



PANORAMA
ISSN: 1909-7433
ISSN: 2145-308X
ednorman@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia

Tejer la lectura y la escritura en lengua castellana en una comunidad indígena Misak: diseño de una estrategia de intervención

Almendra Yalanda, Kleydy

Tejer la lectura y la escritura en lengua castellana en una comunidad indígena Misak: diseño de una estrategia de intervención

PANORAMA, vol. 17, núm. 32, 2023

Politécnico Grancolombiano

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343975993010>

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3694>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Tejer la lectura y la escritura en lengua castellana en una comunidad indígena Misak: diseño de una estrategia de intervención

Weaving reading and writing in the Spanish language in a Misak indigenous community: design of an intervention strategy

Tecendo a leitura e a escrita em língua espanhola em uma comunidade indígena Misak: desenho de uma estratégia de intervenção

Kleydy Almendra Yalanda
Institución Educativa El Tranal, Colombia
kalmendra@unicauca.edu.co

PANORAMA, vol. 17, núm. 32, 2023

Politécnico Grancolombiano

Recepción: 06 Septiembre 2022

Aprobación: 14 Junio 2023

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3694>

Resumen: La presente investigación se centró en diseñar una estrategia de intervención, en términos pedagógicos y didácticos, para cualificar los procesos de lectura y escritura en lengua castellana de los estudiantes de básica primaria, de la Institución Educativa El Tranal, del resguardo de Guambía, municipio de Silvia, Cauca. Esta estrategia se concibe como una forma de superar dificultades enraizadas en prácticas pedagógicas poco productivas, que han impedido que los procesos de lectura y escritura sean significativos y fructíferos para los estudiantes. La investigación se desarrolló bajo los principios del paradigma crítico-social, ya que no solo identificó y analizó la problemática, sino que propuso una alternativa de solución. Coherente con este paradigma, el método de la investigación-acción en educación permitió que en todo el proceso del diseño de la estrategia de intervención participara el equipo docente de esta Institución Educativa. Dentro de las conclusiones, los docentes aportaron sus reflexiones sobre sus propias prácticas pedagógicas, desde tres dimensiones: la académica, al asumir la lectura y la escritura como eje articulador de las asignaturas; la profesional, al hacer conscientes sus prácticas pedagógicas contextualizadas; y la cultural, por ser la lectura y la escritura del castellano una herramienta social en la comunidad indígena Misak, del resguardo de Guambía.

Palabras clave: Estrategia de intervención, comunidad indígena Misak, lectura y escritura.

Abstract: This research is focused in a methodological strategy design, in pedagogical and didactic terms which point to qualify the Spanish reading and writing elementary school students process, from “El Tranal” education institution of Guambia reservation of Silvia-Cauca Municipality. This strategy is conceived as a way to overcome rooted difficulties on unproductive pedagogical practices, which have been prevented the reading and writing process being meaningful and got students good and positive results. The research was developed from the social-critical principles paradigm; since its not only identifies and analyzes the problem, but also proposes an solution alternative meaning with this paradigm; as its pint the action method education research allowed teachers to be participate in the entired pedagogical strategy process designing; whose main contributions were reflecting support on their pedagogical practices, since three dimensions: the academic one, reading and writing as subjects articulating axis by assuming it; the professional, by pedagogical practices of real contexted; and the cultural one, for being the Spanish reading and writing a social tool for indigenous community.

Keywords: Intervention strategy, Misak indigenous community, reading and writing.

Resumo: Esta pesquisa teve como foco o desenho de uma estratégia de intervenção, em termos pedagógicos e didáticos, para qualificar os processos de leitura e escrita em espanhol de alunos do ensino fundamental, da Instituição Educacional El Tranal, da reserva Guambía, município de Silvia, Cauca. Essa estratégia é concebida como uma forma de superar dificuldades enraizadas em práticas pedagógicas improdutivas, que têm impedido que os processos de leitura e escrita sejam significativos e frutíferos para os alunos. A pesquisa foi desenvolvida sob os princípios do paradigma crítico-social, uma vez que não apenas identificou e analisou o problema, mas também propôs uma solução alternativa. Coerente com esse paradigma, o método de pesquisa-ação em educação permitiu que a equipe docente desta Instituição de Ensino participasse de todo o processo de desenho da estratégia de intervenção. Entre as conclusões, os professores contribuíram com suas reflexões sobre suas próprias práticas pedagógicas, a partir de três dimensões: a acadêmica, ao assumir a leitura e a escrita como eixo articulador das disciplinas; o profissional, ao conscientizar suas práticas pedagógicas contextualizadas; e o cultural, já que a leitura e escrita do espanhol é uma ferramenta social na comunidade indígena Misak da reserva Guambía.

Palavras-chave: Estratégia de intervenção, comunidade indígena Misak, leitura e escrita.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación hace referencia metafórica al proceso del tejido y colorido producido tradicionalmente por el pueblo Misak, asumiendo la lectura y la escritura de textos alfabéticos como tejidos cargados de significado. Para dar inicio al armado del tejido, los hilos (lectura y escritura) fueron colocados de forma vertical en el respectivo telar y sobre ellos tramar sus diferentes concepciones. Los listados utilizados para el tejido son esas estrategias pedagógicas relacionadas con los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

Es así como se inician los procesos de lectura y escritura en lengua castellana en la comunidad indígena Misak; lengua castellana, por ser la lengua dominante dentro de una comunidad que se encuentra en zona limítrofe, y su lengua materna (namui wam) está en conflicto por mantener contacto directo con otras lenguas como el nasa yuwe y el castellano; a pesar de esto, la comunidad conserva sus usos y costumbres desde su cosmovisión.

En este orden de ideas, los procesos de lectura y escritura en este contexto indígena son abordados desde tres dimensiones: la académica, como el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura del castellano, el cual es calificado mediante pruebas estandarizadas no acordes con el contexto sociocultural estudiado; la profesional, ya que por falta de iniciativa en los docentes para realizar prácticas de lectura y escritura contextualizadas, se limitan a llenar una cartilla emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el área de lengua castellana; y la cultural, puesto que los procesos de lectura y escritura cumplen una función social que le permitirá a los indígenas Misak transmitir aspectos de su cosmovisión a otras culturas.

Finalmente, se describe la estrategia de intervención para la lectura y la escritura del castellano, la cual se plantea desde el *Yatul*, espacio tradicional de suma importancia para el pueblo Misak, que aquí se transforma en una herramienta pedagógica desde el constructivismo. Gracias a esta se evidenciaron las prácticas de los docentes y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta intervención no se enfatizó en aspectos mecanicistas, tales como copiar o reproducir, sino en producir y leer textos a partir de vivencias e interacciones con los demás y con el entorno.

De esta manera, la puesta en práctica de la estrategia propone un diálogo entre el Proyecto Educativo Misak (PEM) y las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estrategia que se construyó de manera participativa y colaborativa con los docentes de básica primaria de la Institución Educativa El Tranal, con el objetivo de fortalecer los procesos de lectura y escritura del castellano en los estudiantes, así como mejorar sus aprendizajes en las diferentes áreas escolares, a partir de prácticas culturales vivenciadas en el entorno escolar.

MÉTODO

Para elaborar el presente tejido se utilizaron telares con aspectos críticos y sociales que permitieron la autorreflexión de docentes, directivos y estudiantes en pro de mejorar sus prácticas pedagógicas, desde un escenario social y cultural que integra aspectos propios de la cultura Misak, frente a las políticas educativas exigidas por el MEN. Pues no solo se trata de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino también provocar transformaciones sociales, tal como lo enuncia Arnal, citado por Alvarado y García (2008); por lo anterior, la investigación se centra en un paradigma crítico-social.

Este paradigma adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica, ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante, tienen como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros (Alvarado y García, 2008).

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, que permitió comprender el complejo mundo de la experiencia vivida, desde el punto de vista de las personas que la viven, en este caso docentes y estudiantes, en un escenario social y cultural concreto, poniendo especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y vivencial (Galeano, 2018). Así mismo, este enfoque se concertó en el ejercicio de la investigación-acción en educación como una alternativa metodológica, por las diversas formas de reflexión que esta plantea, en relación con los diferentes aspectos de la práctica, que, según Elliott (2010):

La investigación-acción en educación analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores (...), relaciona los problemas prácticos cotidianos en vez de los problemas teóricos, interpreta lo que ocurre, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, incluye un diálogo libre entre investigador y participantes y se desarrolla en cuatro momentos; diagnóstico, desarrollo de un plan de acción, actuación para poner el plan en práctica y reflexión. (pp. 24-26)

La población en la presente investigación fue de 66 niños (27 niñas y 39 niños), desde preescolar a grado quinto y cuatro docentes. Se escogió todos los estudiantes, porque este enfoque, según Cohen y Manion (2002), se preocupa de la diagnosis de un problema en un contexto específico e intenta resolverlo en ese contexto, razón por la cual se puede incluir a todos, ya que no se trata de resolver un problema individual sino colectivo.

El instrumento utilizado para recolectar la información fue la entrevista no estructurada, que según Corbetta (2003) sirve para “obtener datos al interrogar a las personas, pero con la finalidad de entrar en la individualidad y de ver el mundo con los ojos de la persona entrevistada” (p.368). De esta manera, se indagó a los cuatro

docentes de básica primaria sobre dos aspectos: sus concepciones de lectura y escritura; y las estrategias metodológicas utilizadas para fortalecer el aprendizaje de esta.

Otra técnica utilizada fue la observación participante, enmarcada en el diario de campo, con ayuda de vídeos, fotografías y grabaciones, con el fin de captar detalles importantes. De esta manera, se observaron los docentes de básica primaria, de los grados 2º, 3º, 4º y 5º de la sede principal. Cada docente fue observado durante cuatro o cinco sesiones, de aproximadamente dos horas cada una, tiempo determinado por la duración del tema que se estaba desarrollando en el aula de clase.

De la misma manera, se utilizó la técnica de grupos focales con los estudiantes de los grados 2º, 3º, 4º y 5º, con el fin de identificar las estrategias utilizadas por ellos en el aula de clase para tejer la lectura y la escritura, a través de una estructura de preguntas abiertas. El grupo focal, como técnica, está orientada a obtener información dentro de una categoría más amplia de entrevista grupal. Como lo exponen Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), “la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos” (p.56).

RESULTADOS

DISEÑO DE UNA ESTRATEGÍA DE INTERVENCIÓN “Tejiendo la lectura y la escritura desde el *Yatul*”

Tejiendo la lectura y la escritura desde el *Yatul*, lugar donde las semillas se reproducen y el Misak hace el acompañamiento desde la preparación de la madre tierra, germinación de las siembras, crecimiento, florecencia y producción, hasta recoger la cosecha para alimentar la vida, y como espacio pedagógico apuntó a que los estudiantes vivenciaran, a partir de prácticas culturales en el entorno escolar, el proceso de la lectura y la escritura de un modo significativo, ya que no se enfatizó en aspectos mecanicistas, tales como copiar y reproducir, sino en construir, a partir de vivencias e interacciones, pues el propósito de toda estrategia, según Arocha, Cárdenas, López y Pérez (2010) es vencer dificultades y optimizar el tiempo.

Para desarrollar esta propuesta se tomó como referencia el Proyecto Educativo Misak (PEM, 2010), el cual tiene como visión formar al ser Misak desde los usos y costumbres, tales como: *espiritualidad* que hace referencia a los valores, idioma (*namui wam*), vestido y toda la concepción de vida social y cultural; *territorio*, elemento más sensible, que articula todos los procesos culturales, ambientales, económicos y espirituales; *cosmovisión*, interpretación del mundo desde el pensamiento Misak ligada a la sabiduría de la naturaleza; y *autonomía*, enfocada en la capacidad racional de interpretar la realidad y decidir frente ella.

En coherencia con los objetivos del PEM, la estrategia de intervención del tejido de la lectura y la escritura a partir del *Yatul*, en común acuerdo con los docentes, se trabajó desde *territorio*, por ser

este un espacio donde se practican los saberes, se teje la historia, se desarrollan valores culturales, y se convive con la naturaleza para buscar la armonía y el equilibrio.

Territorio, a su vez, está constituido por cuatro principios; espiritualidad, explica quién es y de dónde viene el ser Misak; naturaleza, entorno natural íntegro; economía, cuyo concepto desde el *namui wam* es conocido como *ParΘsΘtΘ*, el cual se hace realidad al brindar lo necesario para la vida sin tener que depender de otros y se basa en la producción agrícola y pecuaria mediante el *alik*(minga) o también desde el *yatul*; y autonomía alimentaria, que es el resultado del buen desarrollo de la economía Misak.

La propuesta es enseñar la lectura y la escritura en castellano con toda la complejidad que contienen los procesos comunicativos, aprovechando las situaciones significativas y auténticas que se puedan desencadenar desde el *yatul*. Así mismo, visualizar las estrategias que permitan lograr los propósitos comunicativos, la tipología textual y la forma como se organizan los textos (Rincón, 2012). Para ello, se articularon los conocimientos exigidos por el MEN y el PEM.

Descripción de la estrategia de intervención:

Esta estrategia busca mejorar la lectura y la escritura en lengua castellana a partir de prácticas culturales del pueblo Misak en el entorno escolar, desarrollando los objetivos de aprendizaje planteados por el MEN y el PEM en los diferentes grados escolares. Es importante aclarar que el PEM no percibe la lectura y la escritura separadas de las demás áreas escolares; estos procesos se conciben implícitos. Sin embargo, sí plantea espacios en los cuales se fortalecen. Por ejemplo, el fundamento *cosmovisión* y su principio identidad tienen un componente que se denomina lengua y pensamiento, con una unidad de conocimiento para cada grado escolar. Por su parte, el MEN (2006) propone el lenguaje desde las cuatro habilidades básicas (hablar, leer, escribir y comprender), encaminadas a desarrollar competencias gramaticales o sintácticas, textuales, semánticas, pragmáticas o socioculturales, enciclopédicas y poéticas de la lengua castellana.

Para hacer posible el desarrollo y cumplimiento de los objetivos, del MEN y del PEM, se articularon diferentes áreas del conocimiento y se plantearon los aprendizajes desde el ser, el saber y el saber hacer alrededor del *yatul*, partiendo de una pregunta acordada con los estudiantes. En este caso, los estudiantes de grado cuarto querían saber “Cómo comercializar los productos sembrados en el *yatul*, para tener plata y poder salir de paseo o celebrar los cumpleaños”. Siguiendo este orden de ideas, los docentes formularon una serie de preguntas por área y registraron las evidencias de dichos aprendizajes, desde las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal.

Lo conceptual hace referencia a lo que los estudiantes “aprenden” a partir del área del conocimiento que se esté trabajando, lo cual no consiste solamente en mecanizar conceptos, pues no basta con obtener información y tener conocimiento acerca de las cosas, es preciso que se comprenda el conocimiento y se establezcan relaciones significativas a partir de los conocimientos previos. Por otro lado, lo

procedimental se concretó en ese conjunto de acciones que facilitaron el objetivo propuesto, donde el estudiante es el actor principal, pues es él quien realiza los procedimientos que demandan los contenidos, desarrollando su capacidad para “saber hacer”, y lo actitudinal está relacionado directamente con el ser; aquí, la adquisición de conocimiento depende de la significatividad con que se presente o aborde la temática para que el estudiante pueda reflexionar.

Es importante destacar que las tres dimensiones tienen el mismo grado de importancia y deben abordarse en la acción docente de forma integrada, pues un concepto puede ser aprendido de formas muy diversas en función de las actitudes con que se relacionen, a la vez que los conceptos, para ser adquiridos, necesitan de un procedimiento que facilite el aprendizaje (Mestres, 1994).

Etapas de la propuesta de intervención

A continuación, se expone la puesta en escena de la propuesta. Cada etapa hace referencia a un momento destinado para trabajar en el *yatul*, en la cual se desarrollan diferentes acciones planeadas por el docente, de acuerdo con los objetivos de la asignatura o temática a orientar.

Etapla preparatoria: el objetivo consistía en adecuar el lote; participaron todos los estudiantes de básica primaria en compañía de sus docentes. En esta etapa, se realizó una planificación conjunta (docentes - estudiantes) para decidir qué principio dentro de *territorio* debería fortalecer desde la escuela. Luego, se activaron conocimientos previos con los estudiantes sobre el lugar (lote) adecuado para la ubicación del *yatul*. Al respecto, se les preguntó a los estudiantes: “del terreno ubicado alrededor de la escuela, cuál sería el apropiado para construir el *yatul*”. Los estudiantes hicieron comentarios entre ellos, argumentando, desde el lenguaje oral, las razones por las cuales el *yatul* debería estar ubicado en cierto lugar, al hacer relaciones entre un terreno pendiente, pedregoso, arenoso y fértil.

De esta actividad germinó la primera propuesta planteada por los estudiantes: “Hacer una carta dirigida a la rectora solicitándole una malla para encerrar el *yatul*”. De esta manera, los estudiantes se enfrentaron a una situación real, que los llevó a tomar decisiones frente a la enunciación del texto de acuerdo con la intención comunicativa. Para esto manipularon diferentes tipos de cartas e identificaron la superestructura, la macro y microestructura de este medio de comunicación escrito, con el fin de reconocer sus diferentes partes y elementos constitutivos. Con base en lo anterior, de manera colectiva, los estudiantes y docentes de los grados segundo, tercero y cuarto elaboraron una guía para la escritura de la carta.

Luego, realizaron producciones independientes, las cuales dependen en gran medida, de la orientación adecuada que realice el docente en la exploración de los textos modelo (en este caso, cartas). La producción que realice el estudiante debe ser cuidadosamente planificada para que guíe el proceso cognoscitivo de este, al relacionar lo explicado por el docente con los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar de forma independiente y creadora la

construcción de sus propios textos. Finalmente, se realizó revisión y reescritura.

Etapas de elaboración: participaron todos los estudiantes de básica primaria en compañía de sus docentes, el objetivo aquí consistía en adecuar el lote. Se activaron conocimientos previos de los estudiantes para determinar cómo se debe adecuar el lote y qué herramientas utilizar; al respecto, los estudiantes ya conocían las herramientas y el manejo adecuado de cada una de ellas. Esta acción también permitió explorar conocimientos acerca del tipo de suelo, del área y el perímetro.

En la adecuación del lote, los niños participaron activamente, saliendo de la monotonía en que recibían las clases; a partir de ese momento, el aprendizaje se hizo divertido. En esta etapa se compartieron más conocimientos desde las matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Con esta acción, los estudiantes de los grados segundo y tercero elaboraron textos descriptivos, los de grado cuarto textos informativos y los de grado primero construyeron escritos poéticos.

Etapas de la siembra: participaron todos los estudiantes en compañía de sus docentes; el objetivo consistía en sembrar semillas nativas en el *yatul*. Se activaron conocimientos previos que dieron lugar a que los estudiantes descubrieran los pasos que se deben tener en cuenta para sembrar en el *yatul*. Pasos que fueron expuestos en un texto instructivo. Además, en el momento de la siembra descubrieron algunos animales propios del ecosistema, a partir de lo cual surgió un cuento. En esta etapa se trabajaron, a su vez, temas de otras asignaturas, como matemáticas, sociales, naturales, ética y valores y *namui wam*.

En esta etapa también se discutió sobre lo que se podía sembrar y por qué, ya que algunos alimentos se demoran más tiempo que otros para ser cosechados y la adecuación del terreno también depende de lo que se va a sembrar. Teniendo en cuenta lo anterior, y por votación en cada grado escolar, se escogieron los siguientes productos: grado quinto, maíz; cuarto, cilantro, habas y frijoles; segundo y tercero, zanahoria y arveja; transición y primero, cebolla.

Etapas de evaluación: participaron todos los estudiantes acompañados por sus docentes; el objetivo consistía en determinar la capacidad de los estudiantes para realizar producciones escritas a partir de su contexto. Para ello, se realizaron acciones como evaluar al compañero; una vez terminado el ejercicio de escritura, los estudiantes se organizaron en parejas para intercambiar sus textos con sus compañeros. De esta manera, los corrigieron teniendo en cuenta las guías construidas y explicaron los motivos de la corrección. Este ejercicio permitió a los estudiantes autoevaluarse, a la vez que el docente se retroalimentó.

Evaluación de todo el proceso de la producción textual, desde la planeación de la estructura formal, los borradores que realizaron y la forma en que fueron revisados, evaluando por último el producto final. El docente evaluó el paso por esta etapa, teniendo en cuenta la

participación oral y escrita en los ejercicios o actividades dirigidas al objetivo propuesto.

Revisión colectiva; al terminar, cada estudiante colgó en la pared su trabajo y se les dio el tiempo para que circularan libremente por los textos y anotaran enmiendas o sugerencias a partir de las guías construidas, para ser dirigidas oralmente a sus autores y aplicar una evaluación escrita para corroborar aprendizajes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Para diseñar la estrategia de intervención que permitiera cualificar el tejido de la lectura y la escritura en lengua castellana, fue necesario realizar procesos encaminados a indagar esas concepciones de lectura y escritura y las estrategias utilizadas para su enseñanza. Al conocer la praxis de esta realidad, se autorreflexionó con el propósito de generar cambios y transformaciones a nivel social y educativo. La idea no era solo indagar, obtener datos y comprender la realidad (Malero, 2012), sino también provocar cierta metamorfosis al unir teoría y práctica, integrando conocimientos, acciones y valores. Tal como lo enuncia Popkewitz (citado por Alvarado y García, 2008), la integración genera procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, lo cual orienta el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano.

En lo que se refiere a la emancipación, Malero (2012) manifiesta que el carácter emancipador invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que él mismo pueda generar. Ideología emancipadora que, según Freire “se caracteriza por desarrollar ‘sujetos’ más que meros ‘objetos’, posibilitando que los ‘oprimidos’ puedan participar en la transformación de su sociedad” (1998, p.157). En este sentido, la investigación tuvo en cuenta a las personas como sujetos capaces de pensar y generar cambios.

Es así como los docentes de la Institución Educativa El Tranal se asumieron como sujetos activos de sus propios procesos, en vez de continuar como sujetos pasivos instructores de cartillas con contenidos ajenos a la realidad social del contexto; realidad que se vio reflejada en el pensar, sentir y actuar de los docentes, al generar una propuesta de intervención encaminada a fortalecer la lectura y la escritura en lengua castellana, desde prácticas culturales, como el rescate del *yatul*. Por lo tanto, los docentes buscaron de forma cooperativa (Cohen y Manion, 2002) la estrategia más acertada, con el fin de enriquecer significativamente sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al abordar el *yatul* desde la escuela, da inicio al rescate de prácticas referentes al sembrado de toda clase de plantas (comestibles, aromáticas y ornamentales) que previenen enfermedades en el ser humano y en las mismas plantas; así, bajo un sistema agrícola ligado a las fases de la luna, se logró dar un buen uso y manejo a la tierra, además de promover la economía Misak, porque los productos allí sembrados son parte del pan y a la vez sirven para el trueque o intercambio familiar, para no estar mal, para no pasar hambre (PEM, 2010).

De esta manera, los docentes se convierten en investigadores de, en y sobre su propia acción en el aula, en la escuela y en la comunidad. Ejercicio en el que su práctica pedagógica ya no depende de técnicas, rutinas, recetas, normas, ni prescripciones curriculares impuestas desde afuera por los “expertos”, los programas o los textos (Elliott, 2010). Ahora depende, fundamentalmente, de los propios descubrimientos, de la teoría que se va elaborando en el quehacer pedagógico, de la reflexión permanente que permite construir la propia teoría, para aplicarla y reflexionar sobre los resultados, sean positivos o negativos, con el fin de corregir y reconstruir de nuevo.

Este ejercicio permitió mejorar la formación, el desempeño en el aula y las prácticas docentes en la escuela y en la comunidad, tanto de la investigadora como de los docentes que participaron del estudio. Ejercicio participativo que dio paso a un cambio que enriqueció la cultura y, a la vez, la práctica pedagógica, especialmente en lectura y escritura desde el área de lengua castellana, porque se articularon los aprendizajes enseñados en el aula de clase, en vista que el docente de básica primaria prácticamente orienta todas las áreas del conocimiento.

No sobra advertir que esta intervención pedagógica no se puede considerar como un algoritmo rígido y cerrado, ya que no hay un brebaje mágico, ni una receta instantánea para escribir (Cassany, 2004). Esta estrategia deja abierto el espacio para la incorporación de nuevos procedimientos que, con ingeniosidad y creatividad, puedan enriquecerla o perfeccionarla. Es apenas una herramienta más de trabajo para el profesor, que le puede permitir, con su ejecución integral, una enseñanza más completa, productiva y competente de la lectura y la escritura.

Manipular hilos para armar un tejido es como entrelazar ideas para construir pensamiento; armar el tejido requiere pensar las puntadas, las ilustraciones y los colores para su ejecución. Construir un texto no solo es plasmar grafías; se requiere planificación, revisión, escritura y reescritura, las veces que sea necesario. No es posible tejer un texto en dos horas de clase y pensar que todo el proceso quedó aprendido; esta idea retrógrada merece la pena ser repensada.

En efecto, para tejer la lectura y la escritura en lengua castellana, un niño Misak debe realizar el proceso de escoger, en sus elaboraciones mentales, la fibra adecuada para plasmar sus ideas. Dicha fibra debe ser resistente e hilada muchas veces para poder armar su tejido y para que resulte apropiado y resistente; si el tejido queda mal elaborado, se debe desbaratar las veces requeridas para mejorar su construcción. Pero al terminar el tejido hay satisfacción de saber que a alguien le interesará y valorará la producción; he ahí la importancia de saber tejer, no solo para la cultura y llegar a hacer historia, también es importante saber tejer la vida y para la vida. Tejidos que deben estar cargados de multiplicidad de colores, formas, figuras y puntadas que trasciendan el sentir y pensar quién los leerá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2),187-202. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Arocha, T., Cárdenas, B., López, I., y Pérez, R. (2010). Estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa en la producción de textos escritos en los estudiantes de primer año de la Facultad de Cultura Física de Ciego de Ávila. *Revista digital: efdeportes.com*, 15(143). Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd143/estrategia-metodologica-en-la-produccion-de-textos-escritos.htm>
- Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>
- Campos, Y. (2000). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. DGENAMDF. Formadores pedagogía formación. [en línea]. Recuperado de: <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf>
- Cassany, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/ Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7081403>
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*, sexta edición. Madrid: Ediciones Morata,S.L. recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Elsevier*, 2(1) 55-60. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUL.PDF
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>
- Maqueo, A. (2004). *Lenguaje aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. Noriega: Limusa.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21(14), 339-355. Universidad de Sevilla. Recuperado de: https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Mestres, J. (1994). *Cómo construir el proyecto curricular*. Barcelona: Vicens Vives Primaria.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias - Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2018). *Derechos Básicos - Colombia Aprende*. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Programa de educación-periodo 2010, C. I. (2010.). *Proyecto educativo Guambiano*. Silvia-Cauca: MEN.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá, D.C., Colombia: Tejer la RED/3.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica investigación innovación educativa y socioeducativa.*, 3(1), 29-50. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>