capacidad o incapacidad de reconocer esos signos como tales, como señales de las cuales podemos derivar información.”

Por lo tanto, el aprendizaje de la escritura requiere de la pedagogía para que no solo se reconozcan los signos, sino también se interpreten esos signos, códigos y se desarrollen otras habilidades cognitivas en el ser humano. Lo que implica que la capacidad para leer y comprender situaciones o fenómenos del contexto no está determinada por el grado de alfabetización y nivel educativo de las personas, esto es relativo de acuerdo con la capacidad cultivada de cada individuo.

Según lo planteado por (Pardo, N. y Cisnero, M., 1996, pág. 379) Cuando manifiesta que “el aprendizaje de la escritura supone un saber en el que se conjuga el conocimiento de funciones, de operaciones y de propiedades del instrumento portador de la grafía.” De esta manera el uso de la escritura posibilita el desarrollo cognitivo.

Ahora, podemos aprovechar la interacción entre lectura y escritura como un circuito que solo se puede separar en un análisis conceptual pero que en la praxis de aula acontece de modo interactivo: la lectura propicia la escritura y la escritura fortalece la lectura. De modo que el término lectoescritura designa un modo de hacer en el aula y no una categoría teórica. Se trata de aceptar la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que dice el autor a través de unos códigos

gráficos en el que el ser humano procesa de manera sistemática la información dada, adentrándose en otros mundos posibles con la capacidad de expresar información de manera coherente para que otras personas la entiendan, aumentando así su capacidad intelectual relacionándose con la palabra escrita.

Definidas en sentido estricto, consisten en la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Defior & Serrano, 2011, pág. 81) y Navarte (2007) citado en (Rodas de Ruiz, 2014, pág. 195) define “lectoescritura como la adquisición de la técnica de descifrado de una palabra o texto, mediante la transcripción gráfica del lenguaje oral, utilizando las habilidades cognitivas, sensoriales y motoras que posibilitan el éxito.”

En todo este proceso es necesario tener en cuenta los contextos socioculturales donde habita el niño, los conocimientos que este trae y pone en manifiesto en el proceso de enseñanza aprendizaje y como lo plantea Emilia Ferreiro los modos estables de organización cognitiva que se suceden en un orden determinado y los procesos dinámicos en este. Es decir, es la unión de grafemas y fonemas que al combinarlos en la memoria producen un significado de la realidad que refleja lo escrito con la realidad de lo que ha vivido el lector memoria que nos producen fonemas con unos significados que nos muestran la realidad de hechos que pueden ser valorados por el que escribe y el que lee.

Smith (1975) citado por (Guzmán, Chalela, & Gutierrez, s.f), citado en procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, “dice que para la comprensión de un texto, son fundamentales dos fuentes de información, visual y no visual” hace referencia al reconocimiento visual de los signos gráficos (letras) que unidos y entrelazados generan palabras y oraciones las cuales producen un significado y crea una imagen de lo que quiere decir, de la misma manera la fuente de información no visual, es decir, permite crear una imagen e idea de lo que se quiere decir el sistema braille cada uno de ellos al llevarlos al cerebro y esbozarlos producen sonidos agradables o desagradables al oído.

De acuerdo con Delia Lerner, citado en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura indican los pasos que determinan la comprensión lectora y que se aplican como estrategias básicas

de lectura son: “el lector, el muestreo, la predicción, la inferencia, la verificación, la autocorrección, los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo y la situación emocional.” Cada uno de estos factores forma parte importante en la maduración del niño, donde toma fuerza la motivación y el estímulo como elemento fundamental para crear confianza y elevar la autoestima del niño para que este pueda aprovechar sus capacidades cognitivas, motrices y actitudinales a la hora de avanzar en el conocimiento, aprendizaje y desarrollo de competencias en la lectoescritura.

Así las cosas (Ferreiro, 1991, págs. 21-32) plantean unos niveles en el desarrollo de la alfabetización cada uno de ellos con varias subdivisiones para la adquisición de la escritura como son: “interpretación entre escritura y dibujo; Buscan diferencias gráficas que puede sustentar sus diferentes intenciones; la Fonetización de la representación escrita.”

### 2.3. Etnoeducación

Etnos proviene del griego *ethnos* que significa pueblo o grupo humano con características culturales, físico, histórico, políticas, lingüísticas y religiosa comunes; que lo diferencian de otros grupos. **Educación.** Viene del latín que es educación es decir educar (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2016).

Según (Suarez de la Paz, 2010) referenciando a Piaget considera que la “educación es forjar individuos, capaces de una autonomía intelectual y moral en la que se respeta esa autonomía del prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad”. Por lo tanto, Pitágoras. Plantea que la educación es “templar el alma para las dificultades de la vida”. Según Platón: la educación es el “proceso que permite al hombre tomar conciencia de la exigencia de otra realidad, y más plena, a la que está llamado de la que procede y hacia la que se dirige. Por tanto “la educación es la desalineación, la ciencia es liberación y la filosofía es alumbramiento”. Para Kant “la educación es el arte cuya pretensión central es la búsqueda de la perfección humana.”



Por lo tanto, la **Etnoeducación** es el sistema educativo con que se educan y forman las nuevas generaciones o miembros de un pueblo o grupo étnico determinado templando el alma para las dificultades de la vida con autonomía mediante procesos que le permiten al hombre tomar conciencia de la exigencia de otra realidad, en la búsqueda de la perfección humana.

Se entiende por Etnoeducación la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios, autóctonos y, esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

El trabajo de reconceptualización de la educación para grupos étnicos, adecuado a la realidad de los procesos colombianos, fue realizado por el primer grupo del programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en conjunto con representantes de las comunidades indígenas entre los años 1987 y 1990 y más tarde con representantes de las comunidades negras en las que hizo parte un miembro de la comunidad de Tanguí el señor Saturnino Moreno Rivas (q. e. p.) como presidente o representante legal de la Asociación Campesina Integral del Atrato en ese tiempo (ACIA) hoy (COCOMACIA) Consejo Comunitario Mayor Campesina Integral del Medio Atrato y como segundo parlamentario en la cámara con Zulia Mena García.

En este sentido (Ruiz, A. y Medina, A., 2014, págs. 6-29) mencionan que el termino Etnoeducación surge en Colombia a partir de la reinterpretación del concepto de Etnodesarrollo, cuyo autor, el antropólogo mexicano Bonfil en (1982), lo propuso para conceptualizar la educación bilingüe intercultural. En Colombia el concepto se reinterpreta hacia el enfoque social, debido a que el término Etnos y desarrollo traía implícito el enfoque de “raza” y “desarrollista” cuya corriente se pretendía superar. Por lo que se debe plantear una educación que lleve al reconocimiento de sus tradiciones, de su historia y que le permita al estudiante reconocerse en una sociedad de derechos, humanista e igualitaria donde no solo

se conozca la historia como la han planteado sino nuestro propio diario vivir. Así, la “Etnoeducación se convierte en una estrategia viable y válida que permite a los grupos étnicos identificar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones, de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc. en una dimensión de articulación intercultural”.

Desde este punto de vista se hace necesario educar la niñez y la juventud desde la autonomía y el liderazgo con unos valores que les permita salir del encasillamiento (esclavitud) donde nos encontramos, por la manera de pensar que quedo inmersa en la memoria colectiva de los negros. De acuerdo a lo anterior es de suma importancia que este sujeto conozca su matriz histórico cultural para empezar a reconstruir su propia historia. Nos permitiremos explicar los conceptos de historia y de historicidad según lo plantea Hugo Zemelman (2006) en el libro “el conocimiento como desafío posible”, para aproximarnos un poco a los interrogantes que nos aquejan como es el “rol del sujeto educador” y el “rol del sujeto educando” en la pedagogía crítica desde la Etnoeducación.

La Historia es poder interpretar, construir la explicación y la comprensión que los fenómenos enfrentan en un momento dado, que puede ser un presente, con todo el peso que tiene la memoria histórica, la cual debe ser reconstruida; pero debe ser reconstruida no para llorar sobre la leche derramada y construir un discurso de la nostalgia, sino simplemente para entender el presente. Es decir, esa función que Benjamín le daba a la historia: la función de alumbramiento, pero no del pasado, sino, del futuro. Esa es la gran función de la historia en este momento.

La Historicidad es precisamente comprender el fenómeno en la complejidad que tiene en el momento que se aborda, sin necesidad de hacer grandes reconstrucciones histórico-genéticas. “A hora bien construir un pensamiento teórico implica comprender nuestra realidad, con toda la carga histórica y la propia historicidad del

fenómeno. En este marco, debemos reconocer que la reflexión desde y sobre la teoría del conocimiento tiene mayor relevancia recuperarla en el plano del discurso de la pedagogía y la didáctica que en el propio discurso de los métodos científicos. De lo que se desprende que el conocimiento sin conciencia histórica está detrás de alguno de los graves problemas que hemos tenido.” (Zemelman, Tercera Edición 2006).

De esta manera se entiende que su fin y propósito se constituye en una teoría práctica que marca el devenir y sentir de la direccionalidad del quehacer educativo, basado en lo reflexivo, lo útil, lo necesario, lo prudente, lo humano del individuo y su correspondencia con la realidad de su entorno con sus diferentes manifestaciones sociales, políticas, económicas, investigativas etc., a través de su historia.

Se debe comenzar a hablar de la estructura de poder la cual tenía un objetivo y era el de invisibilizar la raza negra y el de “mostrificarlo, convertirlo en una cosa, embrutecerlo” (Mosquera, 2016, pág. 10) que no pensara, y sobre todo que fuera fuente de ingreso económico para el capitalista que se convertiría en un empresario cada vez con más poder en donde el esclavizado perdería su humanización, por la violencia física, psicológica, y de sometimiento causando miedo, terror obligándolos a presenciar castigos y penas que más tarde quedarían en el inconsciente de nuestra humanidad.

Hoy después de cuatro siglos vemos como en Colombia se sigue conservando esa estructura de poder a través del modelo Neoliberalista que plantea el gobierno y como el Chocó está inmerso en una sociedad que por influencia cultural del modelo (esclavista-capitalista) todavía se llevan a cabo prácticas que contribuyen a la deshumanización, permitiendo que el rico sea más rico y el pobre cada vez más pobre, como es el caso de las multinacionales que explotan el oro, el platino y a los pequeños mineros artesanos se les convierte en una práctica en ilegal. De ahí que se observa como el símbolo y la imagen de poder se refleja desde los hogares y se expande hacia las escuelas, colegios, oficinas, iglesia etc. otorgando cierto grado de respeto y valor del que tiene, porque, se ocupa un puesto o grado en la sociedad.

El corregimiento de Tanguí ubicado en el Municipio del Medio Atrato, es una comunidad con identidad de resistencia por el sentido de pertenencia al territorio y porque aún conserva intacta su cultura y costumbres ancestrales de trabajo colectivo y comunitario, también porque además de toda la situación de violencia que ha vivido con dos desplazamientos siguen ocupando su territorio y como grupo de minorías étnicas pertenece a una organización campesina con una estructura social en cada concejo comunitario en la que la Iglesia ocupa un lugar fundamental.

Este sujeto del que hablamos no tiene conciencia frente a lo ocurrido, es decir de conciencia histórica, sino de conocimiento en diferentes disciplinas, pero no de conciencia frente a la construcción del conocimiento y poca interpretación de la realidad que impone el discurso de hoy, que no es otra cosa que la de poder. Se trata de que la producción intelectual no puede renunciar a algo que es inherente al sujeto pensante, a una matriz histórica cultural desde la cual se plantean los problemas y se busca una respuesta.

Si, de lo que se trata, no es, de conocer la historia de otros o como la plantearon los otros, sino de conocer, construir y escribir nuestra propia historia, darle valor a lo que hemos vivido y plantearnos las soluciones a los fenómenos que enfrentamos en un momento dado, con todo el peso que tiene la memoria histórica que se debe reconstruir. Es decir, conocer el pasado para modificar el presente y construir el futuro. De recuperar la categoría de sujeto en un sujeto que tenga igual dignidad humana, un sujeto histórico, de quitar el papel de pasivo, de negación y de poder analizar esa construcción, de transformación en la historia, de devolverlo al lugar real y colocarlo como protagonista de su propia historia.

De construir un sujeto cultural, moderno, autónomo, reflexivo, libre de prejuicios morales e inmorales y de crear una conciencia de humanización. También se trata de formar líderes y lideresas con conciencia frente a lo ocurrido, capaces de traspasar fronteras, desafiar la autoridad, de cambiar esa conciencia del poder en el imaginario colectivo e individual en el niño y el joven de hoy que queremos transformar desde la intelectualidad, desde la pedagogía activa y crítica.

Por otra parte, en la investigación “La Etnoeducación afro “casa adentro” un modelo político – pedagógico en el pacífico colombiano, escrita por (García, J. 2001. Pag. 118). Se afirma:

“Que, si bien la Etnoeducación se considera una corriente o tendencia pedagógica que abarca un número indeterminado de propuestas educativas que responden a la diversidad de enfoques, posturas políticas y prácticas culturales de los afrocolombianos, el Pacífico ha adoptado hace ya un buen tiempo la construcción de un modelo pedagógico en donde el territorio se constituye en elemento esencial.” Esto representa la importancia que tiene la educación enfocada a las comunidades, dado que no es lo mismo enseñar en las ciudades principales que en las zonas del pacífico, donde el contexto es diferente y requiere de estrategias puntuales, que permitan que los habitantes de estas zonas se contextualicen y adquieran de la mejor forma las competencias en materia de lectura y escritura.

Este proceso de diseño teórico-práctico de una educación propia en la comunidad negra cuenta con un elemento esencial que lo hace diferente de otros modelos. No es resultado de elucubraciones u observaciones científicas de un autor específico; se constituye, ante todo, en un acumulado de sentimientos, de aportes académicos, de intercambios pedagógicos, de reconocimiento de las pautas de crianza, análisis de los modos de transmisión de los saberes desde los mayores, análisis político de la territorialidad, reflexiones sobre la colonialidad de la historia común afrodescendiente en Colombia y ejercicios de reafirmación de la identidad, entre otros aspectos, que han sido realizados por las distintas organizaciones que integran el movimiento social afrocolombiano especialmente en su expresión afro pacífica.

Es decir, se trata de una construcción colectiva de la misma comunidad y no de la obra de autores monumentales como Piaget, Vygotsky, Bruner, Montessori o Pestalozzi. En efecto, los maestros etnoeducadores, los líderes de los consejos comunitarios, las comisiones pedagógicas creadas alrededor de la ley 70 de 1993, la Pastoral Afro, los jóvenes de las universidades, las agrupaciones artísticas, los grupos de mayores conocedores de saberes ancestrales han aportado cada uno en su nivel, en su espacio y en su momento variados elementos de corte religioso-espiritual, ambiental, económico, social y político que han ido delineando el proyecto educativo propio de la comunidad afro en el Pacífico.

De igual manera se venía gestando el reconocimiento de los distintos grupos étnicos que conforman la nacionalidad colombiana y el carácter multicultural del país. Esto se ve reflejado en

el intercambio y fortalecimiento cultural entre los distintos grupos y regiones de Colombia, esta realidad se sustenta con la investigación realizada por Medina, cuando reconoce “como expresión de la incorporación de los discursos de multiculturalidad que se venían desplegando desde las décadas anteriores, y la emergencia del multiculturalismo como hecho social global”. (Restrepo, 2004, p. 282) citado por (Medina A. , 2010, pág. 176).

En la actualidad todos estos intercambios culturales entre los distintos grupos étnicos han generado el enamoramiento por las expresiones, manifestaciones, tradiciones ancestrales, costumbres, prácticas culturales, riquezas y potencialidades que nos hacen aportar a la identidad de una nación y seamos diferentes, consolidando el proceso multiétnico y pluricultural en nuestro país como un Estado Social de Derecho.

Desde este contexto sociopolítico en el 1992, el Programa Nacional de Etnoeducación del Ministerio planteaba las definiciones del término de Etnoeducación, donde se tiene en cuenta por primera vez el concepto de pueblo como resultados de los debates desarrollados en la formulación de la Constitución Política de Colombia del 1991:

*“La Etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que les permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural” (MEN, 1992, pág. 3)*

Esta concepción de Etnoeducación permitió que tanto “afrodescendientes e indígenas” como lo plantea (Castro, 2014, pág. 180), se pensarán dentro de la sociedad y se proyectarán porque la Etnoeducación como modelo recoge y fomenta el concepto de interculturalidad para el establecimiento de relaciones interétnicas, el cual se vislumbra desde la perspectiva de aplicación en Colombia. Es importante apuntar que la implementación de la “Etnoeducación” (Calvo F. y., 2013, pág. 143). en los Establecimientos Educativos del país y de manera especial en los contextos de los pueblos étnicos se fundamenta en el marco normativo Colombiano a partir de la Constitución

del 1991 con el reconocimiento de que somos un país multiétnico y pluricultural, entre otros aspectos importantes como el desarrollo la Ley 70 de 1993, la Ley General de Educación de 1995, el decreto 804 de 1995, el decreto 2249 de 1995 y el decreto 2500, donde se les otorga a los grupos étnicos el derecho de regir con autonomía sus procesos Educativos o como lo planteo la ley de ajuste, la 715 o ley General de Educación.

Según lo anterior sobre el debate de la Etnoeducación, en los pueblos afro e indígenas abre una puerta sobre la importancia del derecho cultural reconociendo a los indígenas, afrodescendientes, raizales y ROM —gitanos. Lo primero es que en Colombia las comunidades indígenas presentan su lucha contra la educación unificada en vez de una educación diferenciada y enfocada en los saberes de las comunidades, por otro lado la relacionada con las luchas por el reconocimiento étnico de los afrodescendientes y los raizales, se da durante los años noventa. Esto significa que, en el campo de la Etnoeducación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y, en esa medida, expresan distinciones en sus concepciones y sus acciones políticas. (Castillo, 2008, págs. 16-17).

En la actualidad la Institución Educativa D.L.C.P. no has elaborado proyectos donde se evidencie la Etnoeducación que permita una participación activa, continua y sistemática pero se avanza desde la Secretaria de Educación del departamento del Chocó en la transición de Proyecto Educativo Institucional (PEI) a Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC), por el contrario se han ejecutado programas que ofrece el Gobierno Nacional para la alfabetización de jóvenes y adultos desde la Sed Choco como: CAFAM, para adultos, Postprimaria Rural para alumnos que no tienen como desplazarse a la ciudad para seguir estudios de secundaria de 6 a 9, escuela nueva para comunidad pequeñas donde se requiere un docente para todos los cursos de la básica, y Aceleración del Aprendizaje para alumnos en extra edad, en algunas sedes.

Por otra parte, tal como lo afirma (Medina, 2010, pág. 174) “Desde 1940 se evidencia la presencia de misioneros evangélicos. Su llegada al país debilitó el control de la educación de la iglesia católica, que hasta la Constitución de 1991 ostentaba el manejo hegemónico de la educación indígena y afrocolombiana”. No obstante en el municipio del Medio Atrato, quienes han hecho presencia con la labor etnoeducativa y de alfabetización para adultos y jóvenes sin recurso, desde mucho antes que el gobierno hiciera presencia con los diferentes programas que hoy se llevan a cabo como lo mencionamos anteriormente, es el equipo Misionero Claretiano que desde la década de los 70 y a través de la labor religiosa tomó la vocería en cabeza del padre Gonzalo de la Torre Guerrero y Javier de Jesús Pulgarín Toro (CMF), de crear conciencia de pueblo negro y de organización para que estas pudieran sobre vivir a la crisis vivida en el momento y resistir dentro de sus comunidades.

En el Departamento del Chocó el equipo Misionero Claretiano del Medio Atrato, (Equipo Misionero del Medio, 1994) emprendió la realización del desarrollo de cartillas etnoeducativa “Leamos nuestra vida” en diciembre de 1994 en la ciudad de Quibdó - Chocó, documento que pretende enseñar y además mostrar una realidad nueva y de cambio relacionadas con nuestra vida y nuestra cultura y no a partir de un mundo extraño a las comunidades de esta región. Pues bien, La Etnoeducación en este sentido, está ligada a la construcción de identidad étnico-cultural, de acuerdo con su historia, tradiciones, costumbres, situaciones de actualidad y visión de futuro. Así mismo, desde la Diócesis de Quibdó se creó el Centro Pastoral Indígena (CPI), que viene trabajando con los indígenas de la carretera en la vía Medellín-Quibdó junto con otras organizaciones étnico-territoriales y que a través de los proyectos con la cooperación internacional, permiten que estos procesos tengan continuidad.

Una de las experiencias más reconocidas en el Medio Atrato, es la llevada a cabo por los Misioneros Claretianos desde el año 2002, cuando inicio a funcionar el Centro Etnoeducativo del Medio Atrato (CEMA); hoy Institución Comunitaria Etnoeducativa del Medio Atrato (ICEMA), que busca darle continuidad al plan de formación que se venía llevando por los equipos de la diócesis de Quibdó y el proceso organizativo de la (ACIA) hoy (COCOMACIA), ya que este era de manera informal, pero por otra parte, se busca sistematizar el conocimiento ancestral y ponerlo en el nivel que se merece. Revaloración “ancestral” (Meneses, 2014, pág. 129) y étnica tal como



lo viven los grupos en sus territorios. Donde cada sábado en la comunidad correspondiente a las clases, se realiza un compartir comunitario en el encuentro cultural para culminar la semana, permitiendo que tanto niños y jóvenes conozcan de la tradición oral de sus mayores con poesía, cuentos, decimas, versos, danza y baile etc.

Además de las anteriores, experiencias se han identificado en algunos establecimientos educativos del Chocó las siguientes: cátedra de estudios afrocolombianos, proyectos Etnoeducativo pedagógicos y/o productivos, actividades de remembranzas festivas, desarrollo de contenidos a partir del área de Ciencias Sociales, transversalizando las áreas del saber, utilización de herramientas didácticas en el desarrollo de clases, dialogando con mayores y sabedores, motivando otros escenarios de participación para el desarrollo de actividades, transformando productos locales en medicina, gastronomía, artesanías etc., mallas curriculares en educación propia desde las Organizaciones Étnicas Territoriales Indígenas (OET).

Las organizaciones étnico territoriales también llevan a cabo algunos proyectos etnoeducativo en construcción de los cuales se mencionan los siguientes: como la del Consejo Comunitaria Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (COCOMACIA), el Proyecto Etnoeducativo Intercultural del Medio Atrato (PEIMA), el Consejo Comunitario General del San Juan (ACADESAN) con Magende Suto Prieto –Mi Gente negra del San Juan, la Asociación de Consejos Comunitarios del Bajo Atrato (ASCOBA), con el Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica” y la Organización Nacional Indígena Colombiana (ONIC), desde la ASOREWA con el Proyecto Educativo Cultural Territorial Indígena Pueblo Unido (PECTI, PU).

Tabla No. 1. Establecimientos educativos donde se avanza en la transición de PEI a PEC

<b>Municipio</b>	<b>Establecimiento Educativo</b>	<b>Organización Étnico Territorial</b>
Rio Sucio	IE la Presentación	ASCOBA
	IE Antonio Ricaurte	

<b>Municipio</b>	<b>Establecimiento Educativo</b>	<b>Organización Territorial</b>	<b>Étnico</b>
	IE Nuestros Esfuerzos		
	IE Saulo Sánchez		
	IE La Unión Bajirá		
	Centro Educativo Tamboral		
	Centro Educativo Cuchillo Blanco		
	Centro Educativo Santa María de Belén de Bajirá		
	Centro Educativo Simón Bolívar de Playa Roja		
	Centro Educativo Bocas del Limón		
	Centro Educativo los Coquitos		
Carmen del Darién	IE Heraclio Lara Arroyo	ASCOBA	
	CE Primitivo Palacios		
	CE Jorge Valencia Lozano		
	CE Pueblo Nuevo		
Bojayá	Institución Educativa Agrícola la Loma Bojayá	COCOMACIA	
	Institución Educativa Cesar Conto		
	Institución Educativa Robinson Palacios de Napipí		
Medio Atrato	Centro Educativo Boca de Bebará		
	Centro Educativo de Bebaramá		
	Centro Educativo San José de Buey		
	Institución Educativa Agropecuario Diego Luis Córdoba Pino		
Sipí	Institución Educativa Agropecuario San Agustín	ACADESAN	
	Centro Educativo Santa Teresita de Cañaveral		
Istmina	Centro Educativo de Potedó		

<b>Municipio</b>	<b>Establecimiento Educativo</b>	<b>Organización Étnico Territorial</b>
	Institución Educativa Agroecológica de Primavera	
Medio San Juan	Centro Educativo Agropecuario “El Cacique de Noanamá”	
	Institución Educativa Manuel Rivas Lobón	
Litoral del San Juan	Centro Educativo María Auxiliadora de Cucurupí	
	Centro Educativo María Auxiliadora de Isla Mono	
	Institución Educativa Ramón Lozano Garcés	
Nuquí	IE Punta de Arusí	RISCALES
	IE Ecoturístico de Nuquí	
	CE Pascual Santander de Jurubirá	
Nóvita	IEA Carlos Holguín Mallarino	
	CE San Onofre	

Fuente: Sed Chocó, (Asprilla, 2016)

“En Colombia durante la época de la organización y la lucha de las sociedades indígenas, estas plantearon la búsqueda de una educación propia con su visión de “recuperarlo todo” y no solamente la tierra” (Vascos, 2004, pág. 67). Lo que plantea una educación que va de generación en generación basada en la tradición oral y en las prácticas tradicionales de cada región, donde se ubican determinados grupos étnicos.

“Con la Etnoeducación se abrió un nuevo espacio en el sistema educativo nacional con posibilidades ilimitadas que dependen de como la asuma la comunidad educativa, porque es una realidad en la legislación escolar. La Etnoeducación ya es parte consustancial de la política educativa estatal y no una legislación especial y marginal”. (MEN, 1998).

En este trabajo se aborda la reflexión sobre la Etnoeducación, ya que fue adoptada de manera oficial por el Estado colombiano, y desarrollada en la legislación y la política educativa, para prestar el servicio público de educación a aquellos grupos con estatus étnico (indígenas y afrodescendientes). También, porque la Etnoeducación como modelo recoge y fomenta el concepto de Interculturalidad para el establecimiento de relaciones intergrupales, el cual nos interesa discutir desde la perspectiva de aplicación en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1991) citado en (Ruiz, A. y Medina, A., 2014), partiendo del concepto Etnoeducación dice que “los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos”. Según lo anterior podemos afirmar que, ni el Ministerio de Educación, ni los docentes deben confundir el concepto de Etnoeducación con la atención educativa para los grupos étnicos. Una comunidad educativa es etnoeducadora, si su Proyecto Educativo Institucional es etnoeducativo, lo cual permita que en estas comunidades la educación sea enfocada a los procesos culturales de la región, además que el contenido de las mallas curriculares sea acorde con los propósitos del ministerio de educación nacional, y que esta a su vez contengan los Derechos básicos de Aprendizaje (DBA), que son lo que indican la formación que se debe recibir en los diferentes grados o etapas del programa educativo.

Hay muchas comunidades educativas ubicadas en poblaciones mestizas que son etnoeducadoras asumiendo la Etnoeducación en sus estrategias pedagógicas, mientras hay muchas comunidades educativas ubicadas en territorios de las comunidades afros e indígenas que son ajenas e indiferentes a la Etnoeducación, manteniendo en sus PEIs el discurso educativo excluyente de la diversidad cultural y la interculturalidad, heredado de la colonia española.

La Etnoeducación o cátedra de estudios afrocolombiana se apoya en la constitución política de Colombia de 1991 cuando hace reconocimiento en la triétnicidad y la pluriculturalidad que caracteriza a nuestra sociedad dándoles facultad a las comunidades afrocolombiana e indígenas para que sean ellas las que lideren y gestionen su propio desarrollo en el contexto que se desenvuelvan (Art. 7, Constitución Política de Colombia) Esto debe estar fundamentado en el

modelo educativo propio y democrático, que involucre sus valores culturales, sus aportes históricos a la sociedad Colombiana y sus aspiraciones de progreso socioeconómico, reafirmando la identidad y auto estima individual y colectiva.

De acuerdo con lo anterior, los fundamentos legales para la Etnoeducación en general y para la Etnoeducación afrocolombiana en particular, tienen las siguientes disposiciones en la Constitución Política de Colombia de 1991, en los artículos 7, 10, 63, 243, entre otros. De otro lado la Ley 70 de 1993 que surge del artículo transitorio 55, la cual dando cumplimiento crea la cátedra de estudios afrocolombiana establecida en el decreto 1122 del 18 junio de 1998 y establece el reconocimiento de derechos y valores de la comunidad afrocolombiana. En esta ley se plantea la educación como una herramienta para “la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural” en la medida en que responda a las necesidades y aspiraciones de las comunidades negras. Además, el Decreto 804 de mayo 18 de 1995, establece los principios de Etnoeducación, el proceso de formación, la formulación de currículos apropiados para esta y los proyectos de Etnoeducación institucionales.

En la ley también se resaltan algunos de los elementos claves que deben ser incluidos en el modelo educativo para las comunidades negras dentro de las que se encuentran: el medio ambiente, el proceso productivo, los valores artísticos, los medios de expresión y las creencias religiosas. Además, los currículos deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

De esta manera, se introdujeron desde una perspectiva académica cuáles eran los factores de la cultura negra que debían ser resaltados e insertados en la lógica del modelo educativo formal, es decir, en los currículos. Sin embargo, esto abrió espacio a la investigación y profundización acerca de esos conocimientos y prácticas que debían ser integradas.

En el caso de las comunidades indígenas el primer marco de referencia en el ámbito internacional es el Convenio 169 de la OIT, en el cuál se postula la educación como un mecanismo para mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas que han permanecido en la

marginalidad y la pobreza, relegados por parte del Estado central o adoctrinados por la acción eclesial y gubernamental teniendo como aspiración el mestizaje.

La ley general de educación o ley 115 de febrero de 1994, la cual establece una atención especial a los grupos étnicos. Tanto para indígenas, como para las poblaciones afrocolombianos estipula en su articulado el reconocimiento y garantía estatal del derecho de estos grupos étnicos de crear sus propias instituciones educativas de acuerdo a sus culturas y la aprobación de las autoridades de cada pueblo. Sin embargo, esta postura resalta el hecho de que debe existir un modelo educativo y un establecimiento educativo especial para cada población, de manera que se integren miembros de los grupos étnicos y no que se mantengan separados.

Además de lo expuesto en el párrafo anterior, la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación queda volcada principalmente en la responsabilidad del Estado, la cual va en contra vía con el derecho a la autonomía y libre determinación de los pueblos, en las autoridades étnicas, cabildos y consejos comunitarios. Esto implica que la carga fiscal, regulación y evaluación del cumplimiento de la garantía al derecho está sobre las entidades municipales, departamentales y nacionales que tienen como obligación articularse con las autoridades étnicas para garantizar el beneficio de las comunidades.

#### **2.4. Lectura y escritura integral**

Se trata de un tipo de interacción de lectura y escritura en la que no se hace énfasis en la separación y división secuencial de los niveles de lectura, ni de los niveles de la escritura, sino que se acude a cada tipo de lectoescritura dependiendo del requerimiento comprensivo que la actividad genere en la situación específica dentro del aula.

Dado que el docente como impulsador de los conocimientos en el aula, en la medida que acentúe en uno de ellos más que en el otro, será el punto fuerte de cada alumno al que se le enseñe cuales quiera de estos, “me explicó” los niños suelen hacer lo que hace o dice su profesor en el salón de clases, ellos te imitan, si tu escribes las i sin punto en el tablero, seguramente te preguntaran ¿qué letra es esa? Si tú enseñas más el área de las matemáticas a ellos les gustará esta área a tal punto que le tomaran flojera al área de español o a cualquier área en particular.

Cuando en nuestro caso enfatizamos más en la lectura que en la escritura seguramente los niños aprenderán a leer muy bien, pero les costará escribir, si en la lectura solo hacemos preguntas literales muy seguramente este tendrá un nivel sobresaliente para responder preguntas literales pero no podrá responder pregunta de los niveles inferencial y crítico con la facilidad con que responde a las preguntas literales, es de esta forma que la propuesta de intervención “*Caña, guarapo y miel*” propone una lectura y escritura integral en el grado primero, sin dejar de lado ninguna de las anteriores.

### **3. CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.**

#### **3.1 Tipo de investigación.**

Este trabajo se enmarca en la tipología de la investigación aplicada. Este tipo de investigación se encuentra estrechamente vinculada a los resultados y avances de esta, ya que permite la aplicación y utilización de los conocimientos adquiridos.

El diseño de esta investigación se encuentra dentro del método Mixto, según (Creswell, 2009, pág. 12) porque combina o asocia las formas cualitativas y cuantitativas de la siguiente manera: empleando preguntas cuantitativas que son analizadas cualitativamente de modo secuencial.

De ahí que las personas utilizan diferentes medios para comunicarse, como el habla, los gestos, la música, el sistema braille, las esculturas, los gráficos o dibujos en fin, el más usado y antiguo es la voz que trasmite ideas y pensamientos de manera directa a través del habla, cuando se articulan los grafemas para producir fonemas que se convierten en palabras entendidas de acuerdo a nuestro contexto cultural como el idioma o “lengua” (Ricoeur, Explicar y comprender, 2010A, pág. 149) que se “constituye en un instrumento” (M.E.N., 2006, pág. 21) para que los seres humanos puedan relacionarse entre sí.

Por otra parte, Ricoeur habla de los términos “Explicar y comprender” como el hecho mismo de expresar nuestro pensamiento utilizando señas, gestos, códigos, signos, gráficas que permiten que otras personas puedan interiorizar lo que queremos decir y de la manera como lo hablamos o nos dirigimos a los otros, así las cosas, cuando se argumenta una idea, en ella se plasma el conocimiento previo, es decir, lo que se sabe del tema, dejando seducir la mente para poder recibir lo que otros dicen, de esa manera se comprende, se aprende y se explica proporcionando sustento propio de lo que se quiere decir. El mismo autor dice que “es necesario admitir en primer lugar que solos los signos fijados por la escritura o por alguna otra inscripción equivalente se prestan a la objetivación requerida por la ciencia” (pág. 151). Ya que permite plasmar por medio de diferentes procedimientos estructurales bien sean científicos o no escribir los conocimientos obtenidos.



De igual manera, Ricoeur explica que para dar “argumentos” se debe tener alguna clase de conocimiento acerca de lo que se dice, es por esta razón, que para enseñar a leer y escribir en el aula palabras, al alumno se le interroga por el significado de ellas, además, se le enseña su uso y simbolización gráfica (dibujo) que permitirá que este aprenda nuevas palabras y amplíe el vocabulario, generando de la misma forma unas nuevas palabras, oraciones o textos que harán parte de su entorno y diario vivir.

Ahora bien, explicaré las dificultades que plantea *Verstehen*, citado en (Ricoeur, 2010A, págs. 149-152). Sobre la relación entre explicación y comprensión de la teoría del texto, la teoría de la acción y la teoría de la historia. *La teoría del texto*. En esta teoría es importante mencionar que para dar respuesta a las explicaciones científicas por la ciencia se dio paso a al estudio del hombre y al estudio de la naturaleza y es allí donde aparece el trio de las cuales me referiré como las tres teorías: *la del texto, la de acción y la de la historia*.

En la teoría del texto Ricoeur dice que “aparecen nuevos modelos de explicación que pertenecen al dominio de signos, lingüísticos y no lingüísticos” que dan una mejor forma a la escritura por medio de la pragmática y en un primer momento la fonología de los códigos o grafemas que le permiten al hombre unirlos o entrelazarlos, dando forma a la unidad mínima de la escritura como es la palabra y continuar en la complejidad de mismo con la oración , produciendo las frases más tarde con el relato de textos como el mito y la leyenda, es en este punto donde aparece las semejanzas de las tres teorías, cuando surge la narración de hechos pasados o encontrados en la ciencia para dar a conocer al lector y donde el lector “establece una conexión de comunicación con el autor”, ya que se permite una comprensión basada en la explicación de lo que se desea aprender.

En el caso de la Etnoeducación que permite una educación basada en las creencias culturales, religiosas políticas y económicas de un pueblo, es decir, de la enseñanza de lo propio para avanzar en la complejidad del asunto, es importante partir de lo que se conoce, de lo que se encuentra en el diario de los alumnos para enseñar bien la lectoescritura como el resto de lo acontecido en la educación, en la Etnoeducación a diferencia de la educación, en el pueblo como el Medio Atrato, donde no se siente tan fuerte los efectos de la globalización, los niños solo tienen su entorno para relacionarse con él, extrayendo datos relevantes de él como su historia, al que en la narrativa se

debe aplicar gramática, la sintaxis, la semántica y la pragmática para dar coherencia y cohesión al texto narrado.

Por consiguiente, en la teoría de la acción, como es el caso de la Etnoeducación referida al estudio de los grupos afros, implica para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes tratar temas relacionados con el contexto cultural, “causa” que permite un relacionamiento con la enseñanza y el aprendizaje, mejorando los niveles académicos en todos los campos y generando un impacto positivo “efecto”. En la causa se permite que haya una motivación al estudio, ya que los conocimientos se tornan fáciles o asequibles a las expectativas del estudiante, mientras que el efecto por supuesto es lograr los objetivos propuestos en la enseñanza y aprendizaje del educando que no conoce del mundo exterior más que lo que observa de los medios de comunicación, en este caso la televisión que no todas las veces tiene el papel de informar.

Sin duda alguna, es el motivo para utilizar ese deseo del estudiante del grado primero de aprender e impulsarlo para que “comprenda” y continúe en las áreas académicas, mejorando su nivel de vida dentro del mismo campo y contexto cultural. Precisamente todas las “causas” sociales que llevan a la pobreza deben ser la motivación a la explicación misma para superar todas las barreras y con la que se supone hay que “explicar” para “comprender” los motivos de empezar en la etapa menos compleja del estudio para adentrarse en ella y avanzar.

El “juego del lenguaje” que aquí se presenta entre “explicar y comprender” el autor plantea dos argumentos que permiten desde la filosofía sistematizar y conservar las diferencias. La primera de ella encierra el debate entre motivo y causa; mientras que el segundo se manifiesta contra el dualismo semántico y epistemológico que permite conocer el origen de las palabras y significado dentro de un relato narrativo.

Finalmente en la teoría de la historia, se cierra el trío que da paso a la unión de las tres, cuando se plantea el uso de códigos en la escritura mecanismo para plasmar lo estudiado por las ciencias, luego habla de los motivos que llevan a esta para estudiarlas y el impacto que permite generar en la sociedad o contexto cultural (causa – efecto) y (causalidad – Motivación). Ya en esta última, la teoría de la historia hace referencia de todo lo que el ser humano “comprende” y “explica” a través

de unos métodos, bien sean vulgares o técnicos que ayudan a replicar los hallazgos identificados por la historia, desde una manera objetiva de la que podemos afirmar que la “historia combina la teoría del texto y la teoría de la acción en una teoría del relato verdadero de las acciones de los hombres del pasado” cuando para enseñar en comunidades negras se utiliza la Etnoeducación, la cual permite investigar, entender, comprender y explicar nuestra historia y tradición se llevan a cabo unas acciones motivadas por el deseo de comprender y explicar una historia que no deberá quedar en el olvido, sino en la memoria colectiva del futuro étnico en las comunidades afro.

Trataré de acercarme un poco a lo que el autor (Ricoeur, 2010b, págs. 271-281) nos habla en un apartado del libro; “La imaginación, la memoria, el olvido llamado las variaciones de escala”. Una manera de enfocar la realidad es llegar a conocer las distintas “escalas” es acercarnos a ella y percibir cual es esa realidad.

Hay muchas “escalas” como, por ejemplo: las “escalas” amplias, las “escalas” reducidas y que debemos aplicar a distintas ramas del conocimiento, como la situación de “escalas” en el campo que deseamos contar. Un tema macro, es el caso de la violencia en Colombia, en la escala más grande, después si reduzco la escala puedo llegar a la violencia en el departamento del Chocó y puedo hablar de los casos de violencia sucedidos como la masacre de Bojayá, en Lloró y en muchos municipios más, seguimos reduciendo la escala y el panorama es un poco más amplio en el Municipio del Medio Atrato, si continuo reduciendo llegó a la comunidad de Tanguí con los desplazamientos, los secuestros y las apariciones de los grupos armados en la zona.

Las distintas “escalas” de la visión de la realidad, nos da una mirada distinta de ella, en cuanto a conocer bien es el detalle, pero para valorar más hay que conocer ese detalle. En la visión de “escalas” que tengo debo buscar en la realidad de las cosas y ¿cómo veo la realidad? las “escalas” del conocimiento debo aplicarlas a las “escalas” de la realidad de la historia general de la educación para llegar a conocer y dar a conocer un punto de vista más amplio, pero debo enfocarme en la zona rural que es desde donde puedo hablar. Los jóvenes tienen “escalas” de conocimientos distintos desde su misma situación, me “explico” la misma realidad con “escalas de conocimientos distintos. Aquí no hay presiones, ni valoraciones en el tiempo, este transcurre tal cual cómo transcurre el río y a los alumnos hay que enseñarles a valorar ese tiempo, a que lo disfruten, lo manejen, lo

aprecien a preñdiendo cosas académicas, ¿o es mejor el tiempo en las ciudades como Bogotá, Medellín donde el tiempo vale oro y todos trascurre como una carrera de olimpiadas donde un minuto es más que la vida misma?

Y me surge otro interrogante ¿cómo puedo ayudar a los jóvenes para mejorar esas “escalas” del conocimiento?, entonces aquí hay una oportunidad de acercarse a la realidad. Nos conformamos con lo mínimo de conocimientos, más que aprender a firmar nuestro nombre, porque no hay exigencias y más simple el hecho de aprender a pescar para sobre vivir, en esta “escala” es donde se ubica el docente Etnoeducador, para estimular a sus estudiantes, para que los jóvenes quieran tener conocimientos y acercarse a él desde el contexto social al cual actualmente viven en el caso de Tanguí, en el Medio Atrato.

Los docentes no podemos limitarnos a una sola escala de la “macrohistoria” y con un solo enfoque de lo que se quiere conocer, si no, usar distintos enfoques y ver que encajen el uno al otro. En la práctica como docente etnoeducadora me propongo plantear una propuesta de intervención en el aula llamada “Caña, guarapo y miel” que ayudará a acabar con la deserción en el aula a muy temprana edad, ayudará a estimular, mejorar las “escalas” de conocimientos para que este alumno que no tiene expectativas de vida pueda ver los niveles académicos más asequibles a él, y continuar avanzando en las “escalas” del conocimiento que se propone el sistema de educación en Colombia. También para ampliar el ámbito de disponibilidades académicas que el sistema actual nos exige en el contexto cultural, social, económico, político, religioso donde es posible que los alumnos del campo también puedan habitar, lograr o interactuar.

Para llevar a cabo el proceso de intervención en el aula, se conservó el predominio del enfoque cualitativo, el cual consistió en describir detalladamente las situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que se observaron en el contexto escolar; a su vez se tuvo en cuenta lo que los participantes manifestaron, sus experiencias, actitudes, pensamientos y reflexiones que surgieron alrededor de las situaciones didácticas planteadas por las maestras en formación, que contribuyeron a evidenciar la reflexión Metacognitiva que hacen los niños y niñas con diferentes ritmos de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron los diarios de campo, la entrevista semi-estructurada y la prueba de entrada y salida, los cuales brindaron una valiosa información con relación a la pregunta de investigación; estos fueron analizados cuantitativamente y cualitativamente; así mismo sirvieron para elaborar las conclusiones y recomendaciones de la presente propuesta.

Para concluir, se realizó la triangulación de la información que consistió en mirar, confrontar y comparar la información y resultados del objeto de estudio desde varias perspectivas (cognitivas, actitudinales, comportamentales y procedimentales), en este caso concreto desde los instrumentos utilizados (diarios de campo, entrevista semi-estructurada y prueba de entrada y salida), esta triangulación se realizó básicamente para apoyar y darle más contundencia a los resultados obtenidos.

### **3.2. Enfoque de perspectiva de mundo**

El enfoque o perspectiva de mundo es pragmática. Existen muchas variantes de esta filosofía, pero para muchos, el pragmatismo como una perspectiva de mundo surge de acciones, situaciones y consecuencias más que de condiciones antecedentes (como en el postpositivismo). (Creswell, 2009, págs. 5-9). Este enfoque se basa más que todo en que solo es verdadero a aquello que funciona, y que está en la vida real en el mundo objetivo. “Por tanto, para el investigador de método mixto, el pragmatismo abre la puerta a múltiples métodos, diferentes perspectivas de mundo, y diferentes presuposiciones, y también a diferentes formas de recolección y análisis de datos”.

De este modo, esta investigación tiene múltiples formas de extraer los datos en todas las posibilidades, análisis de datos y la interpretación transversal de ellas, además emplea ilustraciones visuales, parte de la suposición que recolectar ciertos tipos de datos que es lo que mejor proporciona la comprensión de un problema de investigación. Como lo afirma (Creswell, 2009) “que en lugar de enfocarse en métodos, los investigadores enfatizan el problema de investigación y emplean todos los enfoques disponibles para entender el problema.”

La investigación del método mixto “aplica en la medida en que se escogieron libremente los presupuestos cuantitativos como la interpretación de forma cualitativa que mejor se acomoda a las necesidades y propósitos” (Creswell, 2009, págs. 3-4) de la lectoescritura y al interés de responder la pregunta ¿cómo la propuesta de intervención “Caña, guarapo y miel” basada en la Etnoeducación permite el mejoramiento de la lectoescritura en el grado primero en la IEADLCP sede Escuela Mixta Rural de Tanguí.? A demás nos permitimos decir que está orientada a la práctica en el mundo real porque también dará respuesta a las actividades planteadas en la intervención.

### **3.3. Tiempo y lugar**

La población participante en la presente propuesta de intervención está conformada por 554 estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria Diego Luís Córdoba Pino y 90 estudiantes de la Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí, con una muestra única de 18 estudiantes en el grado primero, en la zona Rural de carácter público, en la jornada de la mañana, pertenecientes al municipio del Medio Atrato, cabecera municipal Beté.

La Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí, está ubicada en la comunidad que lleva su mismo nombre, a la margen derecha del Atrato bajando por el rio Atrato, allí se trabaja en la actualidad con un solo curso del grado primero entre 6 y 12 años de edad, a causa del desplazamiento. Anteriormente, hace ya diez (10) años la población inicio a reducirse. En el grado se encuentran diez (10) estudiantes iniciales y ocho (8) repitentes, de los cuales se evidencian dos (2) estudiantes con necesidades educativas especiales concretamente Dislexia del Desarrollo (D D).

En la escuela se encuentra una maestra de educación preescolar y cuatro licenciados de Básica Primaria para cubrir los cursos de la primaria y la Postprimaria. Una docente pagando por su cuenta la cualificación, ya que no se tienen en cuanta las sedes para la formación y están durante la semana incomunicadas con el mundo externo. El promedio de estudiantes por cursos puede oscilar entre siete (7) y veinte (20) estudiantes todos con diferentes ritmos de aprendizaje, los cuales se caracterizan por habilidades o dificultades en el proceso básico de aprendizaje como son: memoria, autonomía, lenguaje oral, lenguaje escrito, comportamiento, atención, nivel de destreza, motivación.

En el grado primero, además se identifican dos (2) estudiantes con necesidades de aprendizaje como es la dislexia del desarrollo con ocho (8) y nueve (9) años respectivamente, los cuales no reciben ninguna atención por falta de personal idóneo en la Sede.

### **3.4. Instrumento: “Caña, guarapo y miel” como propuesta de intervención etnoeducativa de lectura y escritura integral.**

Conviene realizar aquí una explicación y justificación de los motivos por los que se eligió la metáfora del trapiche para realizar el planteamiento. Advertir aquí que el concepto de lectura y escritura integral que permite “Caña, guarapo y miel” advierte que se puede aplicar los tres niveles de lectura simultáneamente y que esto no riñe con el proceso; al contrario, permite mejorar la lectura literal e inferencial gracias a la lectura crítica, pues un niño que comprende la unidad de un relato y las consecuencias que se pueden extraer de él, ya está en capacidad de hacer lectura crítica, aunque no reconozca los grafemas.

Cuando tomé la decisión sobre qué nombre llevaría esta propuesta de intervención pedagógica surgieron muchas interpelaciones o inquietudes por mi cabeza, una de ellas era ¿qué nombre podría tener este proyecto que fuera significativo para la comunidad de Tanguí? Otro interrogante me llegaba a la mente cuando pensaba ¿qué podría sufrir una transformación que se pudiera asemejar a la causada por los niños y niñas cuando llegan a la escuela hasta cuando salen de ella? Después surgió otro interrogante ¿Qué es lo que ellos, los niños más disfrutan en la comunidad?

Y de esa manera. Recorrí lugares en la mente, como la iglesia, el río, la escuela, la casa comunitaria o casa grande, a si llegué al trapiche, inicialmente creí que solo era caña y guarapo lo que más les gustaba saborear, pero en este recorrido, un profesor de la Fundación Universitaria Claretiana “FUCLA”, cuando le comente dijo parece una canción ¿dónde dejas la miel, es la fase terminal? Luego respondí que no, porque también Tanguí es productor de panela.

En este punto no imaginaba cuatro nombres, así que, solo le coloqué “*Caña, guarapo y miel*” pensando que los niños conocen el proceso de la caña, desde que es sembrado y procesado en el

trapiche, porque ellos son llevaos a las parcelas a colaborar con la economía de la casa, además se disfrutan y gozan este proceso más que nadie, son ellos los que en la mañana llegan comiendo caña a la escuela, son los que van hasta el lugar a tomar el refresco que no les cuesta nada de dinero, deben únicamente colaborar con los coordinadores de la caña y obtienen el refresco para todo el día y los días siguientes, les llevan guarapo a sus amigos, padres, profesores, ellos comparten de su fiesta, les es divertido se lo gozan.

El concepto de lectura y escritura integral que permite “Caña, guarapo y miel” advierte que se puede aplicar a los tres niveles de lectura simultáneamente, ya que esto no riñe con el proceso; al contrario, permite mejorar la lectura literal e inferencial gracias a la lectura crítica, pues un niño que comprende la unidad de un relato y las consecuencias que se pueden extraer de él ya está en capacidad de hacer lectura crítica, aunque no reconozca los grafemas.

### **3.4.1. Breve descripción del proceso de elaboración de la miel de caña de azúcar**

Dado que la propuesta pedagógica se fundamenta en un proceso artesanal que tiene una tradición que permite integrar la Etnoeducación con el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, conviene realizar una descripción sucinta del mismo.

El *guarapo* es una bebida refrescante, no alcohólica y energética por su gran contenido de miel, resulta de moler la caña de azúcar en un trapiche. Un *trapiche* es una máquina que sirve para moler la caña de azúcar y transformarla en guarapo, la hornilla sirve para cocinar el guarapo y convertirlo en miel.

La *miel de caña de azúcar* resulta de pasar la caña por el trapiche, este sumo se transforma en guarapo y a través de un proceso de elaboración se convierte en miel. El proceso de la caña de azúcar a guarapo y miel, comienza con rozar el monte o terreno donde se espera llevar la semilla para sembrar, después de coger la semilla de un cañaduzal, una vez rosado se hacen los hoyos para colocar dicho cogollo.



Pasado cinco o seis meses se le hace la primera limpieza después de la siembra, es decir esto se hace para acariciar la planta, abonarla, y hablarle bonito para que cuando esté lista pueda estar dulce y de buen sabor, pueda ser una buena cosecha.

Aproximadamente al año, se obtiene la caña para cortar y llevar al trapiche, en este proceso se tiene un coordinador que es el que muele el producto y después de molida se mira la cantidad de guarapo que deja la caña, este guarapo se lleva a la hornilla para cocinar y la leña que se utiliza en la hornilla es el mismo bagazo de la caña. Cuando el guarapo está en la hornilla se busca una hierba llamada malvilla, escoba bosa o guácimo cualquiera de estas suelta una baba que se le hecha al guarapo que se está convirtiendo en miel, para limpiarlo; después se inicia a batir con un remellón “batidor o cucharón” unas cuatro o cinco horas.

Una vez las pailas empiezan hervir estas inician a botar una espuma o cachaza como se dice, aquí botan todo lo sucio que lleva el guarapo, esta cachaza se debe ir sacando, este proceso se repite varias veces hasta que el guarapo queda limpio, la primera cachaza que sale del guarapo “melaza” se les echa a las matas para que endulcen y aquí ya casi es miel. Cuando ya está limpia, se deja consumiéndose y batiendo hasta que vaya espesando. Cuando espesa que se mira que queda como tela ya se puede bajar y está la miel; se cuela de nuevo y se saca a un recipiente limpio.

El planteamiento pedagógico empleado en la intervención es también una crítica a la enseñanza en los niveles de lectura. “*Caña, guarapo y miel*” es una estrategia pedagógica de enseñanza *integral* de la lectura y la escritura que permite objetar la presunción de que al nivel crítico solo se llega satisfaciendo primero los niveles literal e inferencial.

La experiencia demuestra que no es así. No le estamos brindando la posibilidad de explotar todas las habilidades cognitivas a los estudiantes, en la medida que en determinados niveles académicos solo enfatizamos en uno de ellos dejando de lado los demás, o lo que es peor esperamos a que llegue a niveles avanzados para poder explorar ese nivel satisfactorio, los niños están en capacidad de responder preguntas de un texto leído por su docente, cuando a un no conoce los grafemas y fonemas, es decir, no sabe decodificar en los tres niveles de la misma como es el literal, el inferencial y el crítico. Como docente pienso que estamos coartando las capacidades intelectuales de los niños, niñas y adolescentes, puesto que ellos si nos disponemos a enseñar con

amor, pasión, pedagogía y didáctica, nos sorprenden con esa capacidad exploratoria de curiosidades e ingenio que nosotros como adultos ya no experimentamos.

### **3.4.2. Proceso de la caña a guarapo y miel en el aprendizaje**

En la metodología “*Caña, guarapo y miel*”, el niño es el actor principal en el proceso de descubrimiento y construcción de los conocimientos en interacción con los textos y los contextos, el docente es indispensable como animador para crear las primeras situaciones y provocar al estudiante en la búsqueda del conocimiento. La metodología está diseñada de manera que estimula a los estudiantes para observar, analizar, opinar, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. De esta manera, permite que el estudiante sea consciente de su capacidad y estilos de aprendizaje, desarrolle confianza en sus capacidades y habilidades, logre una motivación hacia la lectura y la escritura o actividad de aprendizaje que debe realizar y sepa superar dificultades, logrando así que estas estrategias fortalezcan en él su voluntad, es decir, el “querer aprender”, y le ayuden a consolidar un modelo mental de ideas, creencias y convicciones positivas sobre sí mismo, su capacidad para aprender y transformar.

La metodología permite al estudiante trabajar con independencia y a su propio ritmo, pero a su vez, en un espacio de colaboración, trabajo grupal en la medida que posibilita ajustar su energía hacia la comprensión lectora y trabajo colaborativo. De ahí que, al aprovechar sus experiencias, sensaciones y aprendizajes previos, establece espacios de convivencia, motivación, aumento de autoestima y aprendizaje de habilidades sociales más efectivas.

En esta metodología el niño, como la caña pasa por un proceso que lo lleva a la transformación, es decir de un estado sólido y natural a un estado líquido moldeable, sin que este pierda sus características y beneficios, de allí pase a un estado viscoso que le permita adaptarse y/o pasar a un estado sólido o regresar a un estado líquido.

De ahí que los niños en el proceso de aprendizaje vinculado con la caña, el guarapo y la miel son esa semilla que llega a la escuela, donde se cultiva una serie de esperanzas, esta deberá estar bien cimentada, cuidada y tratada desde la primera rosada con diálogo, de manera que el maestro con amor, paciencia, dedicación y a través de la pedagogía y la didáctica elaborará una serie de

estrategias Metacognitivas para brindar el conocimiento oportuno y eficaz que le llevarán a recoger una buena cosecha dulce y prospera en los campos donde se desenvolverá y brindará sus servicios una vez salida de la máquina de procesamiento, escuela, trapiche.

#### **4.4.3. Estrategia didáctica de “Caña, guarapo y miel” en el aprendizaje.**

En la implementación de la propuesta de intervención en el aula, interactiva lúdico pedagógica “Caña, guarapo y miel” basada en el modelo etnoeducativo, se aplicaron estrategias como: Cartelera con imágenes conocidas, que le permitirá al estudiante la lectura y descripción de ella como lo plantea la didáctica que “es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (Carbajal, 2009, pág. 1). Esta permite al docente desarrollar diferentes estrategias en los métodos utilizados para conseguir los fines esperados en la educación de los chicos.

De alguna manera es importante reconocer que el dibujo nos ayuda a conseguir los objetivos en la educación como lo plantea (Florez & Hernandez, 2008, pág. 5) cuando comentan que Lowenfeld dice que “El dibujo es una herramienta cercana para plasmar el pensamiento y fijar el conocimiento desde temprana edad, pues le permite organizar sus ideas y comunicarse con su entorno, son muchas las bondades que se pueden señalar al uso del dibujo desde el nivel inicial hasta la escuela primaria,” entre las que podemos citar: el desarrollo de la creatividad e imaginación, estimula su progreso cognitivo y capacidad de comunicación, la organización mental del mundo que lo rodea y también sus habilidades motoras y estéticas etc. De igual manera los mismos autores plantean que, “si se considera el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento que una representación visual”. También en el aprendizaje de la lectura y la escritura es de suma importancia incluir el juego porque le permite al niño o niña desarrollar sus habilidades motrices y es precisamente el dibujo una de esas actividades que ellos disfrutan y se divierten, al respecto plantea Yetta Goodman citado por (Florez & Hernandez, 2008, pág. 5) “Hay mucho de juego en el aprendizaje de la lectura y la escritura... Jugar con el lenguaje escrito favorece la adquisición y el desarrollo de ese lenguaje en el niño”.

En la escuela primaria, sobre todo en el grado primero para la enseñanza de las letras es importante que el niño o niña dibuje y pinte el material gráfico en el cuaderno y que juegue para que afiance el conocimiento, así este recordará el nombre de las letras y su sonido por el dibujo, de esta manera se incluyeron en este proceso juegos de contextos que le permitirán construir su propio conocimiento, como jugar concétrese con parejas de palabras que deberá buscar y leer una vez las haya destapado, tarjetas de palabras para sacar al azar con el juego de “*Tingo Tango*”, nombrar palabra con la sílaba del nombre propio, sacar oraciones al azar, pronunciar oraciones y dar saltos para cada palabra, nombrar palabras y dar saltos para cada sílaba, palmear sílabas para cada palabra todas estas tres últimas estrategias con el juego del cartero, hacer acrósticos, llenar crucigramas con imágenes conocidas, construir e inventar palabras con sílabas, inventar palabras con letras de una palabra dada. Estos juegos de contexto, además le permitirán evocar momentos del pasado con más facilidad en el aprendizaje de la lectoescritura, también será un proceso agradable, ya que el alumno de primero de Básica Primaria proviene de grado cero, donde no permanece mucho tiempo sentado, generando un proceso de adaptación en la escuela.

De manera que en todo este proceso deberá usar “la memoria, ya que esta es la capacidad de retener y de evocar eventos del pasado, mediante procesos neurológicos de almacenamiento y de recuperación de la información, básica en el aprendizaje y en el pensamiento” (Etchepareborda, 2005, pág. 79). En este sentido, en cuanto al uso de la memoria el mismo autor nos plantea que:

Los primeros años de vida, la memoria es de carácter sensitivo, guarda sensaciones o emociones. Más tarde aparece la memoria de las conductas: se ensayan movimientos, se repiten y, poco a poco, se van grabando. De esa forma, los niños van reteniendo y aprendiendo experiencias que permiten que progrese y se adapte al entorno. Finalmente, se desarrolla la memoria del conocimiento, o capacidad de introducir datos, almacenarlos correctamente y evocarlos cuando sea oportuno. Este sistema de la memoria está integrado por tres procesos básicos como son:

A. Codificación de la información. Es el proceso en donde se prepara la información para que se pueda guardar. La información puede guardarse

como una imagen, sonido, experiencias, acontecimientos o ideas significativas. B. Almacenamiento de la información. Se caracteriza por el ordenamiento, categorización o simple titulación de la información mientras se desarrolla el proceso en curso (proceso per funcional). Y el C. Evocación o recuperación de la información. Es el proceso mediante el cual recuperamos la información.

Una vez utilizada la memoria, es recomendable permitirles el enriquecimiento de sus ideas con la de sus pares, es decir, trabajar en grupo ya que todos los niños no aprenden de la misma manera, potencializando el liderazgo en los alumnos más hábiles y generando habilidades en los demás. La teoría de las inteligencias múltiples, argumenta que “los estudiantes tendrán una mejor educación, si los profesores usan diferentes metodologías, ejercicios y actividades que lleguen a todos los estudiantes, no sólo a aquellos que tienen éxito en la inteligencia lingüística y matemática, sino a todos los alumnos” (Gardner H. , 2006).

Esta teoría desafía a los docentes a investigar y aplicar distintas formas de actividades que funcionen para los diferentes estudiantes, a la hora de aprender los distintos temas que se imparten en la educación, como podría llevarse a cabo por medio de actividades didácticas (obras de teatro, crear programas de radio o televisión, hacer carteles, tomar fotografías, diseñar, crear coreografías, escribir poemas, pintar, dibujar, componer canciones, versear, trovar, exclamar entre otros). A través de la imaginación, la creatividad y del desafío que se obtiene de los estudiantes, cuando uno quiere llenar ese deseo de aprender del niño y de estimular la mente para que él se interroge y pregunte.

#### **3.4.4. Método de enseñanza “Caña, guarapo y miel”**

La metodología de todo proceso lector dice Francisco Galera (2005, p.45), que esta debe ser:

“interactiva, significativa y constructivista”; en esa línea, las pautas de actuación han buscado ser: interactivas, porque se pretende poner en contacto los conocimientos del niño con el texto, a través de un

mediador, que es el maestro; significativas, porque se persigue que el alumno se ejercite desde situaciones reales de aprendizaje; y constructivistas, porque se parte de las experiencias previas del alumno de sus conocimientos, mediante mecanismos de motivación, y de esa forma se atiende a la diversidad en el aula, ya que el profesor es el que mejor conoce a sus alumnos y sabe qué es lo que más le interesa al grupo de la clase antes, durante y después de la lectura. (Romero, 2009, pág. 192).

En la cual se diría que hay que aplicar no solo el constructivismo, sino también, un poco de los otros métodos silábicos, mixtos, global, etc.; ya que todos los alumnos no aprenden de la misma manera y al mismo ritmo.

Este método que contempla la propuesta “*Caña, Guarapo y Miel*”, consiste en la presentación de dos carteleras con el abecedario ilustrado de material del contexto y sus respectivas palabras escritas de manera vertical en el lado izquierdo, que el alumno deberá describir y leer, este proceso durará una semana o dos permitiendo que el alumno dibuje, pinte y escriba “*la cartelera*” en el cuaderno, además, deberá dibujar el mismo material y pintar en fichas de cartulina o cartón paja y hacer las tablas para jugar al “*bingo*” con ayuda de su profesor (a), además elaborar las fichas del juego “*Concéntrese*”, en este juego los alumnos deberán describir los dibujos. Luego el docente deberá presentar a los alumnos la inicial de cada palabra con su nombre así: la A, a de atarraya, la B, b de borojó, la C, c, canoa, la D, d, dentón etc. Donde se debe leer la cartelera, jugar al bingo, etc. Esto con el objetivo de que se aprendan el abecedario. Ya aquí pasada de dos (2) a cuatro (4) semanas con la familiarización del abecedario les presentaremos las palabras, en este proceso el alumno debe empezar a reconocer el código escrito a través de la identificación, el reconocimiento, la vocalización fonológica y grafica construyendo palabras y oraciones con las diferentes estrategias que se emplean, en el material de apoyo y mediante la lectoescritura en forma literal de textos cortos escritos en versos.

## 4. CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

### 4.1. Descripción global del proceso lector y escritor de los estudiantes.

Al iniciar el proceso de práctica de la intervención en el aula, se aplicó una prueba de entrada a los niños y niñas del grado primero de básica primaria para identificar su nivel de conceptualización frente al proceso de lectoescritura, a partir de la identificación del nombre de las letras, la identificación del sonido inicial, la decodificación de palabras inventadas, lectura de un párrafo de sesenta cuatro (64) palabras, la construcción de palabras, la representación con imágenes de la misma y la escritura del nombre de un objeto.

En los estudiantes de primero de básica primaria se observaron estrategias lectoras de predicción, inferencia y recuento, las cuales surgieron a través de los interrogantes que la docente en formación realizó antes, durante y después de la lectura del texto, activando así los dispositivos básicos del aprendizaje, como los son la atención, la memoria y la motivación para lograr una mayor comprensión del mismo.

Con respecto al proceso de escritura, se destaca que algunos de los niños no escribieron correctamente el nombre, no respetan el renglón, escriben de arriba hacia abajo, finalizan el renglón y continúan allí abajo, realizando desorden en el cuaderno, realizan carreras para terminar más rápido, cuando se les pide el manejo del renglón estos tienen muchas dudas al escribir de izquierda a derecha, no combinan correctamente el uso de minúsculas y mayúsculas, y aunque no reconocen la mayoría de las letras presentes en su nombre, si saben que la combinación de estas lo forman, sin embargo se les dificulta la escritura espontánea y afirman no saber escribir. Para la cual piden la escritura en el tablero para transcribir. Dejando como consecuencia el uso mecánico de lo explicado sin saber leer ni escribir sin reconocer el sonido de las letras.

Algunos estudiantes, logran interpretar la lectura que la maestra les realizó del párrafo de 64 palabras, respondiendo correctamente los interrogantes y explicando verbalmente lo que sucede en el párrafo.

Otro aspecto a tener en cuenta dentro de este proceso fue identificar los diferentes ritmos de aprendizaje, actividad que no sólo se consideró al inicio del proceso, sino de forma paralela al desarrollo del trabajo en el aula. En estos grupos se evidencian estudiantes con habilidades o dificultades en los procesos básicos del aprendizaje como la atención, memoria, percepción, motivación, al igual que en el lenguaje oral, lenguaje escrito y comportamiento. Además, se identifican dos estudiantes con dificultades de aprendizaje, todos con déficit de atención e hiperactividad y un estudiante con dificultades de vocalización de las palabras en algunas letras como son: q, c, t, r, g, los cuales no reciben apoyos educativos necesarios para llevar a cabo un proceso de inclusión educativa significativa, por la falta de personal idóneo en la institución educativa.

De acuerdo a la heterogeneidad identificada del grupo de la sede Escuela Mixta Rural de Tanguí, se procedió a caracterizar a los niños y niñas según los ritmos de aprendizaje en tres grupos particularmente (1, 2 y 3); es de anotar que las características de cada grupo responden a las distinciones que se encontraron en los niños de primero de básica primaria, Esta clasificación tuvo como fin reconocer las especialidades de cada estudiante según su ritmo de aprendizaje para mayor comodidad y aplicabilidad a las situaciones didácticas implementadas.

Grupo 1. En este grupo se acentúan los niños y niñas que tienen mejor desempeño a nivel comportamental, actitudinal, cognitivo y académico; aspectos que permiten demostrar que los estudiantes han ganado mayores competencias en relación de los otros niños; lo que implica que las situaciones didácticas y/o estrategias que se implementan con la Etnoeducación se ajustan a sus intereses de momento, es decir, el juego.

Grupo 2. En este grupo de niños, se evidencia que el ritmo de aprendizaje que va acorde al nivel de desarrollo según sus edades y a los intereses de los estudiantes, con todas las dificultades que se pueden presentar en esta etapa, no obstante, todos los alumnos requieren ser guiados por el docente, ya que es necesario una motivación e inducción continua que los integre en cada una de las actividades que se llevan a cabo en el contexto escolar. La intervención en el aula se desarrolla de acuerdo a las situaciones didácticas que se plantean y en el tiempo establecido. En este grupo se ubica un alumno con dificultades de pronunciación de palabras o de vocalización de las mismas.



Grupo 3. En este grupo se encuentran dos niñas que manifiestan algunos problemas a nivel cognitivo y académico con necesidades educativas especiales derivadas de la Dislexia del Desarrollo; por tanto, se hace necesario implementar actividades que las motiven y las mantengan activas y centradas en las tareas; además es necesario el acompañamiento permanente y personalizado por parte del docente.

En el siguiente cuadro se sintetizan las características globales de cada grupo.

**Tabla. No.2. Las características globales de cada grupo**

Grupos	Cantidad de Estudiantes	Características
1	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entienden con facilidad</li> <li>-Realiza las tareas de manera concentrada</li> <li>-Es autónomo en los desempeños</li> <li>-Realiza los ejercicios en el menor tiempo posible</li> <li>-Es colaborador con sus pares.</li> <li>-Se interesa por las actividades propuestas por el profesor.</li> <li>-Es ordenado con el cuaderno y acepta las observaciones con agrado.</li> <li>-Realiza las tareas en la casa o con su profesor cuando no tiene quien le colabore.</li> <li>-Se preocupa por aprender y está atento a estudiar extra clases con su profesor.</li> <li>-Participa en las clases desde el inicio hasta el final, exige mayor ritmo de aprendizaje.</li> </ul>
2	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pregunta constantemente explicaciones de la clase.</li> <li>-Saca copia de sus compañeros.</li> <li>-Le gusta que se escriba en el tablero</li> <li>-Repite constantemente las palabras para escribirlas (dictados)</li> <li>-Requiere de actividades extras para mejorar</li> <li>-No asiste a las actividades extra clases</li> <li>-Llega tarde la escuela, se acuesta tarde viendo televisión</li> <li>-Su comportamiento es inadecuado en clases (fomenta desorden)</li> <li>-No realiza tareas en casa</li> <li>-Intervienen en clases de ejercitación y ejecución.</li> <li>-No tiene cuidado con su material de estudio (lápices, borradores, sacapuntas)</li> </ul>
3	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trascriben con facilidad</li> <li>-Pregunta constantemente en clases.</li> <li>-Participa de las clases con temas diferentes al expuesto</li> <li>-No se entiende con los compañeros en los trabajos en grupo</li> <li>- Piden constantemente salir al baño.</li> <li>- No lleva al aula los trabajos extra clases.</li> </ul>

Grupos	Cantidad de Estudiantes	Características
		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pide ayuda por todo en el aula de clases.</li> <li>- presenta comportamientos inadecuados (conflictivos)</li> <li>- Se preocupan por el aseo del aula de clases.</li> <li>- No ayudan a sus compañeros, piden la participación y se salen del tema.</li> </ul>

#### **4.2. Procedimiento utilizado para satisfacer los criterios de la intervención en el aula.**

El tiempo estipulado para llevar cabo este proyecto investigativo fue de seis (6) meses. En la intervención en el aula se permitió implementar algunas estrategias dos y tres veces con diferentes temas para mejorar el proceso de lectoescritura e implementar estrategias didácticas etnoeducativas que permitieran el logro esperado en los estudiantes, además para satisfacer los gustos de los estudiantes y salir de la monotonía en el aula. El procedimiento de esta intervención en el aula está desarrollado en tres fases: prueba de entrada, trabajo de campo y prueba de salida.

##### **4.2.1. Primera fase: prueba de entrada.**

Esta fase comprendió la estructuración, el diseño y la aplicación de la prueba de entrada que consistió en la investigación del modelo de aplicación del Ministerio de Educación Nacional de la prueba EGRA, la cual evalúa los componentes a desarrollar y la complementación de los intereses contextualizados de los estudiantes y sobre todo que esta fuera del agrado en colores y dibujos para los alumnos. Además, por su contenido únicamente para desarrollar las destrezas lectoras, tome la decisión de incluir dos preguntas relacionadas con la escritura, donde los estudiantes tuvieran que demostrar sus habilidades en escritura.

Esta consistió en un diagnóstico de grupo con el instrumento EGRA, que pretendió conocer el nivel de lectoescritura en que se encontraban los alumnos del grado primero de la sede Escuela Mixta Rural de Tanguí en la IEADLCP en el Municipio del Medio Atrato. Las preguntas que contenían dicha prueba fueron: nombre de la institución, sede, edad del estudiante, género, zona rural, urbana, jornada, grado, grupo, conocimiento del nombre de las letras, identificación del sonido inicial, decodificación de palabras inventadas, lectura de un párrafo, formar una palabra con

las sílabas dadas, escribir el nombre correspondiente a cada objeto, construir la palabra y hacer un dibujo que la represente.

#### **4.2.2. Segunda fase: Trabajo de campo.**

La intervención se llevó a cabo en un primer momento con los directivos de la institución, los cuales autorizaron que para la semana institucional se colocara en conocimiento a los docentes que hacen parte de la institución junto con los docentes de las sedes.

Aplicar una prueba de entrada para establecer cómo influye la propuesta de lectoescritura “*Caña, guarapo y miel*” basada en la Etnoeducación en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Agropecuaria Diego Luís Córdoba Pino sede Escuela Rural Mixta de Tanguí.

El valor de la lectura es importante en el desarrollo de las personas, Podemos decir que la “Lectura es el medio más eficaz para la adquisición de conocimientos, ya que enriquecen nuestra visión de la realidad, intensifica nuestro pensamiento lógico y creativo y facilita la capacidad de expresión” (Handel, 2012, pág. 8). En esta ocasión se pretende asociar el nivel de lectoescritura en los estudiantes del grado primero de la sede Escuela Mixta Rural de Tanguí IEADCP mediante una muestra de 18 estudiantes a los cuáles se les aplicó una prueba de entrada y de salida de 15 preguntas cuyos resultados serán sometidos a la rigurosidad de un análisis estadístico.

##### **4.2.2.1 Construcción del material de apoyo.**

Se trata de un modelo pedagógico mixto, donde el niño o niña puede analizar, hablar, escuchar, comprender, leer y escribir. Aquí se quiso utilizar un nombre contextualizado para la propuesta que fuera significativa para la comunidad tanguiseña; con base en la conceptualización de la ley 70 (1993), inspiradora de la Etnoeducación, la cual al definir una comunidad negra, entre otros elementos identitarios, le acuña las prácticas tradicionales de producción, se acudió a la práctica ancestral de cultivo de caña de los tanguiseños, para determinar el nombre de la propuesta de intervención en el aula “*Caña, guarapo y miel*”, teniendo en cuenta, que los (as) niños (as) conocen del proceso de siembra, cosecha y transformación de la caña en guarapo y luego en miel, utilizando

como apoyo tecnológico el trapiche<sup>1</sup> y que además este nombre se pudiera asociar con el aprendizaje de los niños en dicha sede como semillas de conocimiento.

#### **4.2.2.2 Construcción conceptual de las estrategias de aplicación.**

En esta etapa o fase se buscaron los sustentos teóricos de las estrategias utilizadas en la intervención, de manera que esta permitió conocer que cada una de las estrategias que los docentes empleamos, son diseñadas por teóricos u autores reconocidos, que ya han hecho investigaciones sobre lectoescritura. Esto es muy importante porque permite contrastar conceptos, posibilitando el resultado, las mediaciones necesarias para diagnosticar, planificar, implementar y monitorear las actividades con el propósito de obtener los resultados propuestos inicialmente.

#### **4.2.2.3. Aplicación del instrumento.**

Se hizo mediante el empleo de unas clases preparadas de forma lúdica, en la que se le permitirá al estudiante desarrollar sus habilidades y destrezas por medio de trabajo colaborativo, en grupo e individual.

#### **4.2.3. Tercera Fase: prueba de salida.**

Evaluar el instrumento para saber si cumple o no con los requisitos. Esta prueba se realizó de la siguiente manera: se reunió a los 18 estudiantes en la cancha de la escuela y posteriormente se iniciaron una serie de juegos tradicionales como agua de *limón*, *arranca yuca*, *la sortijita* y *mirón*, *mirón*, *entre otros*. Después se pasó al salón de clase donde se les hizo saber que no serían calificados que todo el proceso es un juego de saberes, que no se preocuparan por lo que no sabían responder. Posteriormente se les entrego a cada alumno un cuestionario con 8 hojas donde se encuentran las 15 preguntas; luego se hizo la socialización de estas en la que se les explicó en una cartelera ilustradas como se debía responder y que se iba a preguntar.

---

<sup>1</sup> Máquina donde se muele la caña

Una vez explicado todo el proceso, la profesora llamo a alumno por alumno y ella con la cartelera leyó las preguntas y mostró donde el alumno debía leer, por supuesto marco las respuestas acertadas y no acertadas. De la pregunta nueve a la doce correspondiente a: conocimiento del nombre de las letras (100 letras ilustradas entre mayúsculas y minúsculas), identificación del sonido inicial (diez palabras ilustradas), decodificación de palabras inventadas (cincuenta palabras con colores), y lectura de un párrafo de (sesenta y cuatro palabras). Posteriormente, se entregaron las hojas donde debían escribir las respuestas de las preguntas de la trece a la quince que fueron las siguientes: formar una palabra con las silabas dadas (dos palabras), escribe el nombre correspondiente a cada objeto (cinco palabras), construye la palabra y haz un dibujo que represente cada palabra.

### **4.3. Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: el diario de campo, la entrevista semi-estructurada (estudiantes) y las pruebas de entrada y salida de la intervención en el aula.

El instrumento aplicado a los niños y niñas de la muestra seleccionada para la recolección de los datos fue la prueba EGRA por su sigla en inglés (Early Grades Reading assessment) del ICFES, esta prueba en sus distintas sesiones permite elaborar un diagnóstico de habilidades lectoras, pero para la selección de las preguntas de escritura se elaboraron tres preguntas que determinarían las habilidades escritoras en los estudiantes.

#### **4.3.1 Diario de Campo.**

Los diarios de campo, son un instrumento de apoyo que utilizan los docentes para almacenar todos los sucesos acontecidos en el salón de clase, además sirven al docente investigador como elemento de recolección de datos significativos en la recogida y reflexión sobre la práctica investigativa, en él se escriben observaciones, sentimientos, actitudes, percepciones, acontecimientos y conversaciones sobre la práctica del quehacer del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje como es (la escritura, la lectura, la meta cognición y la didáctica);

convirtiéndose en el medio para categorizar, analizar la información sobre el objeto de estudio y darle respuestas a las preguntas de investigación desde su especificidad.

Éstos se construyen a partir de la observación participante del docente en formación, técnica utilizada en las investigaciones de tipo cualitativo, donde el investigador está en permanente interacción con la muestra de estudio, es decir, que éste permanece en el espacio temporal mientras observa las conductas y manifestaciones verbales o no verbales del observado, permitiéndole intervenir y estar en contacto directo con el grupo, estudiándolo desde adentro, recogiendo la información que poseen los sujetos de estudio sobre el tema u objeto de su interés; convirtiéndose éste en una de las técnicas de investigación más completas, porque además de identificar las problemáticas le permite al docente generar intervenciones y soluciones.

Con la información proporcionada en el diario de campo, la prueba de entrada y salida, entrevista semiestructurada y la observación participantes del docente se trata de orientar dichas reflexiones sobre la pregunta de intervención; sin dejar de lado el aspecto socio económico por lo tanto fue necesario orientar la reflexión sobre la lectoescritura, la Etnoeducación y la didáctica que tanto consistió en el quehacer pedagógico permitiendo que el docente busque estrategias de intervención para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los apuntes del diario de campo, se hacen a partir de una estructura general que incluye elementos básicos de identificación institucional, descripción de la jornada y reflexión sobre la práctica orientada hacia los dos tópicos (Lectoescritura y Etnoeducación). La aplicación de este instrumento se realizó durante todas las sesiones de intervención en la sede Escuela Mixta Rural de Tanguí en el grado primero.

#### **4.3.2 Entrevista semiestructurada.**

Es un instrumento utilizado en la investigación mixta que permite profundizar los conocimientos del investigador sobre un determinado proceso, grupo o situación. Su finalidad es

obtener información relevante sobre un tema específico, en este caso los ejes temáticos de la lectoescritura basada en la Etnoeducación, que permitirían el apoyo para la recolección de los datos socio económico, gustos y los hábitos de lectura y escritura de los estudiantes y sobre todo lo que más les gusta para determinar cómo enseñar utilizando sus intereses de momento. Este tipo de entrevista se caracteriza por ser un diálogo abierto entre dos personas, entrevistado y entrevistador, donde se tiene una guía de preguntas para orientar una conversación y a partir de ellas se pueden generar otras preguntas si el entrevistador lo considera necesario, con el fin de recoger la información más acertada sobre el objeto de análisis.

A continuación se presenta el análisis de los resultados de la entrevista semi-estructurada aquí se pudo deducir que el 100% de los estudiantes vive con sus padres, es decir, que hacen parte de una familiar nuclear y que el 78% de los padres de los estudiantes tienen alguna clase de estudio, un 22% no lo tienen. Lo que quiere decir, que los padres o acudientes pueden apoyar con algunas de las actividades académicas a sus hijos en él; en este curso donde se observa que solo a el 56% de los estudiantes quienes les ayudan a hacer tareas en la casa son sus padres y no lo hacen dejando la educación de los niños a cargo del docente y al resto de los estudiantes el 44% los que les colaboran con las tareas son terceras personas, lo que nos lleva a concluir que son los alumnos cuyos padres no tienen ninguna clase de estudios y cuyos alumnos no realizan tareas y no leen diario.

También, podemos decir que los estudiantes cuentan con materiales para fortalecer la lectura y la escritura, ya que el 56% de los estudiantes tienen de 1 a 5 libros en casa y el 44% de ellos tienen más de 5 libros, factor que es similar a 15 de los 18 estudiantes encuestados que dedican menos de 1 hora para leer, mientras que solo 3 dedican más de 1 hora para realizar esta actividades de lectura complementaria con las tareas. Vemos pues, que el 78% de los estudiantes no le dedican tiempo a las actividades extra clases, es decir, que no realizan ninguna clase de repaso, ni elaboran actividades complementarias. Solo el 22% realiza tareas en casa y es aproximado al porcentaje de alumnos que lee diario. Esto refleja que los niños no dedican mucho tiempo para leer, lo cual es algo que se convierte en preocupación, ya que, si ellos no dedican tiempo en la casa a fortalecer el trabajo realizado en el salón de clases, olvidaran con facilidad lo desarrollado y aprendido en las clases.

Un 72% de los estudiantes que fueron encuestados respondieron que les gusta leer cuentos y al 28% restante, les gusta leer historietas. Situación que es comprensible, ya que por la edad las lecturas que les gustan son las que están representadas con imágenes. Este porcentaje es igual al de alumnos que dedican más de una hora a realizar actividades lúdicas en el horario fuera de clases, es decir, quienes solo se dedican a jugar y no realizan ninguna practica educativa en las tardes; el restante de ellos, ósea el 28% solo dedica al juego menos de una hora, ya que ayudan en las labores domésticas en su casa.

Al 83% de los alumnos de este curso, les llama la atención la asignatura de matemáticas, situación que es entendible, ya que este mismo 83% nos les gusta leer y por ende no le gustan la asignatura de español. En conclusión, los hallazgos encontrados en los alumnos del grado primero de la sede Escuela Mixta Rural de Tanguí fueron, todos viven con sus padres y son hijos de padres que solo tienen al algún nivel de escolaridad. Estudian menos de una hora y se dedican a hacer tareas en menos de una hora, les gusta la asignatura de matemáticas. Ellos juegan más de una hora al día y los que le ayudan hacer tareas son sus padres en casa. Estos alumnos dedican más de una hora a realizar actividades extra clases y las lecturas que les gustan son los cuentos.

Se recomienda desarrollar actividades que tengan que ver con la didáctica, es decir, el juego desde lo tradicional en el área de español, por medio de la Etnoeducación, para que se vean más interesados en aprender la asignatura antes mencionada.

#### **4.4. Prueba de entrada.**

##### **4.4.1. Sensibilización y prueba de entrada**

En esta ocasión se pretendió aplicar una prueba de entrada para establecer cómo influye la propuesta de lectoescritura “*Caña, guarapo y miel*” basada en la Etnoeducación en el grado primero, en especial los estudiantes que serán objetos de la investigación.

##### **4.4.2 Instrumento de la prueba de entrada**

Taller: Esta consiste en un diagnóstico de grupo que se pretendió conocer el estado de lectoescritura en que se encontraban los alumnos del grado primero de la Sede escuela Mixta Rural



de Tanguí en la IEADLCP en el Municipio del Medio Atrato. Las preguntas que contenían dicha prueba fueron: Nombre de la Institución, Sede, edad del estudiante, Genero, zona Rural, Urbana, jornada, grado, grupo, conocimiento del nombre de las letras, identificación del sonido inicial, decodificación de palabras inventadas, lectura de un párrafo, Formar una palabra con las silabas dadas, escribir el nombre correspondiente a cada objeto, construir la palabra y hacer un dibujo que la represente.

#### 4.4.3. Resultados.

De la prueba aplicada es pertinente entonces mostrar los resultados y medidas de resumen que permitan encontrar las principales causas derivadas de las preguntas. La tabla de los resultados. Los estadísticos de resumen a tener en cuenta son la media, mediana y la moda como medidas de tendencia central, ahora como medidas de posición se tendrán los cuartiles.

Todos los estudiantes tenidos en cuenta pertenecen al municipio de Medio Atrato en el Departamento de Chocó, son de la misma Institución y pertenecen a la misma sede. En promedio tiene una edad de 6, a 11 años, y el 50% de los estudiantes tienen más de 6 años y el otro 50% tiene menos de 11 años, la edad más común en los estudiantes es de 6 años. Todos los estudiantes están en grado primero pertenecientes a un grupo. El total de alumnos en la prueba son 44% de sexo femenino y el 56% es de sexo Masculino, es decir, en la muestra hay más hombres que mujeres, todos estudian en la jornada de la mañana y pertenecen a la zona Rural.

**Tabla No. 3. Distribución de la población por género**

Masculino	Femenino
8	10

**Tabla No. 4. Distribución de la población por edad.**

Edad	Cantidad
6	6
7	5
8	2
9	2
10	2
11	1

A la pregunta conocen el nombre de las letras, se les presentaron cien letras entre mayúsculas y minúsculas, se obtuvo una frecuencia absoluta en el primer cuartil (0,25%) con mayor cantidad de letras correspondientes a 7 estudiantes y el de menor cantidad fue de (76-100%) con un estudiante. los otros dos 50% y 70% cada uno fue de 5 estudiantes correspondientes. La frecuencia relativa en el primer cuartil es de 38,89% el segundo

y el tercero están en 27,78% cada uno; El cuarto fue de 5,56% más bajo. El promedio de palabras es de 40, es decir menos del 50%.

<b>Tabla. No. 5. Conocimiento del nombre de las letras Cantidad:100</b>		
<b>Estudiante</b>	<b>Correcto</b>	<b>Incorrecto</b>
1	43	57
2	48	52
3	31	69
4	69	31
5	43	57
6	29	71
7	25	75
8	17	83
9	19	81
10	25	75
11	91	9
12	61	39
13	24	76
14	70	30
15	4	96
16	52	48
17	1	99
18	68	32
	720	

<b>Tabla. No. 6. Rango de palabras</b>
26-50
26-50
26-50
51-75
26-50
26-50
0-25
0-25
0-25
0-25
100
51-75
0-25
51-75
0-25
51-75
0-25
51-75

<b>Tabla. No.7. Cantidad de estudiantes que conoce el nombre de las letras." Frecuencia Absoluta"</b>			
<b>Rango(0-25)</b>	<b>Rango(25-50)</b>	<b>Rango(51-75)</b>	<b>Rango(76-100)</b>
7	5	5	1

<b>Tabla. No.8. Cantidad de estudiantes que conoce el nombre de las letras "Frecuencia Relativa %"</b>			
38,89	27,78	27,78	5,56

<b>Tabla. No.9. Promedio de palabra correcta del grupo</b>
40

<b>Tabla. No.10. Identificación del sonido inicial Cantidad: 10</b>		
<b>Estudiante</b>	<b>Correcto</b>	<b>Incorrecto</b>
1	5	5
2	6	4
3	2	8
4	4	6
5	3	7
6	3	7
7	3	7
8	7	3
9	4	6
10	5	5
11	4	6
12	7	3
13	3	7
14	7	3
15	0	10
16	4	6
17	0	10
18	7	3
	74	

La frecuencia absoluta con que identificaron el sonido inicial de diez palabras fue de: cuatro estudiantes identificaron siete sonidos; uno identificó seis sonidos; dos identificaron cinco sonidos; cuatro identificaron cuatro sonidos y luego tres identificaron cuatro sonidos; después uno identificó

dos sonidos; ninguno identifico un sonido y dos no identificaron sonidos. La frecuencia relativa con que se identificaron los sonidos escritos en el mismo orden fue de: 22,2% fue de siete sonidos; 5,6% seis sonidos; 11,1% cinco sonidos; 22,2% fue de cuatro sonidos; 22,2% de tres sonidos; 5,6% solo dos sonidos; ninguno identifico un sonido y 11,1% fue de cero sonidos iniciales. El promedio de sonidos iniciales identificados del grupo fue de 4,11111111.

<b>Tabla. No.11. Decodificación de palabras inventadas</b>		
<b>Cantidad:50</b>		
<b>Estudiantes</b>	<b>Correctos</b>	<b>Incorrectos</b>
1	0	50
2	0	50
3	0	50
4	0	50
5	0	50
6	0	50
7	0	50
8	0	50
9	0	50
10	0	50
11	0	50
12	13	37
13	0	50
14	20	30
15	0	50
16	0	50
17	0	50
18	20	30
	93	

A la cantidad de estudiantes que decodificaron palabras inventadas (50) la frecuencia absoluta fue de: quince estudiantes no decodificaron ni una palabra; un estudiante decodifico trece palabras y dos estudiantes decodificaron veinte palabras. La frecuencia relativa con que decodificaron las palabras inventadas fue de: 83,3% no decodifico ni una palabra; 5,6% trece palabras decodificadas y 11,1% veinte palabras decodificadas.

<b>Tabla. No.12. Cantidad de estudiantes que identifica el sonido inicial. Cantidad: 18. Frecuencia Absoluta.</b>	
<b>Identifica 0 sonidos</b>	2
<b>Identifica 1 sonidos</b>	0
<b>Identifica 2 sonidos</b>	1

<b>Identifica 3 sonidos</b>	4
<b>Identifica 4 sonidos</b>	4
<b>Identifica 5 sonidos</b>	2
<b>Identifica 6 sonidos</b>	1
<b>Identifica 7 sonidos</b>	4

**Tabla No. 13. Lectura de un párrafo con sesenta y cuatro (64) palabras.**

<b>Cantidad de estudiantes que no leyeron el párrafo "Frecuencia Absoluta"</b>
18

En la lectura de un párrafo con sesenta y cuatro palabras la frecuencia absoluta fue de 18 estudiantes que no leyeron el párrafo. La frecuencia relativa es de 100% palabras no leídas.

**Tabla No. 14. Formación de palabras con silabas dadas.**

<b>Cantidad de estudiantes que formaron la palabra con silabas dadas</b>		<b>Cantidad de estudiantes que no formaron la palabra con silabas dadas</b>
1		17

Formar palabras con silabas dadas, la frecuencia absoluta con que respondieron fue de un estudiante formo la palabra (borojò) dada; diecisiete estudiantes no formaron la palabra borojò. La frecuencia relativa con que se formó la palabra borojò fue de 5.6% no formadas y 94,4% formadas.

**Tabla No. 15. Escribe el nombre correspondiente a cada objeto.**

Palabra	Escribe el nombre correspondiente a cada objeto "Estudiantes:18"		Cantidad de estudiantes que escribe el nombre correspondiente a cada objeto. "Frecuencia Relativa %"	
	Correcto	Incorrecto		
bote	1	17	bote	5,6
Silla	5	13	Silla	27,8
Platano		18	Platano	0,0
Atarralla		18	Atarralla	0,0
Pescado		18	Pescado	0,0

Escribe el nombre correspondiente a cada objeto, las palabras que se presentaron fueron las siguientes: bote, silla, plátano, ala y pescado. La frecuencia absoluta fue de: Un estudiante escribió la palabra bote y diecisiete no la escribieron; Cinco estudiantes escribieron silla y trece estudiantes no la escribieron; Para las palabras plátano, ala y pescado ninguno de los estudiantes escribió las palabras; La frecuencia relativa correspondiente a este valor fue de: 5.6% un estudiante escribió bote y 94,4% no la escribieron; 27,8% escribió silla y 72.2% no la escribió; para las palabras plátano, ala y pescado el 100% no la escribió.

**Tabla No. 16. Construye y la palabra y haz un dibujo.**

Palabra	Construye la palabra y has un dibujo que represente el significado de ella "Estudiantes:18".	
	Correcto	Incorrecto
Camisa	10	8
Cama	9	11
vaso	15	3
Gallina	2	16
Gato	2	16

Cantidad de estudiantes que construye la palabra y hace el dibujo correspondiente.		Cantidad de estudiantes que no construye la palabra y hace el dibujo correspondiente.	
Camisa	55,6	Camisa	44,4
Cama	50,0	Cama	61,1
vaso	83,3	vaso	16,7
Gallina	11,1	Gallina	88,9
Gato	11,1	Gato	88,9

A la pregunta construye la palabra y haz un dibujo que represente el significado de ella se presentó las siguientes palabras caña, cama, vaso, gallina, gato. Las frecuencias absolutas fueron de: diez construyeron la palabra camisa, ocho no la construyeron; Nueve construyeron la palabra cama, once no la construyeron; Quince construyeron la palabra vaso, tres no la construyeron; Dos construyeron la palabra gallina dieciséis no; Dos construyeron la palabra gato dieciséis no. Las frecuencias relativas con que se dieron estos resultados fue de la siguiente manera: 55.6% construyo la palabra camisa, 44,4% no la construyó; 50.0% construyo la palabra cama, 61,1% no la construyó; 83,3% construyó la palabra vaso, 16,7% no la construyó; 11,1% construyó la palabra gallina, 88,9% no la construyó; 11,1% construyó la palabra gato, 88,9% no la construyo.

#### **4.4.4 Análisis e integración de resultados**

Según (Guzman & Chalela, s.f)nos dice que “Estamos hablando de futuro, y los niños son parte del futuro. Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio”.

Conceptualmente la didáctica “Es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (Carbajal, 2009, pág. 1). Es con la didáctica que el docente utiliza diferentes maneras para plantearse actividades que sean del agrado para el educando y con la que el niño muestra sus capacidades cognitivas y comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje para desenvolverse con las personas que lo rodean.

En cuanto a lo social le permite al niño conocer que existen unas reglas de juego, de vida, de familia, de escuela que hay que respetar y seguir para comunicarse de manera cordial con las personas, si esas reglas no se respetan, traerán consecuencias negativas y perjudiciales en la vida de cada niño.

En la vida escolar el niño adquiere un espacio, propio para aprender y jugar de manera sana y divertida de modo que es allí en la escuela que la vida rural cobra vida y donde se adquiere por así decir, un grado de experiencia con la vida social.

En cuanto a lo personal como en el ámbito escolar, es también el maestro ese referente para adquirir tales habilidades de lectura y escritura en los niveles de leer, decodificar, organizar, interpretar y producir nueva información. Por lo tanto, este (Maestro), debe ser el investigador de estrategias que permitan la adquisición de ellas. Y sobre todo el que de ejemplo para imitar y aprender de él. Estas estrategias didácticas permiten que el niño pueda participar de muchas actividades.

Emilia Ferreiro (2001), continúa diciendo que “Todos los objetos (materiales y /o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia, son objetos de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar porque y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ella”. (pág. 5).

Socialmente el niño y la niña aprenden con el ejemplo e imitando conductas que para ellos son repetitivas e interesantes y que además esté dentro de sus prioridades e intereses de momento. Dentro del proyecto de investigación “Caña, guarapo y miel” se permitió el cuestionamiento del niño para generar conocimiento y la participación de él como miembro activo dentro del grupo, para poder ayudar a sus pares generando confianza en el desarrollo de las actividades, incentivándolo a continuar con sus estudios académicos. También se consiguió que el alumno aprenda la lectoescritura jugando y que consiguieran dicha actividad más divertida y menos aburrida y monótona.

Conceptualmente el maestro para el niño y la niña se convierte en el referente inmediato para adquirir el hábito de tocar y acariciar los libros que serán la meta a alcanzar en un futuro no muy lejano. Según lo manifestado por la misma autora (Guzman & Chalela, s.f) cuando dice que “el ser humano debe ser lector y crítico de los textos que lee, de manera que le encuentre el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto el lector debe



reaccionar al momento de leer buscando sentido de lo que se quiere expresar” por otra parte Ana (Teberosky, 2002) se refiere a la lectura como “un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos” de la misma manera (Goodman citado en Valverde, 2014) se refiere a “leer como adentrarse en otros mundos posibles e indagar sobre la realidad para comprenderla mejor, es asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir.”

En cuanto a la escritura (Guzman & Chalela, s.f) dice que “la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras. Las mismas palabras una y otra vez. Gran parte del misterio reside en esta posibilidad de repetición, de reiteración, de re-presentación” (pp.6).

Escribir de antemano, en el cuestionamiento e interrogante, les permitió conocer que las preguntas o interrogantes requieren de una respuesta y que dichas preguntas escritas se deben leer para poder responder, ellas traen consigo unas instrucciones sobre lo que se debe hacer para dar respuesta a lo que dice la pregunta. Para el alumno es más fácil dar respuesta a las preguntas donde no requiere de la escritura, pero si de la lectura.

En el ámbito escolar es también el maestro ese referente para adquirir tales habilidades de lectura y escritura en los niveles de leer, decodificar, organizar, interpretar y producir nueva información por lo tanto este debe ser el investigador de estrategias que permitan la adquisición de ellas. Y sobre todo el que de ejemplo para imitar y aprender de él. Estas estrategias didácticas permitieron que el niño pudiera participar de muchas actividades. Personalmente la adquisición de la habilidad de la escritura le permitirá conocer otros mundos y explorar nuevas posibilidades dentro de la vida social e intrapersonal.

#### **4.5. Descripción de la experiencia de aplicación del instrumento “Caña, guarapo y miel”**

En el transcurso de la intervención en el aula, con el material de apoyo “*Caña, guarapo y miel*”, las sesiones de trabajo corresponden al tratamiento y se organizaron a través del aprendizaje y ejercitación de algunas actividades de lectoescritura como la identificación de letras, subrayado de palabras, buscar en sopa de letras palabras, juegos de concentración con palabras, trabajos en

grupos, exposiciones, lectura en voz alta, lectura silenciosa, sacar listas de palabras de un texto, coloreo de palabras, juegos de contexto, entre otras. Los componentes a desarrollar en todas las sesiones son de conciencia fonológica, entendida como fluidez y comprensión. Estas se describen a continuación señalando los propósitos, las actividades desarrolladas y los recursos utilizados. Los recursos empleados en general fueron principalmente juegos de contexto. Se aclarará el empleo de otros recursos cuando sea oportuno para comprender debidamente la experiencia.

A continuación, se presenta la narrativa de la intervención realizada, la cual contiene los aspectos interesantes, llamativos y oportunos de la experiencia.

### Sesión N° 1.

Esta primera sesión estuvo dedicada a las funciones básicas de aprendizaje con el aprestamiento. Los objetivos fueron ejercitar las funciones básicas de aprendizaje a través de actividades de aprestamiento y mejorar la motricidad gruesa y fina. Se invitó a los niños a salir a la cancha de la escuela para jugar diversos juegos tradicionales de interacción como *arranca yuca*, *el lobo y agua de limón*. Se les concedió a los estudiantes la elección de su juego preferido, y decidieron jugar *carreras de parejas*. Conviene aclarar que se decidió de común acuerdo con los estudiantes cuáles juegos querían jugar y en qué orden, siempre que se contara con el tiempo. Finalmente, se dedicó media hora para realizar ejercicios de aprestamiento en el cuaderno. Los recursos empleados incluyeron lápiz, cuaderno borrador, sacapuntas, tablero, marcador borrable, borrador de tablero y las locaciones escolares.

### Sesión N° 2

Para esta segunda sesión, se tuvieron en cuenta las funciones básicas de aprendizaje con la motricidad fina y concentración, el objetivo que se llevó a cabo fue desarrollar la concentración y mejorar la motricidad fina, se comenzó el desarrollo de la clase con una serie de preguntas sobre los conocimientos previos sobre la hoja de papel como: *¿Qué color es? ¿Alguien sabe de qué se hace el papel? ¿Para qué sirve el papel? ¿Qué podemos hacer con el papel?* Luego pasamos a realizar

un trabajo individual que consistió en (rasgar y hacer bolitas para pegar en un círculo), se le entregó a cada alumno dos hojas de papel bond, se les dijo que debían rasgar el papel que no tiene el círculo, hacer bolitas con los papeles que rasgaran y pegar en el círculo de la otra hoja las bolitas que hicieran. Los recursos utilizados fueron hojas de bond, pegante o colbon y el salón de clases.

### Sesión N° 3.

En esta sesión el tema planteado fue la direccionalidad, ubicación espacial, el objetivo propuesto en ella permitió identificar la ubicación espacial, izquierda derecha, arriba y abajo en los chicos mediante una salida a la cancha para *jugar la canción del paseo y de periquita*, luego entramos al salón de clases e indagamos sobre los conocimientos previos, los enseres de la casa y se tuvo en cuenta de relacionar las preguntas con las canciones jugadas en la cancha de la escuela, de manera que se preguntó sobre *¿qué clase de objetos hay en casa? ¿cuál es la utilidad de esos objetos? ¿qué clase de animales domésticos hay en casa? ¿qué utilidad tienen esos animales en la casa? ¿qué hacen esos animales en la casa que a veces no nos gusta?*

Luego se procedió a dibujar una mesa en el tablero y luego pedir a los alumnos que salgan al tablero y dibujen el gato encima de la mesa, el gato debajo de la mesa, el gato a la izquierda de la mesa, el gato a la derecha de la mesa. Finalmente, se entregó a cada alumno una hoja con los dibujos de la mesa y del gato en las diferentes direcciones para que ellos pinten según las indicaciones. De rojo el gato debajo la mesa, de amarillo el gato encima de la mesa, de azul el gato que está a la izquierda, de verde el gato a la derecha de la mesa. Recursos tenidos en cuenta en esta clase fueron: tablero, marcadores en colores, borrador de tablero, colores, colbon o pega, hojas de bond, canciones y juegos del entorno.

### Sesión N° 4.

La sesión número cuatro, estuvo dedicada a la direccionalidad e identificación de objetos grandes y pequeños, el objetivo propuesto se dirigió a la identificación de los mismos. Describí la clase de la siguiente manera, inicialmente se invitó a los alumnos a salir a la cancha para jugar y cantar; los juegos que se realizaron fueron *agua de limón y mirón, mirón, mirón, se cantó la canción de periquita*. Seguidamente, se les pidió a los alumnos identificar objetos grandes y pequeños existentes en el lugar. Al entrar al salón se indagó sobre lo que vieron fuera e identificaron con

preguntas como: *¿qué observaron? ¿cuáles eran grandes? ¿cuáles eran pequeños? ¿qué objetos les llamó la atención?* Luego les pedí dibujar y pintar uno objeto grande y uno pequeño de los que observaron afuera. Los recursos utilizados en esta sesión fueron: juegos de contexto, lápiz, colores, hojas de bond, tablero, marcadores, borrador de tablero.

#### Sesión N<sup>a</sup> 5.

En la enseñanza de las vocales se tuvo en cuenta como objetivo diferenciar auditiva y visualmente las vocales. Antes de la clase se sacó al grupo a la cancha de la escuela y fue allí donde realizamos algunos juegos de las vocales como: *palo palito palo* y *entonar la canción las vocales son así*. Luego, entramos al salón de clases y se indagó sobre los juegos planteados en la cancha. Surgieron preguntas como *¿cómo dice el juego de las vocales? ¿quién dice el juego que es la vocal u? ¿qué pasa cuando dices en el juego que no sabes ni la u? ¿quién tiene una muñeca hecha de cristal? ¿qué vocal tiene una muñeca hecha de papel? ¿qué vocal tiene una muñeca hecha de cartón? ¿qué vocal tiene una muñeca hecha de aserrín? ¿qué vocal tiene una muñeca hecha como tú?* Después se le proporcionó a cada alumno una hoja de papel bond, donde cada alumno debía realizar un dibujo que represente cada una de las vocales en los círculos e ilustrarlo. Se utilizaron recursos: como las canciones de contexto, lápiz, colores, hojas de bond, saca puntas.

#### Sesión N<sup>a</sup> 6.

Esta sesión dedicada a la segunda sesión de las vocales, el objetivo sigue siendo el mismo de diferenciar auditiva y visualmente las vocales. En esta ocasión, se invitó a los estudiantes a una salida de campo al trapiche, se les permitió hablar de todo lo concerniente al proceso de sembrado de la caña durante el recorrido hasta llegar a la máquina de procesamiento que la convertirá, la molerá y la transformará en guarapo y miel. Al llegar al salón, se les pidió sacar los cuadernos, dibujar y pintar un cogollo de caña, luego dibujarla cuando está creciendo y finalmente cuando ya se puede cortar. Una vez realizado los dibujos, se procedió a invitar a tres alumnos a dibujar en el tablero los tres procesos de la caña, donde les presente como se escribe la palabra caña, de ella extrajimos las vocales existentes y las consonantes que dan sonido a las vocales con su debida pronunciación, las leímos en varias ocasiones, le dimos sonido a vocales y consonantes, las

escribimos y pintamos en los dibujos hechos en los cuadernos. En la clase se utilizaron recursos como lápiz, colores, cuaderno, marcadores, borrador de tablero.

#### Sesión N° 7.

En esta actividad las consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones fueron representadas y presentadas con una cartelera que contenía elementos del contexto. El objetivo fue familiarizarse con el lenguaje escrito a través de la representación gráfica de elementos del contexto. Antes de iniciar la sesión de clases, se inició un dialogo sobre los conocimientos que los niños tenían a cerca del lugar donde habitan en comunidad a través de preguntas como: ¿qué fruta es la que más te gusta? ¿quiénes van a la pesca con el papá? ¿qué clase de pescados traen a la casa? ¿qué nombre de plantas conocen? ¿con que se trasportan para traer el pescado y la caña? ¿cuándo traen muchos pescados que hacen con ellos? ¿cuándo traen la caña que hacen con ella? ¿con que transporte se movilizan en el rio? ¿dónde guardan el pescado en el rio para que no se vaya? Durante la clase se hizo la presentación del material o cartelera con dibujos del contexto, se preguntó sobre lo que observan, se realizó la descripción de cada uno de los objetos mencionando la utilidad y el color de los objetos. Después, comenzamos hacer lectura de los dibujos de diferentes formas de arriba abajo, de abajo arriba todos los días por dos semanas, en este trascurso dibujaron en el cuaderno todos los elementos y dibujaron, pintaron las fichas para el bingo de letras del abecedario y las tablas para jugar. Los alumnos que no realizaron algunos de los dibujos, la profesora les hará el mismo, asegurándose que lo ilustren. Recursos: cartelera, cartón paja, lápiz, borrador, colores, cuaderno.

#### Sesión N° 8.

En este día continuamos con las consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones con el juego de bingo. El objetivo llevado acabo fue: familiarizar el niño con el lenguaje escrito a través de la representación gráfica de elementos del contexto con el *juego de bingo*. Se procedió a jugar bingo, a cada participante o alumno se le asignó una tabla y el número de tapas que contiene la tabla de bingo. Luego, la profesora inicio a cantar las letras que salen de la bolsa hasta que los alumnos llenen su tabla, cuando hallan llenado su tabla, se hará bingo y este

deberá cantarlo. En esta sesión todos los niños y niñas tendrán la oportunidad de cantar y repasar las letras del abecedario. Recursos: tablas realizadas con cartulina donde aparecerán las letras del abecedario, tapas de gaseosa, bolsa con las fichas de las letras del abecedario y los dibujos al respaldo.

#### Sesión N° 9.

Continuamos con las consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones con el juego contextualizado de memoria y concentración. El objetivo en esta clase fue familiarizarse con el lenguaje escrito a través de la representación gráfica de letras con elementos del contexto. En la ejecución se permitió conformar grupos de dos y tres en una mesa, se explicó el juego y sus reglas, organizar las fichas en la mesa donde cada participante debe voltear dos fichas y leerlas, si son pares continúa en el turno, si son impares deberá ceder el turno al compañero o compañera. Ganará quien más parejas de palabras reúna. Los recursos fueron: fichas con palabras hechas en cartulina y las mesas.

#### Sesión N° 10.

Consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones con el juego de la *sortijita*  
Objetivos: familiarizar el niño con el lenguaje escrito a través de la representación de juegos de contexto *con el juego la sortijita*. En esta oportunidad se dio inicio a la clase, invitando a organizar el salón en mesa redonda y salir a la cancha de la escuela a jugar, para iniciar el juego de la sortijita se explicaron las reglas del juego y como se va a jugar, después se procedió a repartir a cada alumno una tira de papel con una palabra u oración. Durante la clase el docente deberá pasar por cada alumno y decir *cuca, carruca, cuca carrá, tú que la tienes échamela acá*, el alumno que le corresponde echármela a acá, deberá leer su palabra u oración en voz alta para todos, si no la lee deberá hacer lo que más le guste (bailar, cantar, versear, un chiste, o adivinanza). Después, deberán escribir la oración en el cuaderno e intercambiar con los compañeros hasta tener las dieciocho palabras u oraciones cada uno sin repetir. Recursos utilizados fueron tiras de papel con palabras u oraciones, cuaderno, lápiz, borrador, saca puntas.

### Sesión N° 11.

La sesión que describiré a continuación, pertenece a las mismas consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones, pero esta vez con el *juego de tingo tango*. Aquí en esta oportunidad, se formuló un objetivo que dará respuesta al aprendizaje de la lectura y la escritura para seguir familiarizando el niño con el lenguaje escrito a través de la representación de juegos del contexto. Antes de iniciar la clase, se solicitó organizarse en mesa redonda, hablar sobre las reglas del juego. Durante la intervención el profesor (a) del grupo deberá pasar una bolsa que contendrá en su interior unas palabras u raciones. Luego, decir tingo tango varias veces hasta que la bolsa haga un recorrido considerable y se detenga. El alumno que quedó con la bolsa debe sacar una palabra y leerla y volver echar la tira de papel en la bolsa. Finalmente, cada alumno deberá escribir tres palabras de las que recuerden en el cuaderno, compartir las palabras con los compañeros escribiéndolas en el cuaderno. El recurso para el desarrollo de la clase fue: bolsa, tiras de papel con palabras nuevas, cuaderno, lápiz, borrador.

### Sesión N° 12.

Continuar con las sesiones de consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones a través de un crucigrama, permitió plantearme el objetivo de familiarizar el niño con el lenguaje escrito a través de la representación gráfica de *elementos de contexto con el crucigrama*. Antes del inicio del tema, se llevaron a cabo las siguientes preguntas para activar conocimientos de la siguiente manera ¿han visto a alguien jugar con el crucigrama? ¿conocen un crucigrama? ¿cómo es un crucigrama? ¿les gustaría a prender a jugar crucigrama? Durante el desarrollo de la clase se les dibujó un crucigrama en el tablero, se dieron las explicaciones de cómo llenar el crucigrama, se les hizo preguntas para empezar a llenar el crucigrama en compañía de ellos, una vez terminado de llenar y de enseñar a jugar con el crucigrama, se repartió a cada alumno una hoja con un crucigrama con dibujos que deberá llenar colocando los nombres de los dibujos. Después de realizadas la actividad los alumnos leerán las palabras del crucigrama y cada alumno leerá una palabra, luego les pediré intercambiar de hojas con el compañero de la derecha para que revise y corrija el crucigrama del compañero. Se llevaron a cabo con recursos como hoja de bond, lápiz, tablero, borrador, marcadores en colores.

### Sesión N° 13.

Para el desarrollo de la sesión número trece, continuamos desarrollando las clases con consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones con la sopa de letras. Objetivos que permitió el planteamiento de la clase fue familiarizar el niño con el lenguaje escrito a través de la representación gráfica de elementos *de contexto con la sopa de letras de animales*. Se les pidió a los alumnos organizarse en grupos de tres, se les presento una sopa de letras en el tablero y se les dijo que este juego se llama sopa de letras, seguidamente se indicó como buscar las palabras en él y después de conseguirla como debía encerrarse para identificarlas. Luego, pasar a chulearla en la lista de palabras que vamos a buscar para así poder descartar cada vez que encontremos una, les pedí que ayudaran a buscar palabras de las citadas en la lista, se sacó un alumno a encerrarla en un círculo en el tablero. Durante la clase, se les paso a cada grupo una sopa de letras, para que ellos pintaran con colores las diferentes palabras encontradas, y hacer una la lista de palabras encontradas, todos deberán participar en la actividad. Después, deberán compartir cuantas palabras encontró cada grupo, cuales palabras encontraron, cuales palabras les hicieron falta para marcar, que grupo encontró más palabras y cuantas encontró. Los recursos utilizados fueron, hojas de bon, lápiz, tablero, borrador, colores, marcadores y marcador de tablero.

### Sesión N° 14.

Esta salida es muy divertida, ya que en ella se dejó rienda suelta a la imaginación y creatividad de los estudiantes en relación con las consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones por medio de una salida de campo. En ella se tuvo en cuenta como objetivo familiarizar el niño con el lenguaje escrito a través de una *salida de campo al trapiche*. Se explicó para esta salida las instrucciones de comportamiento fuera del salón, así como la permanencia siempre con el grupo de clase, se les pidió a los alumnos que trataran de escribir los nombres todo lo que observan en el lugar, como colores, forma, tamaño y sobre todo debían preguntar cuando no supieran o no recordaran las letras como se escribe. Recursos utilizados como: cuaderno, lápiz, borrador, saca puntas, trapiche de la comunidad.

### Sesión N° 15.



Esta parte se hizo la intervención de consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones, la cual permitió la construcción de palabras, teniendo como propósito principal construir palabras, partiendo de una. En ella los alumnos salieron a la cancha seguidos por la docente a cargo y realizaron diferentes actividades de como *tingo tango*, *la sortijita*, *agua de limón*, *ratón de espina* y muchos juegos más, al entrar el salón, se pidió la conformación de grupos de cuatro, una vez conformado los grupos, se procedió a explicar las instrucciones del trabajo a realizar y a cada grupo se le entregó una palabra recortada en letras con la que debían formar la cantidad de palabras, escribirlas en el cuaderno una lista de palabras. Luego, de terminada la actividad se preguntó sobre la cantidad de palabras formadas, cuales con sentido, cuáles no, un coordinador o vocero leerá las palabras encontradas en su grupo y deben decir la palabra original si la consiguieron. Los recursos utilizados en la clase fueron: hojas de papel bond, escribir palabras y recortar, tijeras, lápiz, cuaderno, borrador y saca puntas.

#### Sesión N° 16.

El desarrollo de esta sesión fue la enseñanza de las consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones con versos que permitieron la memorización de ellos y la familiarización del niño con el lenguaje escrito a través de colocarle tonada a un verso e identificar las palabras en él. La realización de la clase se llevó a cabo en la cancha de la escuela, donde se les *dio tonada a los versos* y se debía repetir para cantar y bailar. Luego, se les presento una hoja con un verso donde ellos deberán seguir las instrucciones de la profesora y contestar las preguntas, subrayar palabras y encerrar en un círculo. Se utilizaron recursos como: hoja de papel con el verso, lápiz, colores, juegos de contexto, borrador y saca puntas.

#### Sesión N<sup>a</sup> 17.

Aquí en esta parte de la intervención se abordó en el aula la lectura de consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones por medio del cuento *el dolor de Fredy* juega un papel fundamental, ya que en ella los alumnos realizaran diferentes actividades como el manejo de roles, en la familiarización del niño con el lenguaje escrito a través de la lectura de un texto titulado *el*

*dolor de Freddy*. Antes de iniciar las actividades, se motivó a los alumnos con una lectura realizada por parte de la profesora de un cuento, luego se indagó sobre él y se hicieron preguntas como: ¿cómo se llamaba el cuento que acabamos de escuchar? ¿conocen a alguien que se llame así? ¿qué otro nombre se le da al estómago? ¿qué otro nombre le colocaríamos al texto? ¿qué le gustaba comer a Freddy? ¿por qué le dolió el estómago? ¿qué otra cosa debió hacer Francisco para quitarle el dolor de estómago a Freddy? ¿cómo creen ustedes que actuó Francisco cuando Franshesca le pidió que le ayudara? Durante iniciamos la clase organizando los alumnos en grupos de 3, se le entregó a cada grupo media hoja de papelote y un marcador, se les pidió escribir tres palabras con la Fr, fr. Y que representaran una de esas palabras con un dibujo. Luego, debían escoger una de esas palabras para escribir una oración con una de ellas. Al finalizar los grupos, debían escoger una persona para que saliera a leer y exponer lo realizado por el grupo, entregar a cada alumno una hoja para responder las preguntas que tienen que ver con el texto leído. Los recursos fueron: texto el dolor de Freddy, papelote, hoja con preguntas, lápiz, borrador, sacapuntas.

#### Sesión N° 18.

Esta sesión estuvo dedicada al poema para el reconocimiento de consonantes, sílabas inversas, sílabas especiales y combinaciones. El objetivo consistió en familiarizar el niño con el lenguaje escrito a través de la lectura de un *poema titulado la champa*. Antes del inicio de la clase como tal se indagó sobre el medio de transporte que utilizamos para embarcarnos para ir a Quibdó y surgieron preguntas como: ¿qué medio de transporte utilizamos para ir a pescar? ¿cómo lo hacen? ¿quién en la comunidad hace champas? ¿qué otros nombres reciben las champas? ¿quiénes tienen champa de la casa? ¿Para que la utilizan en la casa? Durante sesión se hizo lectura del poema por parte del profesor haciendo énfasis en la entonación y pronunciación y pausas debidas. Luego, se le pidió a un alumno que lo lea en voz alta para luego indagar sobre lo que dice el poema, como ¿de qué trata el poema? ¿cómo se llamaba el poema leído? Luego después, se le entregó a cada alumno una hoja para responder las preguntas, esas preguntas debían ser compartidas con los compañeros, finalmente cada hoja se recogió. Los recursos fueron poema, lápiz y hojas de bon.

#### Sesión N° 19.

En esta oportunidad los alumnos tuvieron la oportunidad de adentrarse a textos largos leídos por ellos para reconocer y familiarizarse con el lenguaje escrito de consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones a través de la historia de la Motosierra, el Copón Lelero y el Trasmallo Jojorrero. En esta oportunidad también se activaron conocimientos previos con preguntas como: ¿conoce a Clara Martínez? ¿alguien aquí es familia de ella? ¿dónde vive Clara Martínez? ¿cómo se conoce con ella? ¿qué tipo de familiaridad tiene con Clara Martínez? ¿qué les parece si les leo la historia de Clara Martínez? Una vez finalizada la parte introductoria de la clase, se le presentó a cada alumno un texto de la historia en mención. Luego, se hizo lectura de la historia titulada la motosierra, el copón Lelero y el trasmallo Jojorrero por parte de los alumnos en voz baja y debía pintar de diferentes colores las palabras con silabas compuestas gl, cl, fl, bl, pl, hacer una lista de las palabras que encontraron en la historia de Clara Martínez. Terminamos la sesión con la búsqueda en una sopa de letras previamente elaborada de las palabras que sacaron de la historia de Clara Martínez.

#### Sesión N° 20.

Para la penúltima sesión de la intervención, pero no la definitiva para dejarlos leyendo y escribiendo, aunque no perfectamente, se tuvo en cuenta el desarrollo de la misma temática a través del reconocimiento de consonantes, silabas inversas, silabas especiales y combinaciones por medio del *cuento Cai Cai*. Se dio inicio a la intervención con unos juegos fuera del salón de clases, terminamos de jugar y se les dio las instrucciones para entrar al salón de clases en orden, ya que él se tenía organizado el cuento en tres lugares diferentes, el inicio, el desarrollo y el final. Cuando entramos nos dirigimos hacia donde estaba la primera parte del cuento, es decir, el inicio para leerlo en compañía de la profesora, luego nos dirigimos hacia el desarrollo del mismo, se les pidió ocupar cada uno su puesto y tratar de escribir el final que ellos creen posible para él. Finalmente, se leyeron dos o tres finales y se hicieron las respectivas correcciones de escritura y de lectura. Recursos utilizados cuento impreso en hojas, lápiz cuaderno, borrador y saca puntas.

#### Sesión N° 21.

En esta última sesión de la intervención pedagógica, se le dedico a *el juego del cartero*, los objetivos llevados a cabo fueron uno conocer las funciones del cartero, dos escribir cartas o mensajes y tres reconocer el mensaje escrito o la carta como un medio de comunicación. En esta última sesión, se les pidió a los alumnos que pasaran a la cancha de la escuela, para *jugar a el cartero* y luego cuando pasamos al salón, se les explicó que el cartero tiene una función social y que sacaran los cuadernos, escogieran una persona a quien escribirle una carta, que podía ser su mamá, su papá, el mejor amigo o amiga, la tía, etc. Escribir en el tablero los objetivos, y responder las preguntas que consistieron en escribir el nombre de la persona a quien va dirigida la carta a mensaje, dibujar la persona a quien le escribo y me dibujo a su lado, escribir el mensaje a la persona a quien decidí escribir donde le digo lo importante que es para mí y lo mucho que la quiero y admiro, todas estas actividades deben ser coloreadas a su gusto. Los recursos utilizados en ella fueron: colores, lápiz, cuaderno, tablero, marcadores y borrador de tablero.

#### **4.6. Prueba de salida**

##### **4.6.1. Procedimiento.**

En esta prueba se realizó el mismo procedimiento aplicado en la prueba de entrada. Los estudiantes se sintieron muy a gusto con el procedimiento utilizado y las actividades realizadas antes, durante y después de la prueba.

##### **4.6.2. Resultado**

Una vez realizado todo el proceso de la prueba de salida, se obtuvieron los siguientes resultados:

De la pregunta nueve a la doce correspondientes a conocimiento del nombre de las letras (100 letras ilustradas entre mayúsculas y minúsculas), identificación del sonido inicial (diez palabras ilustradas), decodificación de palabras inventadas (cincuenta palabras con colores), y lectura de un párrafo de sesenta y cuatro palabras. Posteriormente, se entregó las hojas donde debían escribir las respuestas de las preguntas de la trece a la quince fueron las siguientes: forma una palabra de las

silabas dadas (dos palabras), escribe el nombre correspondiente a cada objeto (cinco palabras), construye la palabra y haz un dibujo que represente cada palabra.

Esta prueba se realizó de la siguiente manera, se reunió a los 18 estudiantes en la cancha de la escuela y posteriormente se iniciaron una serie de juegos tradicionales como agua de limos, arranca yuca, la sortijita y mirón, mirón, mirón, después se pasó al salón de clase donde les hizo saber que no serían calificados que todo el proceso es un juego de saberes, que no se preocuparan por lo que no sabían responder. Posteriormente se les entrego a cada alumno un paquete con 8 hojas donde se encuentran las 15 preguntas luego se hizo la socialización de estas en la que se les explico en una cartelera ilustradas como se debía responder y que se iba a preguntar. Una vez explicado todo el proceso la profesora llamo a alumno por alumno y ella con la cartelera leyó las preguntas y les mostró donde el alumno debía leer y ella por supuesto marco las respuestas acertadas. Posteriormente entrego las hojas donde debían escribir. Los cuales están representados en los siguientes cuadros:

Las respuestas de las preguntas de la nueve a la quince fueron las siguientes:

<b>Tabla No.17. Conocimiento del nombre de las letras Cantidad:100</b>		
<b>Estudiante</b>	<b>Correcto</b>	<b>Incorrecto</b>
1	98	57
2	95	52
3	96	69
4	94	31
5	97	57
6	96	71
7	100	75
8	96	83
9	97	81
10	100	75
11	100	9
12	90	39
13	100	76
14	101	30
15	102	96
16	103	48

<b>Tabla No.17. Conocimiento del nombre de las letras Cantidad:100</b>		
<b>Estudiante</b>	<b>Correcto</b>	<b>Incorrecto</b>
17	90	99
18	91	32
	1746	1080

<b>Tabla No.18. Estudiantes que conocen el nombre de las letras.</b>			
<b>Rango(0-25)</b>	<b>Rango(25-50)</b>	<b>Rango(51-75)</b>	<b>Rango(76-100)</b>
0	0	0	18
<b>Tabla No. 19. Rango de palabras</b>			
100			

<b>Tabla No.20. Promedio de palabra correcta del grupo</b>
97

La frecuencia absoluta de la cantidad de estudiantes que conoce el nombre de las letras se ubicó en el cuarto cuartil (76-100%) con 18 estudiantes que respondieron correctamente, la frecuencia relativa es del 100% con un promedio de grupo de 97 palabras respondidas correctamente.

<b>Tabla No.21. Identificación del sonido inicial Cantidad: 10</b>		
<b>Estudiante</b>	<b>Correcto</b>	<b>Incorrecto</b>
1	10	0
2	10	0
3	10	0
4	10	0
5	10	0
6	10	0
7	10	0
8	10	0
9	10	0
10	10	0
11	10	0
12	10	0
13	10	0
14	10	0
15	10	0
16	10	0
17	10	0
18	7	3

**Tabla No.21. Identificación del sonido inicial Cantidad: 10**

Estudiante	Correcto	Incorrecto
	177	3

**Tabla No.22. De estudiantes que identifica el sonido inicial. Cantidad: 18. Frecuencia Absoluta.**

0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	0
7	0
8	0
9	0
10	18

**Tabla No.23. Cantidad de estudiantes que identifica el sonido inicial. Cantidad: 18. Frecuencia Relativa %**

0	0,0
1	0,0
2	0,0
3	0,0
4	0,0
5	0,0
6	0,0
7	0,0
8	0,0
9	0,0
10	100

**Tabla No.23. Promedio de sonido identificado del grupo**

9,8
-----

Identificación del sonido inicial de diez palabras, la frecuencia absoluta fue de 18 estudiantes que respondieron correctamente y la frecuencia relativa es de 100% de sonidos respondidos correctamente. Con un promedio de grupo de 9,8 sonidos.

<b>Tabla No.19. Cantidad de estudiantes que decodificaron palabras inventadas "frecuencia Absoluta"</b>						
"43"	"45"	"46"	"47"	"48"	"49"	"50"
2	2	1	1	2	0	10

<b>Tabla No.20. Cantidad de estudiantes que decodificaron palabras inventadas "frecuencia Relativa %"</b>						
"43"	"45"	"46"	"47"	"48"	"49"	"50"
11,1	11,1	5,6	5,6	11,1	0,0	55,6

<b>Tabla No.21. Promedio de palabras decodificadas del grupo</b>
48,1

A la cantidad de estudiantes que decodificaron palabras inventadas la frecuencia absoluta fue de: 2 estudiantes decodificaron 43 palabras; 2 decodificaron 45 palabras; 1 decodifico 46 palabras; luego 1 decodifico 47 palabras; 2 decodificaron 48 palabras; 0 estudiante decodifico 49 palabras y 10 estudiantes de codificaron 50 palabras. La frecuencia relativa para dicho resultado fue de: 11,1% de 43 palabras decodificadas; 11,1% de 45 palabras decodificadas; 5,6% de 46 palabras decodificadas; 5,6% de 47 palabras decodificadas; 11,1% de 48 palabras de codificadas; 0,0% de 49 palabras codificadas y 55,6% de 50 palabras decodificadas. Para un promedio de palabras decodificadas del grupo de 48,1.

**Tabla No.22. Cantidad de estudiante que leyeron un párrafo de sesenta y cuatro (64) palabras.**

<b>Cantidad de estudiantes que no leyeron las palabras del parrafo "Frecuencia Absoluta"</b>				
"0" palabras	"1" palabras	"2" palabras	"4" palabras	"24" palabras
10	1	1	5	1

A la lectura de un párrafo correspondiente a (64) palabras la frecuencia absoluta fue de 10 estudiantes leyeron las 64 palabras; 5 leyeron 60 palabras, no leyeron 4; 1 respondió 62 palabras,



no leyó 2; luego 1 respondió 63 palabras, no leyó 1 y finalmente 1 respondió 40 palabras y no leyó 24.

**Tabla No.23. Cantidad de estudiante que formaron palabras con silabas dadas.**

<b>Cantidad de estudiantes que formaron la palabra "Frecuencia Absoluta"</b>
18

Formar palabras con silabas dadas se les dio las silabas de la palabra borojó y silla, a la cual respondieron correctamente los 18 estudiantes. La frecuencia relativa fue de 100% de palabras formadas.

**Tabla No.24. Escribe el nombre correspondiente a cada objeto de las palabras.**

Palabra	Escribe el nombre correspondiente a cada objeto "Estudiantes:18"		Cantidad de estudiantes que escribe el nombre correspondiente a cada objeto. "Frecuencia Relativa %"	
	Correcto	Incorrecto		
bote	18		bote	100,0
Silla	18		Silla	100,0
Platano	18		Platano	100,0
Atarralla	18		Atarralla	100,0
Pescado	18		Pescado	100,0

Escribe el nombre correspondiente a cada objeto de las palabras bote, silla, plátano, atarraya y pescado, la frecuencia absoluta fue de 18 estudiantes respondieron las 5 palabras correctamente. Y la frecuencia relativa es del 100% de palabras respondidas.

**Tabla No.25. Construye la palabra y haz un dibujo que represente el significado de ella "Estudiantes: 18".**

Palabra	Correcto	Incorrecto
Camisa	18	
Cama	18	
vaso	18	
Gallina	18	

<b>Gato</b>	18	
-------------	----	--

**Tabla No.26. Construye la palabra y hace un dibujo que la represente.**

Cantidad de estudiantes que construye la palabra y hace el dibujo correspondiente. "Frecuencia Relativa %"		Cantidad de estudiantes que no construye la palabra y hace el dibujo correspondiente. "Frecuencia Relativa %"	
<b>Camisa</b>	55,6	<b>Camisa</b>	44,4
<b>Cama</b>	50,0	<b>Cama</b>	61,1
<b>vaso</b>	83,3	<b>vaso</b>	16,7
<b>Gallina</b>	11,1	<b>Gallina</b>	88,9
<b>Gato</b>	11,1	<b>Gato</b>	88,9

A la pregunta construye la palabra (camisa, cama, vaso, gallina, y gato) hace un dibujo que la represente los 18 estudiantes respondieron las preguntas correctamente para una frecuencia relativa del 100%.

#### **4.6.3. Hallazgos.**

Una vez se realizó la prueba de salida se identificaron los siguientes resultados: se encontró que los 18 estudiantes reconocieron el 100% de las letras. A demás, identificaron el sonido inicial de las palabras. Esto permitió que los alumnos conocieran el nombre de las letras e identificaran el sonido inicial de las mismas a partir de las gráficas ilustradas como material didáctico desde la Etnoeducación.

En cuanto a la decodificación se consiguió que el 48,1% de los estudiantes leyeron las palabras inventadas. Este hecho evidencia que las actividades llevadas a cabo de construcción de palabras que estuvieran relacionadas con los juegos tradicionales en Etnoeducación se lograron un impacto importante en el desarrollo de estos ejercicios, los cuales permitieron el logro del objetivo planteado.

El 56%, es decir 10 estudiantes de 18 leyeron el párrafo de 64 palabras. Esto nos demuestra que la mayoría del grupo mejoró significativamente con los ejercicios realizados en lectoescritura basados en la Etnoeducación.

El 100% es decir los 18 estudiantes conformaron palabras con silabas dadas; además escribieron el nombre de los objetos que se les presento durante la prueba de salida y construyeron las palabras, dibujando el objeto que lo representa. De esta manera se demuestra que las actividades planteadas con los juegos y con los ejercicios realizados que les permitió ejercer su creatividad escritora y su libre expresión de su cotidianidad en la comunidad desde la orientación etnoeducativa fueron bien recibidas, logrando de esta manera su propósito.

#### **4.6.4. Resultado de la intervención de acuerdo con la prueba de salida**

Aspectos emergentes (es decir, que vale la pena resaltar como hallazgos meritorios)

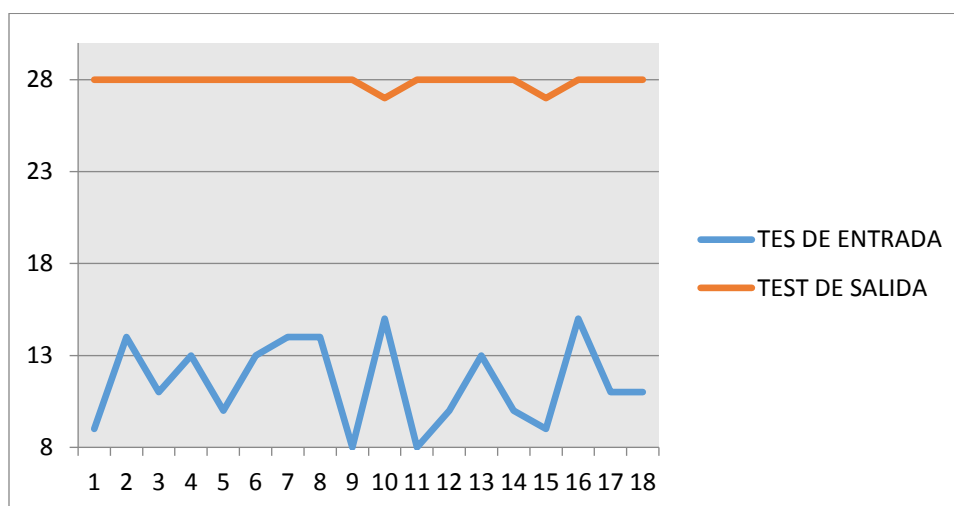
Interpretación de la experiencia a la luz de los conceptos de Etnoeducación y de lectura integral

Las actividades correspondientes a la intervención en el aula dieron como resultado que los alumnos identificaran las letras, conformaran palabras y las puedan aplicar en el diario vivir de su contexto. Teniendo en cuenta el resultado obtenido me aproximaré a darle respuesta al siguiente interrogante. ¿Cómo influye la propuesta de intervención “*Caña, guarapo y miel*” basada en la Etnoeducación, en mejorar el proceso de lectoescritura en el grado primero? que permitió el planteamiento de la propuesta de intervención pedagógica frente a la problemática identificada, de ahí que permitió el planteamiento y la ejecución de las actividades agradables a los estudiantes, ya que les facilitó aprender desde el aula de clases y otros lugares fuera de él, con la manera como ellos se divierten en su comunidad, además, sentirse valorados y no discriminados, debido a que se tuvieron en cuenta las propuestas, la libre expresión de sus ideas; en una ocasión después de una actividad de lectura, se les leyó una historia de una persona de la comunidad que ellos conocen muy bien, al finalizar no se dijo el autor y un alumno dijo: seño abajo dice ... dijo el autor, pues resulta que este autor era su maestra, para ellos fue muy grato saber que el autor ellos lo conocían y que ellos también podían escribir sobre sus vidas.

En cuanto a la cartelera: los estudiantes les fascino tenerla de constante visibilidad, reconociendo objetos de su diario vivir en la familiarización de las letras y sobre todo verlas representadas con colores llamativos que las hacían más reales, fue interesante verlos compartir con sus compañeros sus útiles escolares en la realización de los materiales cuando estaban dibujando y pintando en el cuaderno, en las fichas para el bingo, ya que entre ellos se pedían ayuda para realizarse los dibujos y hacer la fila para que su profesor les dibuje esos que para ellos eran los más difíciles. A demás, les permitió reconocer las vocales por medio de una palabra muy reconocida para ellos, igualmente cantamos juegos de su cotidianidad en el salón de clases, verseamos y colocamos tonada a esos versos, cancha, se paseó en el trapiche como medio para aprender leer y escribir, pintar, graficar las letras y la libre expresión, dando a cada estudiante, la posibilidad de participar y desarrollar sus capacidades de liderazgo al proponer y ser escuchados por el docente y sus compañeros de clase.

La propuesta de intervención pedagógica “*Caña, guarapo y miel*” basada en la Etnoeducación contribuyó al fortalecimiento de la lectura y la escritura integral de los niños y niñas del grado primero de la sede de Tanguí, en la medida que posibilitó la interacción con los elementos, producto, practicas, juegos, composiciones escritas, visitas guiadas motivar, mejorar y fortalecer las habilidades de lectura y escritura que ayudaran a continuar con las competencias cognitivas, actitudinales procedimentales y comportamentales que exige la educación formal en los grados o niveles siguientes a su proceso formación.

### Gráfica comparativa



Según lo identificado en la gráfica anterior, la aplicación de la propuesta pedagógica dio los resultados esperados ya que en la gráfica se muestra que en la realización de la prueba de entrada, los niños no obtuvieron el resultado que podrían tener con base en los conocimientos que hasta el momento se han recibido por parte del docente de manera tradicional; en la cual se muestra que estuvo por debajo del rango normal de calificación, representada en la raya azul de la gráfica; en la cual se identificaron dificultades puntuales que con la ejecución de la propuesta pedagógica se trabajaron de manera concreta; se puede decir entonces que con la aplicación de la propuesta se pudieron disminuir las dificultades que los estudiantes tenían, por lo que se identificó en la gráfica que al realizarles la prueba de salida, las calificaciones fueron excelentes mostrando así que esta propuesta tuvo los impactos esperados y permite mejorar los niveles de lectoescritura en el nivel literal, donde los estudiantes del grado 1° aprenden a leer y escribir.

#### **4.7. Descripción de equipos y explicaciones.**

##### **4.7.1. La comprensión y el reconocimiento de palabras.**

En la comprensión y el reconocimiento de palabras para la etapa inicial es muy importante partir de los conocimientos previos es decir de aquellos conocimientos que permanece en el diario vivir, de lo que observa en su contexto para que se familiarice con la palabra escrita y le facilite la lectura.

Esta se trabajó a través de imágenes de contexto que sean de total conocimiento y del diario vivir de los niños. Se elaboró una cartelera donde se encuentran los dibujos a la izquierda con sus correspondientes nombres a bajo y en la parte derecha se encuentran las letras en cursiva, script, mayúsculas y minúsculas.

De acuerdo con Thomas Carr y Betty Ann Levy (1990) citado en (Sánchez, 1995, pág. 7). “Las habilidades para reconocer palabras y para comprender pueden desarrollarse y funcionar de manera relativamente independientes”. El método de la palabra generadora es un método donde se presenta la imagen y el nombre de la imagen, luego se transforma esa palabra cambiando las vocales para darle otro significado y hablar sobre el uso etc. Luego invitándolos a cambiarle las vocales y dándole el significado y utilidad a cada palabra nueva.

Trabajos en grupo donde debían escribir palabras en un papelote con la letra que se estuviera haciendo el repaso, tres o cinco mínimos, luego debían representar una de esas palabras con una imagen y escribir una oración con una de esas palabras. Llenando sopas de letras, crucigramas, dictado de palabras, uniendo silabas para conformar palabras, también se partió de una palabra que debía ser repartida en letras donde debían sacar la mayor cantidad de palabras conocidas o no y hacer un dibujo correspondiente de lo que le representa esa palabra.

#### **4.7.2. La comprensión y el vocabulario.**

“El conocimiento del léxico es necesario para comprender un texto, pero no suficiente” (Sánchez, 1995, pp.6) de manera que el lector a la hora de adentrarse en un texto debe entender su contexto, su historia y sobre todo estar interesado en indagar sobre el para poder entenderlo, analizarlo y reflexionar sobre él; para el tema que correspondió como fue la lectoescritura basada en la Etnoeducación una manera de adentrar a el niño en su diario vivir fue además de las anteriores estrategias visita a lugares para escribir el nombre de los objetos que observaban, en el mismo lugar debíamos hablar sobre lo que escribió y su significado. Se visitó el trapiche y se habló de lo que significa esta empresa para ellos, como es el proceso de siembra de la caña y como es ese proceso cuando llega a la máquina de moler (Trapiche).

Otras estrategias fueron los juegos de contexto, donde se le da la función social que esta se merece como es el caso del cartero aquí se debía escribir una carta a una persona de su familia o amigo (a) que tuviera un valor significativo para él o ella.

Lectura de palabras y oraciones con los juegos de contexto como el bingo, el tingo tango, el cartero, la sortijita, canciones con versos de las comunidades, subrayando y sacando palabras de un texto.

#### **4.7.3. La comprensión y la memoria.**

“Las deficiencias en las habilidades y estrategias para retener y recordar información las que influyen en una pobre comprensión” Sánchez E (1995. Pp. 8) de manera que a la memoria se debe ejercitar para que mejore sus procesos de aprendizaje y todo maestro debe saber que plantear

ejercicios que ayuden a la comprensión y la memoria son de suma importancia y por esta razón que durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura en la propuesta de Cana, guarapo y miel se utilizaron estrategias para ejercitar la memoria con el juego de concéntrese y lectura se las palabras encontradas sean pares o no, dibujar y pintar, los juegos de sopa de letras y de crucigramas, el subrayado de palabras y sacar la lista de palabras de un texto además se escribió oraciones con las palabras encontradas. Esta estrategia además permitirá que a los alumnos se les pueda ayudar con la hiperactividad a que puedan permanecer concentrados en el juego.

#### **4.7.4. La comprensión como una cuestión de estrategias.**

“El déficit estratégico es un déficit que afecta por igual a la comprensión del lenguaje oral y escrito” (Sánchez, 1995 pp. 9). Las estrategias que utiliza el maestro deben llevar a la buena comprensión de la lectura y la escritura y sobre todo que sean del agrado total del alumno para que de esta manera se pueda despertar el gusto por la lectura y la escritura de los alumnos que están a cargo del docente que imparte el conocimiento. Del mismo modo la profesión del docente debe permitirles a las instituciones cualificarlo para de modo que este actualizado con las nuevas tendencias del aprendizaje.

#### **4.7.5. La comprensión como un esfuerzo en busca del significado.**

Hay un momento en la vida que dedicamos todos nuestros recursos de aprendizaje para aprender a leer, para aprender a convertir los signos gráficos en nuestro lenguaje. Debería haber otro en el que esos mecanismos que nos permiten leer se pongan al servicio del aprendizaje. (Sánchez, 1995 pp 10) hoy en día está demostrado por investigaciones hechas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky que el niño aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo textos, de manera que el aprendizaje para el niño es significativo y no solo le permite conocer el lenguaje gráfico de letras sino también su significado es decir no solo el alumno se preocupara por aprender las grafías y las letras sino también por el mensaje que este le quiere transmitir a la hora de leer un texto, así las cosas es la Etnoeducación se consigue una base para las Comunidades Rurales del Medio Atrato una base fundamental para iniciar la lectoescritura ayudado por las estrategias de agrado para ayudar a conservar el gusto por la Lectoescritura en alumnos muy pequeños





## Conclusiones

La Etnoeducación es y seguirá siendo objeto de estudio para muchos hombres y mujeres que ven la necesidad de crear su propio estilo de ver el mundo y de educar a sus habitantes permitiendo así, que se hable de una educación multicultural desde las distintas visiones interculturales de manera que esta educación responda a las manifestaciones que cada comunidad vive en su cotidianidad.

En torno a lo planteado en “Caña, guarapo y miel” Propuesta de intervención etnoeducativa en el aula para el mejoramiento del proceso de lectoescritura del grado primero su importancia radica en que responde a la interculturalidad de los pueblos étnicos y es de sumo interés la presencia de filósofos e investigadores, sociólogos, antropólogos, educadores, historiadores, que se han interesado por el tema de una educación propia que responda a lo que somos como pueblo aquí y ahora, así poder hacer conciencia que los modelos educativos que hemos seguido desde muchos tiempos deben ser reformados y actualizado a los códigos de nuestro entorno. En otras palabras, podemos decir que realmente nos forme en lo que somos y vivimos, sin desconocer que hay otros espacios en donde también debemos ser educados.

Con la realización de este trabajo nos damos la oportunidad de formar un pensamiento propio que revele las necesidades interculturales de los pueblos o comunidades étnicas, al igual que las manifestaciones sociales de esta comunidad y del municipio del Medio Atrato, para ser leídas desde una visión multicultural que permita la construcción de una educación contextualizada y que responda en materia de educación a las múltiples necesidades que tocan nuestras realidades de vida y las del mundo entero. Es decir, desde lo que somos también podemos comprender los progresos que el mundo ha ido teniendo en los diferentes aceptos, sociales, culturales, religiosos, económicos, políticos, etc.

Hablar de lectura supone la interpretación de los códigos escritos y no escritos que nos llevan a relacionarnos con el mundo que está en constante movimiento y que pretende modernizarnos, actualizarnos y contextualizarnos con la sociedad y las nuevas tecnologías, esta visión de lectura también permite que las zonas étnicas puedan tomar conciencia para reactivar los conocimientos y

estar en la sintonía que el mundo ofrece para brindar y dar a conocer lo que somos y seremos desde nuestro ser como personas que hacemos parte de una realidad pluriétnica y multicultural.

Para aprender a leer desde la propuesta de “Caña, guarapo y miel” es necesario tener en cuenta que los códigos escritos o de la escritura no son los únicos “signos” (Wilches-Chaux, 1996) que deben ser leídos e interpretados, solo basta con estar o llegar en otro lugar diferente al nuestro, familiarizarnos con su gente y vivir lo que ellos viven para empezar a conocer lo que se siente y se conoce desde la materialidad de lo cotidiano, de esta manera las señales que nos brinda el medio serán interpretados y conocidos para leer el entorno donde nos encontremos.

Desde la pedagogía la propuesta propone un método mixto y constructivista que supone una serie de actividades que permiten ser contextualizadas desde la región donde se encuentre un Etnoeducador que esté dispuesto a materializar la enseñanza de la lectura de una manera divertida y agradable para ellos desde el juego y a su propio ritmo.

Para la enseñanza de la escritura esta supone una manera de enseñar que permite utilizar los códigos, las señales que permiten ser escritas, dibujadas y materializadas en la escultura, la música desde la región del Etnoeducador.

El papel que juega la escritura en la educación formal, en “Caña, guarapo y miel” propone unas actividades “significativas” (Cassany, Construir la escritura, 2014, p. 150) con unos grafemas que nos llevan a contextualizarnos, a conocer y desplazarnos por otros lugares que serán descritos detalladamente permitiéndonos un viaje a lo desconocido que más tarde será el lugar que soñemos ubicándonos en él, mostrándonos una realidad que nos servirá de experiencia.

La escritura en la educación formal por lo tanto es de suma importancia aprender, pero sobre todo aprender desde lo que conocemos y vivimos para que esta sea de manera más agradable, y de fácil acceso.

La lectoescritura entonces, desde “Caña, guarapo y miel” es una propuesta integral que permite la enseñanza de los dos temas, de manera que no se puede dejar de lado ninguna de estas ya que en

la enfatización de una de ellas se puede generar un tipo de inclinación o de aprendizaje mayor el uno del otro, además la enseñanza de la lectoescritura supone una serie de actividades en las que el alumno debe reconocer, leer y escribir para poder guardar en la memoria durante el proceso de enseñanza aprendizaje y para toda la vida. Durante la enseñanza de la lectoescritura también podemos observar que el alumno está en la capacidad de hacer lectura literal por medio de lo enseñando en el reconocimiento de gráficas, señales, dibujos etc. También por momentos se pudo ver que realicen lecturas inferencial influenciada y motivada por el docente que reactiva este tipo de ideas en la memoria y en el pensamiento de los chicos, con la lectura crítica sucede lo mismo los alumnos aun sin aprender los códigos de la escritura pueden llegar hacer lectura de este nivel solo si el docente reactiva los dispositivos preguntas que los lleven a hablar de su experiencia, de lo leído y expuesto en él.

Podemos observar que cada cabeza es un mundo y en el mundo de los niños no hay imposibilidades todo es posible y admisible, con los tres niveles de la lectura nos sorprenderemos de tal forma, viendo como los niños realizan inferencias y críticas de los textos que su docente les lee.

## Cronograma de actividades

Actividad	Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Aprestamiento			X																	
Direccionalidad				X	X															
Vocales						X	X													
Lectura de imágenes con la palabra.								X												
-Dibuja y pinta imágenes en el cuaderno, escribe el nombre de la imagen								X												
-Identificación del sonido inicial y conocimiento del nombre de la letra en mayúsculas y minúsculas (cartelera)									X											
- Escritura de letras mayúsculas y minúsculas en el cuaderno									X											
-Lectura de cartelera grupal e individual									X											
Pinta fichas para el bingo de letras										x										
Juega Bingo con las letras											x									
Escritura y lectura de letra inicial con las vocales en la cartelera y en el cuaderno												x								
Construye palabras diferentes a partir de una palabra de la cartelera													x							
Juego de concentración														x						
Une silabas y construye palabra, une letras y construye palabras diferentes															x					
Juega el cartero para identificar No de silabas de una palabra																x				
Trabajo en grupos																	x			
Construye oración a partir de una palabra																		x		

## Bibliografías

Asprilla, F. (14 de Octubre de 2016). etnoeducación en el departamento del choco, SED CHOCO.

(Mosquera, Parra Yacciris Entrevistador)

Atrato, E. M. (1994). Leamos nuestra vida. . *Graficas la Aurora Diócesis de Quibdó. Quibdó.* Dibujos realizados por M. Cerezo Barredo y F. Sánchez Caballero. Tomados de Leamos Nuestra Vida, Equipo Misionero del Medio Atrato.

Blanche-Benveniste, C. (1982 a). *"La lectura del Lenguaje Domingüero" Nuevas Perspectivas Sobre Los Procesos de Lectura y Escritura.* Mexico, Siglo XXI: Gomez-Palacio eds.

Calvo, F. Y Garcia B. (2013). Revisión Critica de la Etnoeducación en Colombia. *ediciones Universidad de Salamanca*, 343 - 360.

Campos, A. (2009). *Metodos Mixtos de Investigación. Integración de la investigación Cualitativa y la investigación Cualitativa .* Bogota DC: Cooperativa Editorial Magisterio.

carbajal, M. (2009). La Didactica en la Educación. *Fundación Academia de dibujo Profesional*, 1-12.

Cassany, D. (1995). *La Cocina de la Escritura.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Celmira, C. S. (2014). En Busca de Igualdad y el reconocimiento. la experiencia historica de la Educación en el Caribe Colombiano. *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano, Barranquilla*, 180 - 206.

Clemente Linuesa, M. (1984). *El Aprendizaje de la Lectoescritura. Aspectos de su problematica y algunas perspectivas actuales.*

Creswell, J. (2009). *Research Desing. Qualitative, and mixed Methods Approaches.* Los Angeles: *Universidad de Lincoln - Nebraska, sage.*

Defior, Sylvia & Serrano Francisca. (2011). Procesos Fonoaudiologicos Explicitos e Implicitos, Lectura y Dislexia,. *Departamento de psicologia Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Vol 11*, 79-94.

Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 11, núm. 2, 1979, pp. 249-259 *Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia).*

Emilia, f. (1991). *Desarrollo de la alfabetización Psicogénesis.* Buenos Aires.

- Etchepareborda, M. C. (2005). Memoria de Trabajo en los Procesos Basicos del Aprendizaje . *Revista Neurologica*. 40 (supl 1) , 79-83.
- Ferreiro, E. (2005). *Leer y Escribir en un Mundo Cambiante. En : pasado y Presente de los Verbos Leer y Escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica.
- Florez, L., & Hernandez, A. (2008). Importancia del dibujo en los Porcesos de Lectura Y Escritura. *CIEDE, Educar en el Aula. Vol 12 N° 1, 5*.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: new Horizons. Nueva York: Basic Books*.
- Goodman, Y. (1979). *Los Sistemas de escrituras en el Desarrollo del Niño*. Mexico: Siglo XXI.
- Gómez, R. (2013). *El Eclipse y el Tesoro. Cuento para el fortalecimiento al material de apoyo*. Editorial Nuevo Milenio. Medellín
- Guzmán, E. C. (2008). Etnoeducación y politicas Educativas en Colombia: Fagmento de los Derechos. medellin. *Revista Educación y Pedagogia*.
- Handel, S. L. (2012). LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN UNA SOCIEDAD TECNOLOGIZADA . *eumed*, 8.
- Haquin Mosquera Murillo. (2015). *El dolor de Freddy. Cuento para el Fortalecimiento del Material de Apoyo*.
- Hernandez, D. (2013). *La Pedagogía interactiva como Estrategia Educativa. Recuperado de Prezi*.
- Kaufman, A. (1994). *Escribir en una Escuela. Queé, Cómo y para Quien. revista Latinoamericana de Lectura, escritura y vida*, 2-18.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la Escuela Real, lo Posible y lo necesario*. Mexico: Fondo de Cultura Economico.
- Medina, A. R. (2010). Educación por y para indigenas y Afrocolombianos: las tecnologias de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación 3 ed*, 167 - 182.
- Medina, C. M. (2009). La importancia de la Lectoescritura en Educación Infantil. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 2-3.
- Meneses. (2014). *Oralidad, Escritura y Producción de Conocimiento, comunidades de "pensamiento oral", ell lugar delos etnoeducadores y la etnoeducación. praxis*. volumen 10.
- Moreno, S., & Mena, R. (13 de Abril de 2016). *Producción del guarapo de caña. (Y. Mosquera, Entrevistador)*

- Mosquera, S. (2016). Traumas Psicosociales post Escalvista. *Serie MaMawu (18). fundación Social Afrocolombiana Mantú Bantú.*
- Moya, M (1996). Cuentelo Bien Como Yo Se Lo Conte. Cuento Cai Cai Cuento. Universidad de Antioquia. Material de Apoyo.
- Pardo, Neyla Graciela. Cisnero Mireya. (1996). Lenguaje y escritura: Una visión Interdisciplinaria. *Centro Virtual Cervantes*, 378 - 389.
- Pulgarín, J. (2001). Címbalos de agua. poema para el fortalecimiento al material de apoyo. Editorial Lealon. Medellín.
- Rodas de ruiz, P. (2014). Un acercamiento InicialLa Modelo RTI Para Estudiantes de un Grupo Linguístico Minoritario Con Necesidades en Lectoescritura. *Interamerican Journal or Psychology*, Vol. 48. numero 2, 194-202.
- Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias basicas educativas desde la lecto-escritura. *Universidad de Cadiz*, 192.
- Ruiz Cabezas, Adiel, Medina Rivilla, Antonio. (2013). Modelo Didactico Intercultural en el Contexto Afrocolombiano: La Etnoeducación y la Catedra de Estudios Afrocolombianos Indivisa. *Boletin de Estudios e Investigación, la Salle Centro Universitario Madrid, España*, 6-29.
- Ruiz Cabezas, Adiel. Medina Rivilla, Antonio. (2014). Modelo Didactico Intercultural en el contexto Afrocolombiano: La Etnoeducación y la Catedra de estudios Afrocolombianos indivistas. *Boletin de Estudios e Investigació, La Salle Centro Universitario Madrid, España*, 6-29.
- Sánchez, E. (1995). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Santillana. Aula XX. España.
- Teberosky, A. (1990). El Lenguaje Escrito y la Alfabetización. *Revista Lectura y vida*. 3, 2 - 15.
- Turiñan, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: la Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidad de Santiago de Compostela*, 283 - 307.
- Vascos uribe L, G. (2004). Etnoeducación y Etnobiología: ¿Una alternativa? Etnoeducación and etnobiology: an alternative? *acta Biologica Colombiana, volumen 9 N° 2*, (págs. 67 - 70). bogota.
- Wiches C, G. (1996). *La Letra de la Rosa Entra, ¿y que es eso Educación Ambiental?\** otros textos y pretextos. Bogota - Colombia. Pp 1-193: Dupligráficas LTDA.
- Zemelman, H. (Tercera Edición 2006). *Recocimiento Como Desafío Posible*. Mexico: Tresguerras 27.





## Anexos

## Anexos 1 Resultados institucionales

Gráfico 1

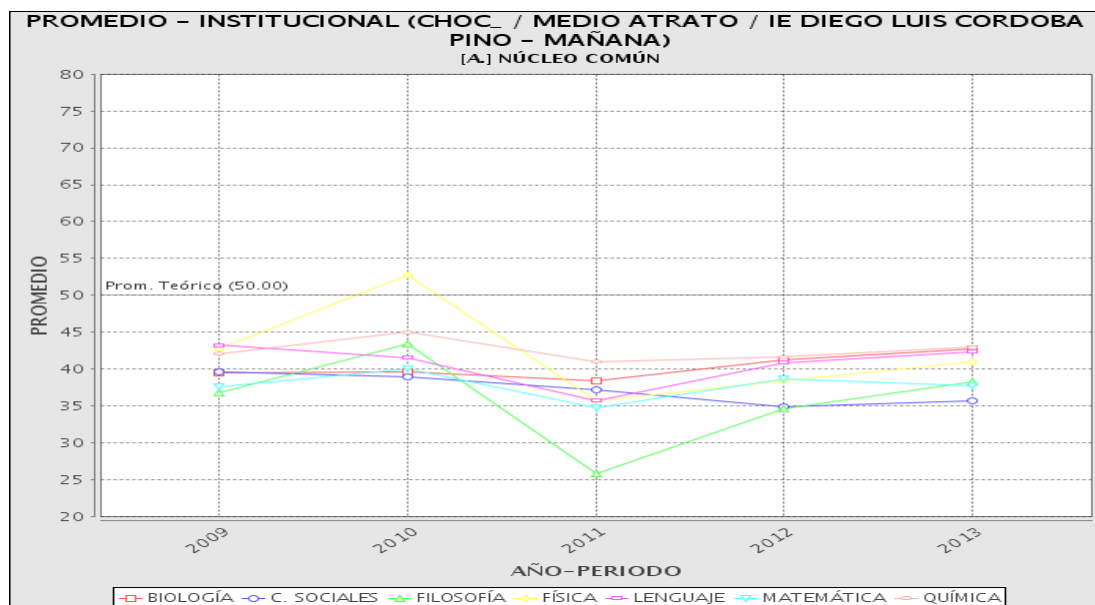


Tabla 1

Año	Asignatura	Promedio
2009	Lenguaje	43.24
2010	Lenguaje	41.57
2011	Lenguaje	35.75
2012	Lenguaje	40.80
2013	Lenguaje	42.33

## Anexo 2. Tabla de variables

Tabla 1: Tabla de Operalización de variables

Numero	Variabes	Según su sunción	Según su Naturaleza	Estadísticos a Aplicar
1	Nombre de la Institución Educativa	Independiente	Nominal	Medidas de Posición
2	Nombre de la sede	Independiente	Nominal	Medidas de posición
3	Edad del estudiante	Independiente	Discreta	Medidas de tendencia central y de posición
4	Genero del estudiante	Independiente	Nominal	Medias de tendencia central y de posición

<b>Numero</b>	<b>Variabes</b>	<b>Según su sunción</b>	<b>Según su Naturaleza</b>	<b>Estadísticos a Aplicar</b>
5	Zona	Independiente	Nominal	Medidas de posición
6	Jornada	Independiente	Nominal	Medidas de posición
7	Grado	Dependiente	Ordinal	Medidas de posición
8	Grupo	Independiente	Ordinal	Medidas de Posición
9	Conocimiento del nombre de las letras	Dependiente	Discreta	Medidas de tendencia central y de posición
10	Identificación del sonido inicial	Dependiente	Discreta	Medidas de tendencia central y de posición
11	Decodificación de palabras inventadas	Dependiente	Discreta	Medidas de tendencia central y de posición
12	Lectura de un Párrafo	Dependiente	Discreta	Medidas de tendencia central y de posición
13	Forma una palabra con las silabas dadas	Dependiente	Nominal	Medidas de Tendencia central y posición
14	Escribe el nombre correspondiente a cada objeto	Dependiente	Nominal	Medidas de Tendencia central y posición
15	Construye la palabra y has un dibujo correspondiente a cada palara	Dependiente	Nominal	Medidas de tendencia central y posición

**Fuente:** Elaboración propia.

### Anexo 3. Imágenes del proceso de aplicación de “Caña, guarapo y miel”

#### SESIÓN. N° 1 APRESTAMIENTO



Grado 1° Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí YIRLENIS, GRADO 1°

Institución Educativa Agropecuaria Diego Luis Córdoba Pino

#### SESIÓN. N° 6 TRABAJO CON CARTELERAS



Richard, grado 1°. IEA Diego Luis Córdoba. Carteleras en el fondo

#### SESIÓN. N° 7 BINGO



Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí, grado 1°, IEADLCP

### SESIÓN. N° 8 CONCENTRESE



Andres y Yeny. Grado 1° Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí. IEA Diego Luis C.

### SESIÓN. N° 9 SORTIJITA



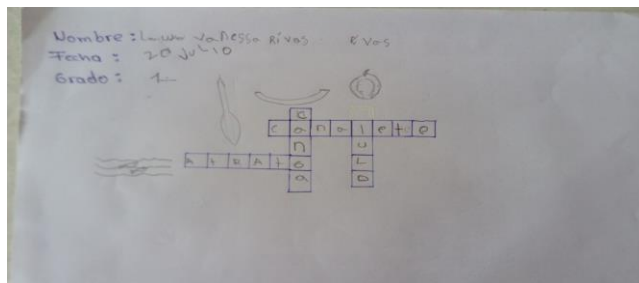
Grado 1° Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí, IEA Diego Luis Córdoba Pino.

### SESIÓN. N° 10 TINGO TANGO



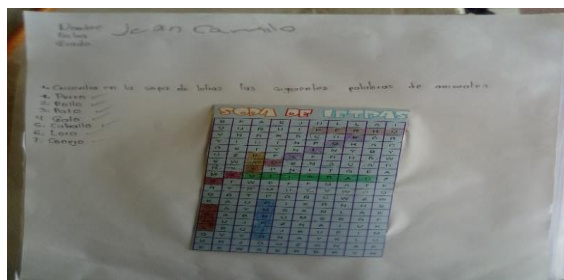
Grado 1° sede Escuela Mixta Rural de Tanguí, IEA Diego Luis Cordoba Pino

## SESIÓN. N° 11 CRUCIGRAMA



Laura Vanessa, Grado 1°. Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí. IEA DLCP

## SESIÓN. N° 12 SOPA DE LETRAS



Juan Camilo, grado 1° Sede Tanguí, IEADLCP

## SESIÓN. N° 13 SALIDA DE CAMPO



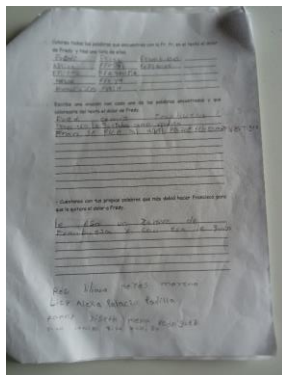
Salida al Trapiche, Sede Tanguí, IEA DLCP

## SESIÓN. N° 14 CONSTRUYENDO PALABRAS



Edwin, Laura y Daira. Grado 1° Sede Tanguí. IEADLEP

## SESIÓN. N° 16 CUENTO EL DOLOR DE FREDY



Licy, Rosy, Juan Camilo y Fanny. Grado 1°, Sede Tanguí. IEA DLCP

## SESIÓN. N° 20



Daniela Celina, grado 1° Sede Escuela Mixta Rural de Tanguí.